

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YASAMA ERKİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ YÖNETİMİ VE
POLİTİKALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

İsmail EROL
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**YASAMA ERKİNİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ YÖNETİMİ VE
POLİTİKALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

INVESTIGATING THE VIEWS OF LEGISLATURE TOWARD TURKISH
EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT OF TURKISH EDUCATION SYSTEM

İsmail EROL
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2020**

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

14/07/2020

İsmail EROL

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : İsmail EROL
Doğum Yılı : 1987
Doğum Yeri : Tekirdağ

EĞİTİM

2005 Tekirdağ Tuğlacılar Süper Lisesi (Y.D.A.)
2009 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Lisans Mezunu
2012 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Mezunu
2014 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

DENEYİM

2008 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Erasmus Koordinatörü
2009 ZİÇEV Özel Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Eğitim Öğretmenliği
2010 Mavi Defne Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Eğitim Öğretmenliği
2011 Milli Eğitim Bakanlığı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Sınıf Öğretmeni
2013 Milli Eğitim Bakanlığı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Yöneticiliği
2014 Milli Eğitim Bakanlığı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi Proje ve Strateji Geliştirme Koordinatörü
2015 Milli Eğitim Bakanlığı Tekirdağ Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Öğretmenliği
2016 Namık Kemal Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Bakım Hizmetleri Öğretim Görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk ve Gençlik Hizmetleri Çocuk Gelişimi Programı
E-posta : ismailerol59@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; “*Yasama Erkinin Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” başlığı altında yasama erkini temsil eden 27. dönem milletvekillerinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına yönelik algı ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Eğitim ve meslek hayatım boyunca sürekli yenilenme, değişme ve inovasyon süreci içerisinde bulunan “*Türk eğitim sistemi yönetimi ve Türk eğitim politikaları*” kıymetli hocam Prof. Dr. Münevver ÇETİN’in destekleri ile beraber tez konumun temellerini oluşturdu. İçinde bulunduğum toplumsal yapı, çevresel faktörler ve ilgi alanlarım doğrultusunda araştırılması gerekli olan bir doktora tezi konusu ortaya çıktı.

Eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve eğitim politikalarının belirlenmesi her ne kadar ülkeden ülkeye farklılık gösterse de, Türkiye’deki politika belirleyiciler hiç kuşkusuz milletimizi temsil makamında bulunan TBMM’deki yasama yetkisine sahip olan milletvekillerimizdir. Türkiye’deki yasama erkinin, Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikaları hakkında genel anlamda görüş ve yönelimlerinin olduğu aşîkârdır. Ancak bu görüş ve yönelimlerin boyutlarının neler olduğu ve ne tür algılar içerdiği henüz incelenmemiştir. Uluslararası sınavların Türk eğitim sistemine yansımaları, Türk eğitim politikalarının milli hedeflere uygunluğu, kültürel ve ahlaki yapıyı temsil edebilmesi, oluşturulan uzun ve kısa vadeli eğitim politikaları, küreselleşme ve Avrupa Birliği uyum süreçleri, öğretmen yetiştirme ve istihdam durumları, eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesi, eğitim kurumlarının fiziki altyapı ve yeterlilikleri, mesleki lise kavramı ve sorunları, OECD, TIMMS ve PISA Türkiye eğitim raporları, kamu bütçesinden eğitime ayrılan pay, okul öncesi eğitimi ve özel eğitim uygulamaları ile ilgili olarak “*Yasama erkinin görüş ve algılarını*” içeren bir araştırma henüz literatürde bulunmamaktadır. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi, Türk eğitim politikalarının belirlenme süreçlerinin şeffaflaşmasına, daha güncel ve küresel eğitim politikalarının oluşturulmasına, eğitim sistemimizin topluma daha faydalı bireyler yetiştirmesine ve en önemlisi yasama erkini temsil eden milletvekillerinin Türk eğitim sisteminin yönetimine ve oluşturulacak politikalara katkı sağlamasına yardımcı olacaktır. Bu sebeple doktora tezimde politika belirleyicisi konumunda bulunan yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi hedefledim.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde doktora programına dâhil olduğum andan itibaren benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve her koşulda yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Münevver ÇETİN başta olmak üzere; tez izleme ve değerlendirme sürecindeki desteklerinden dolayı kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ'ye; ders dönemim ve sonrasında bana her fırsatta destek veren sayın hocalarım Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN ve Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'e; akademik olarak kariyerimi planlamama vesile olan hocalarım Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN, Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR ve Öğr. Gör. Edibe YÜRET'e; değerli arkadaşım Dr. İsmail KARSANTIK'a; bana desteğini her koşulda hissettiren biricik eşim Merve EROL'a; canım aileme ve benimle görüşmeyi kabul ederek çalışmama katkı sağlayan değerli milletvekillerine teşekkürü bir borç bilirim.

Zaman zaman yorucu akademik çalışma dönemlerinden geçmeme rağmen, canım oğlum Ensar Ayaz EROL'un neşesi ve varlığı; kendime örnek aldığım ve hayatıma rol model olan babam Recep EROL'un sözü her zaman bana ilham kaynağı olmuştur:

“Ateşe dayanmayan toprak tuğla olamaz.”

İstanbul, 2020

İsmail EROL

ÖZET

Türk eğitim sisteminin yönetimi ve eğitim politikalarının oluşturulmasında yasama erkinin önemli yetkileri olduğu bilinmektedir. Küreselleşme ile beraber çağdaş düşünce ve modern felsefe yapısına uygun, uzun soluklu eğitim politikalarının geliştirilmesi ve toplumun beklentilerinin karşılanması yasama yetkisine sahip milletvekilleri için önem arz etmektedir. Bu durum tüm siyasi partilerin tüzüklerinde ve parti programlarında; eğitim, öğretim ve yönetim politikalarına yer vermelerinin gerekçesi olmuştur.

Bu araştırmanın amacı; yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji desenine uygun olarak tasarlanan araştırmaya; maksimum çeşitleme örnekleme ile 31 milletvekili katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılarak MAXQDA 2020 yazılımı kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması adına önlemler alınmıştır. Araştırmanın bulgularında; Türkiye’de özel eğitimden mesleki eğitime kadar tüm eğitim alanlarındaki politikalarının güncellenmesi; öğretmen yetiştirme, istihdam ve atama politikalarının gözden geçirilmesi; eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama sistemlerinin düzenlenmesi; eğitim politikalarında vizyon belirleme adına uzun ve kısa vadeli politikaların stratejik planlar dahilinde yapılması gerektiği ve eğitimin bütçe payının son hükümetler döneminde arttığı fakat hala yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu neticede araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Eğitim politikaları, Türk eğitim sistemi, Yasama erki, Milletvekilleri

ABSTRACT

Legislative power is known to have authorization on the management of Turkish education system and in the establishment of educational policies. Besides globalization, the development of long-term education policies in line with modern perspective and modern philosophy structure and meeting the expectations of the society have been important for deputies with legislative power. This has been the reason for all political parties to include education, training and management policies in their codes and programs.

The purpose of this research is to reveal the perceptions and thoughts of the legislative power towards management and policies regarding Turkish education system. In line with this purpose, 31 deputies determined through maximum variation sampling method participated in the study which is designed in phenomenology one of the qualitative research patterns, the semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect the data. Content analysis is performed using MAXQDA 2020 software. Measures have been taken to ensure the reliability and validity of the research. In the findings of the research; updating education policies in areas such as vocational training and special education in Turkey, teacher training, revising employment procedures and assignment policies, rearranging training and assignment system of managers, long and short term policies should be implemented with strategic plans for determining the vision of education policy have been reached and it is revealed that the budget share increased in the last few governments' period but it is still insufficient. According to these results, suggestions were presented to researchers and practitioners.

Keywords: Education management, Education policies, Turkish education system, Legislative power, Deputies

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	8
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1. Yasama Erki	9
2.1.1. Yasama yürütme ve yargı.....	11
2.1.2. Yasama erkinin çalışma dönemleri.....	13
2.1.3. Yasama erkinin yetki ve sorumlulukları.....	14
2.1.4. TBMM Eğitim Kültür Gençlik ve Spor Komisyonu	17
2.1.5. Türk yasama erkinin eğitim ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmalar	19
2.2. Türk Eğitim Sisteminin Toplumsal Kültürel ve Siyasal Temelleri	21
2.2.1. Türk eğitim sistemi mevzuatı	26
2.2.2. Türk eğitim sisteminin yönetsel yapısı.....	31
2.2.3. Türk eğitim sisteminin fiziksel ve teknolojik altyapısı	36
2.2.4. Türk eğitim sisteminin uluslararası sınavlarla karşılaştırılması	40
2.2.5. Kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın değerlendirilmesi	58
2.2.6. Türk eğitim sistemi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar	64
2.3. Türk Eğitim Politikaları.....	68

2.3.1. Eğitim politikası	68
2.3.2. Eğitim politikalarının özellikleri	71
2.3.3. Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları	74
2.3.4. Türkiye’de ilköğretim (ilk ve ortaokul) politikaları	79
2.3.5. Türkiye’de ortaöğretim (lise) eğitimi politikaları.....	85
2.3.6. Türkiye’de yükseköğretim politikaları	90
2.3.7. Türkiye’de özel eğitim politikaları	96
2.3.8. Türkiye’de mesleki eğitim politikaları	101
2.3.9. Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları	106
2.3.10. Türkiye’deki siyasi partilerin güncel eğitim politikaları	114
2.3.10.1. Adalet ve Kalkınma Partisi’nin eğitim politikaları.....	114
2.3.10.2. Adalet ve Kalkınma Partisi’nin 2023 siyasal vizyonu.....	118
2.3.10.3. Milliyetçi Hareket Partisi’nin eğitim politikaları	120
2.3.10.4. Cumhuriyet Halk Partisi’nin eğitim politikaları.....	122
2.3.10.5. İyi Parti’nin eğitim politikaları	126
2.3.10.6. Saadet Partisi’nin eğitim politikaları	128
2.3.10.7. Halkların Demokratik Partisi’nin eğitim politikaları.....	130
2.3.10.8. Siyasi parti eğitim politikalarının uygulama açısından incelenmesi	131
2.3.11. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	134
2.3.12. Avrupa Birliği eğitim politikalarının Türk eğitim politikalarına etkisi.....	139
2.3.13. Eğitim politikaları ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalar	143
2.4. Türk Eğitim Yönetimi	146
2.4.1. Türk eğitim yönetiminin tarihçesi	147
2.4.2. Türk eğitim yönetimi mevzuatı	150
2.4.3. Türk eğitim yönetiminin yönetsel yapısı	152
2.4.4. Türk eğitim sisteminde yönetici atamaları	155
2.4.5. Türk eğitim sistemi yönetiminin sorunlarının incelenmesi	159
2.4.6. Türk eğitim yönetimi ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalar	163
BÖLÜM III: YÖNTEM	167
3.1. Araştırmanın Modeli	167
3.2. Çalışma Grubu	168
3.3. Veri Toplama Araçları	174
3.4. Verilerin Toplanması	175
3.5. Verilerin Analizi.....	176

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	178
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	180
4.1. Özel Eğitim Politikaları.....	184
4.1.1. Mevcut politikaların geliştirilmesi.....	185
4.1.2. Çevresel düzenlemeler.....	190
4.1.3. Öğretmen istihdamının artırılması.....	193
4.1.4. Toplumsal farkındalık oluşturulması.....	195
4.1.5. Finansal destek	198
4.1.6. Bireysel farklılıkların önemsenmesi.....	200
4.1.7. Kaynaştırma.....	201
4.1.8. Sosyal gelişim.....	203
4.1.9. Nitelikli öğretmen yetiştirme.....	204
4.1.10. Destek eğitimi sınıfı	205
4.1.11. Bütçe yetersizliği	206
4.1.12. Ebeveynlerin eğitimi.....	207
4.1.13. Merkeziyetçi yönetimin olumsuzlukları.....	208
4.1.14. Öğretmenlerin teşviki	209
4.1.15. Uluslararası politikaların izlenmesi.....	209
4.1.16. Staj uygulamaları.....	210
4.2. Öğretmen Yetiştirme Politikaları	210
4.2.1. Niteliksel sorunlar	211
4.2.2. Eğitimde teorik eğilim.....	215
4.2.3. Politik yetersizlikler.....	219
4.2.4. Pedagojik formasyon	220
4.2.5. İdeolojik yönelimler	222
4.2.6. Eğitimcilerin eğitimi.....	223
4.2.7. Müfredatın güncellenmesi	224
4.2.8. Üretkenliğin zayıflığı.....	225
4.2.9. Kültürel izolasyon	226
4.2.10. Kültürel benimseme.....	227
4.2.11. Çözüm odaklı olmama.....	228
4.2.12. Demokratik yapının korunmaması	229
4.2.13. Stratejik gelişime katkısı	229
4.2.14. Karara katılım	230

4.2.15. Sosyal gelişim.....	231
4.3. Öğretmenlerin İstihdam Politikaları.....	231
4.3.1. Akademik başarının azalması.....	232
4.3.2. Arz talep dengesinin gözetilmesi.....	237
4.3.3. İstihdam sistemindeki sorunlar.....	241
4.3.3.1. Mülakat sistemi	241
4.3.3.2. Pedagojik formasyon	243
4.3.3.3. İzleme sistemi	244
4.3.3.4. Ekonomik sorunlar	244
4.3.3.5. Rehberlik	245
4.3.3.6. Düşünce çeşitliliği	246
4.3.3.7. Kişisel sorunlar	246
4.3.3.8. Sendikal sorunlar	247
4.3.3.9. Kamuya yönelim	247
4.3.4. Atanma sürecinde sirkülasyon.....	248
4.3.5. Toplumsal ihtiyaçların önemszenmesi	250
4.3.6. Kültürel aidiyet hissetmeme	252
4.3.7. Aile bütünlüğünün sağlanamaması.....	254
4.3.8. İstihdam türündeki farklılıkların yönetimi	255
4.3.9. İstihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamaları	256
4.3.10. Karara katılımın sağlanamaması	257
4.3.11. Merkeziyetçi yaklaşım.....	258
4.3.12. Akademik başarının artması	259
4.3.13. İstihdam politikalarındaki istikrarsızlık.....	260
4.3.14. Fırsat eşitliğinin gözetilmesi.....	261
4.4. Okul Öncesi Eğitim Politikaları	262
4.4.1. Zorunlu eğitim	262
4.4.2. Değerlerin aktarılması	264
4.4.3. Okullaşma oranları	266
4.4.4. Ebeveynlerin eğitimi.....	268
4.4.5. Üst öğrenime hazırlık	269
4.4.6. Kaynak yetersizliği	270
4.4.7. Bağımsız okul öncesi kurumları	271
4.4.8. Dönemsel gelişim sorunları	272

4.4.9. Bölgesel farklılıklar	273
4.4.10. İnformal süreçler.....	274
4.4.11. Öğretmen atamaları	274
4.4.12. Çok kültürlülük.....	275
4.4.13. Uluslararası karşılaştırma	275
4.5. Yöneticilerin İstihdam Politikaları	275
4.5.1. Liyakatin önemi	276
4.5.2. Lisansüstü eğitim gereksinimi	281
4.5.3. Sendikal olumsuzluklar	282
4.5.4. Tecrübe gereksinimi	285
4.5.5. Sosyal yapıya uyum.....	286
4.5.6. Demokratik sürecin işletilmesi	287
4.5.7. Eğitim niteliğine olumsuz yansıması.....	288
4.5.8. Paydaşların kararlara katılımı	290
4.5.9. Durumsal koşullar	291
4.5.10. Kurumsal özerklik	292
4.5.11. Profesyonel gelişimi sağlama	292
4.6. Uluslararası Sınavlar	293
4.6.1. Eğitim politikalarının iyileştirilmesi.....	294
4.6.2. Koşullu kabul.....	297
4.6.3. Eğitim seviyesi göstergesi	299
4.6.4. Uluslararası sınavların önemi	302
4.6.5. Uluslararası sınavların kabul görmemesi	304
4.6.6. Ulusal müfredatın yenilenmesi	306
4.6.7. Küresel benzeşme	307
4.6.8. Yurt dışı finansmanın kabulü	308
4.6.9. Eğitimde ikilik	309
4.6.10. Farklılıkların kabulü	310
4.6.11. Müfredatı doğrudan etkilemesi.....	310
4.7. Uzun Vadeli Hedefler	311
4.7.1. Stratejik yönetim	312
4.7.2. Karara katılım	314
4.7.3. Ulusal değerlerin önemi.....	316
4.7.4. Kişisel ihtiyaçlar	317

4.7.5. Evrensel değerlerin izlenmesi.....	319
4.7.6. Yeniliğe açıklık	319
4.7.7. Farklılıkların yönetimi.....	320
4.7.8. Müfredat değişimi	320
4.7.9. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi.....	321
4.8. Ulusal Müfredatın Değerlere Yansıması.....	321
4.8.1. Müfredatın yetersizliği	322
4.8.2. Uygulama eksiklikleri	326
4.8.3. Kültürel erozyon	328
4.8.4. Kültürel uyarlama eksikliği	330
4.8.5. Eleştirel düşünmenin eksikliği.....	332
4.8.6. Paydaşların kararlara katılımı.....	333
4.8.7. Sosyal becerilerin gelişimi	334
4.8.8. Koşulsuz kabul	335
4.8.9. Öğretmen rolleri	336
4.9. Eğitim Sistemindeki Uluslararası Politikalar	337
4.9.1. AB uyum sürecinin desteklenmesi	338
4.9.2. Değişimin koşullu kabulü.....	339
4.9.3. Değişimin desteklenmesi.....	342
4.9.4. AB uyum sürecinin desteklenmemesi	343
4.9.5. Eğitim kalitesinin düşmesi	344
4.9.6. Uluslararasılaşmanın desteklenmemesi.....	345
4.9.7. Öğrenci merkezli politikalar.....	346
4.9.8. Ekonomik hegemonya	347
4.9.9. Yerelleşmenin önemi.....	347
4.10. Mesleki Eğitim Politikaları	348
4.10.1. Ulusal iş gücü planlaması	348
4.10.2. Yükseköğretim ile ilişkilendirme	351
4.10.3. Ön yargının değiştirilmesi	353
4.10.4. Bölgesel iş gücü planlaması	355
4.10.5. Niteliğin arttırılması	357
4.10.6. Müfredatın geliştirilmesi	358
4.10.7. Sanayi ile iş birliği.....	360
4.10.8. Karar süreçlerine katılım	361

4.11. Kısa Vadeli Hedefler.....	361
4.11.1. Uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık.....	362
4.11.2. Stratejik planlamalar.....	364
4.11.3. Paydaşların karara katılımı	365
4.11.4. Öğrencilerin önemi	367
4.11.5. Eğitimde modern yaklaşımlar.....	368
4.11.6. Demokratik yapının korunması	370
4.11.7. Hedeflerin paydaşlarca benimsenmesi	371
4.12. Eğitim Politikalarında Vizyonerlik	371
4.12.1. Bürokratik istikrarsızlık.....	372
4.12.2. Stratejik yönetim eksikliği.....	375
4.12.3. Dönemselliğin olumsuzlukları.....	378
4.12.4. Eğitim yöneticilerinin niteliği.....	379
4.12.5. Uluslararası politikaların karşılaştırılması.....	380
4.12.6. Bireysel ihtiyaçların önemsenmemesi	381
4.12.7. Niteliksel eksiklikler.....	381
4.13. Fiziksel ve Teknolojik Yenilikler.....	382
4.13.1. Fiziksel altyapının sağlanması.....	382
4.13.2. Teknolojik yeniliklerin sağlanması	385
4.13.3. Okulların mimari yapıları	386
4.13.4. Stratejik yönetim	387
4.13.5. Eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler	389
4.13.6. Teknoloji kullanımının sınırlandırılması	390
4.13.7. Projelerin kullanımı	391
4.14. Kamudaki Eğitim Harcamaları	392
4.14.1. Bütçe yetersizlikleri.....	392
4.14.2. Bütçenin yönetimi	395
4.14.3. Bütçenin yeterliliği	397
4.14.4. Toplumsal yansımalar	398
4.14.5. Bölgesel eşitsizlikler.....	400
4.14.6. Özel okullara yönelim	400
4.15. Ortaöğretimin İstihdama Yansıması	401
4.15.1. Mesleki rehberlik.....	401
4.15.2. Kariyer yönelimleri.....	405

4.15.3. Mesleki eğitimde pratik eksikliği	407
4.15.4. Kişisel ilgi ve yetenekler	410
4.15.5. İş gücüne katılım	412
BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	413
5.1. Sonuç	413
5.2. Tartışma	418
5.2.1. Özel eğitim politikaları bulgularına yönelik tartışma.....	418
5.2.2. Öğretmen yetiştirme politikaları bulgularına yönelik tartışma	422
5.2.3. Öğretmenlerin istihdam politikaları bulgularına yönelik tartışma	427
5.2.4. Okul öncesi eğitim politikaları bulgularına yönelik tartışma	430
5.2.5. Yöneticilerin istihdam politikaları bulgularına yönelik tartışma.....	434
5.2.6. Uluslararası sınavların bulgularına yönelik tartışma	437
5.2.7. Uzun vadeli hedeflerin bulgularına yönelik tartışma	441
5.2.8. Ulusal müfredatın değerlere yansımaları bulgularına yönelik tartışma	444
5.2.9. Eğitimdeki uluslararası politikalar bulgularına yönelik tartışma	446
5.2.10. Mesleki eğitim politikaları bulgularına yönelik tartışma	449
5.2.11. Kısa vadeli hedeflerin bulgularına yönelik tartışma.....	452
5.2.12. Eğitim politikalarında vizyonerlik bulgularına yönelik tartışma.....	454
5.2.13. Fiziksel ve teknolojik yeniliklerin bulgularına yönelik tartışma	457
5.2.14. Kamudaki eğitim harcamaları bulgularına yönelik tartışma	461
5.2.15. Ortaöğretimin istihdama yansımaları bulgularına yönelik tartışma.....	464
5.3. Öneriler.....	468
5.3.1. Araştırmacılara Öneriler	468
5.3.2. Uygulayıcılara Öneriler	469
KAYNAKÇA	473
EKLER	500
Ek 1: Kişisel ve Demografik Bilgi Formu.....	500
Ek 2: Görüşme Soruları	501
Ek 3: Görüşme İzin Belgesi.....	504

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. PISA'ya Katılan Ülkeler	42
Tablo 2.2. İBBS PISA 2015 Türkiye Örneklemindeki Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	43
Tablo 2.3. Yıllara Göre Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanları	44
Tablo 2.4. Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları	45
Tablo 2.5. Bölgelere Göre Okul Sayıları	50
Tablo 2.6. Bölgelere Göre Öğrenci Sayıları	50
Tablo 2.7. Cinsiyete Göre Öğrenci Sayıları	50
Tablo 2.8. Genel Bütçe İçinde Eğitim Harcamalarının Payı	60
Tablo 2.9. Genel Bütçe İçinde İlköğretim ve Ortaöğretim Harcamalarının Payı.....	60
Tablo 2.10. Toplam Eğitim Harcamaları İçinde Kamu ve Özel Harcamaların Payları.....	61
Tablo 2.11. GSYİH (Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla) İçinde Eğitim Harcamalarının Payı.....	62
Tablo 2.12. Seçilmiş OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Düşen Harcama.....	62
Tablo 3.1. Katılımcı Milletvekillerinin Cinsiyet Dağılımları.....	169
Tablo 3.2. Katılımcı Milletvekillerinin Yaş Aralıkları.....	169
Tablo 3.3. Katılımcı Milletvekillerinin Akademik Unvanları.....	170
Tablo 3.4. Katılımcı Milletvekillerinin Dâhil Oldukları Komisyonlar	170
Tablo 3.5. Katılımcı Milletvekillerinin Meslekleri	171
Tablo 3.6. Katılımcı Milletvekillerinin Mezuniyet Dereceleri.....	172
Tablo 3.7. Katılımcı Milletvekillerinin Temsil Ettikleri İller.....	172
Tablo 3.8. Katılımcı Milletvekillerinin Doğum Yerleri	172
Tablo 3.9. Katılımcı Milletvekillerinin Bildikleri Diller	173
Tablo 3.10. Katılımcı Milletvekillerinin Temsil Ettikleri Siyasi Partiler.....	173
Tablo 3.11. Araştırma Grubuna Ait Görüşme Bilgileri.....	176
Tablo 4.1. Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikaları Alt Temaları ve Kodları	180

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Devlet Yapısındaki Erkler	10
Şekil 2.2. Yasama Sürecinin Aktörleri	15
Şekil 2.3. Normlar Hiyerarşisi	27
Şekil 2.4. MEB Teşkilat Şeması	33
Şekil 2.5. Türk Milli Eğitim Sistemi Taşra Örgüt Yapısı	36
Şekil 2.6. PISA 2015 Fen Okuryazarlığı Puanları	43
Şekil 2.7. PISA 2015 Okuma Becerileri Puanları	44
Şekil 2.8. PISA 2015 Matematik Becerileri Puanları	45
Şekil 2.9. TIMSS Uygulama Yılları ve Türkiye'nin Katılım Durumu	49
Şekil 2.10. TIMSS 8. Sınıf Cinsiyete Göre Matematik Başarı Ortalamaları	51
Şekil 2.11. 4. Sınıf Matematik Başarı Ortalamasının Yeterlilik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu	51
Şekil 2.12. 8. Sınıf Matematik Başarı Ortalamasının Yeterlilik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu	52
Şekil 2.13. TIMSS 2015 4. Sınıf Bölgelere Göre Matematik Başarı Ortalamaları	53
Şekil 2.14. TIMSS 2015 8. Sınıf Bölgelere Göre Matematik Başarı Ortalamaları	53
Şekil 2.15. TIMSS 2015 4. Sınıf Yıllara Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları	54
Şekil 2.16. TIMSS 2015 4. Sınıf Cinsiyete Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları	54
Şekil 2.17. TIMSS 2015 8. Sınıf Yıllara Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları	55
Şekil 2.18. TIMSS 2015 8. Sınıf Cinsiyete Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları	55
Şekil 2.19. Sınıf Fen Başarı Ortalamasının Yeterlik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu	56
Şekil 2.20. Sınıf Fen Başarı Ortalamasının Yeterlik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu	56
Şekil 2.21. TIMSS 2015 4. Sınıf Bölgelere Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları	57
Şekil 2.22. TIMSS 2015 8. Sınıf Bölgelere Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları	58
Şekil 2.23. Eğitim Politikalarının Dayanakları	71
Şekil 3.1. Nitel Araştırma Verilerinin Analizi	177
Şekil 3.2. Guba'nın Geçerlik ve Güvenirlik Kavramları	178
Şekil 4.1. Özel Eğitim Politikalarının Kodları ve Frekansları	185
Şekil 4.2. Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Kodları ve Frekansları	211

Şekil 4.3. Öğretmenlerin İstihdam Politikalarının Kodları ve Frekansları.....	232
Şekil 4.4. İstihdam Sistemindeki Sorunların Kodları ve Frekansları	241
Şekil 4.5. Okul Öncesi Eğitim Politikalarının Kodları ve Frekansları	262
Şekil 4.6. Yöneticilerin İstihdam Politikalarının Kodları ve Frekansları	276
Şekil 4.7. Uluslararası Sınavların Kodları ve Frekansları	293
Şekil 4.8. Uzun Vadeli Hedeflerin Kodları ve Frekansları.....	311
Şekil 4.9. Ulusal Müfredatın Değerlere Yansımasının Kodları ve Frekansları.....	322
Şekil 4.11. Mesleki Eğitim Politikalarının Kodları ve Frekansları	348
Şekil 4.12. Kısa Vadeli Hedeflerin Kodları ve Frekansları.....	362
Şekil 4.13. Eğitim Politikalarında Vizyonerliğin Kodları ve Frekansları	372
Şekil 4.14. Fiziksel ve Teknolojik Yeniliklerin Kodları ve Frekansları.....	382
Şekil 4.15. Kamudaki Eğitim Harcamalarının Kodları ve Frekansları.....	392
Şekil 4.16. Ortaöğretimin İstihdama Yansıması Kodları ve Frekansları.....	401

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirmesi Projesi
AKP	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ASELSAN	: Askeri Elektronik Sanayi
AT	: Avrupa Topluluğu
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
CNC	: Bilgisayar Sayımlı Yönetim
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
DPYÖ	: Devlet Parasız Yatılı Öğretim
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EPKK	: Eğitim Planlama ve Koordinasyon Kurulu
FATİH	: Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
GSMH	: Gayri Safi Milli Hâsıla
GSYİH	: Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla
HDP	: Halkların Demokratik Partisi
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluğu
İBBS	: İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması
İKV	: İktisadi Kalkınma Vakfı
İŞKUR	: Türkiye İş Kurumu
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
İYMM	: İstanbul Yüksek Mühendis Mektebi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname

KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
LİMME	: Lise Mezunları Meslek Edindirme Projesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
MEGP	: Milli Eğitim Geliştirme Projesi
MEHTAP	: Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi
METEB	: Mesleki Teknik Eğitim Bölgesi
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
MHP	: Milliyetçi Hareket Partisi
MYO	: Meslek Yüksek Okulu
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OGES	: Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı
OSANOR	: Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi Projesi
OSTİM	: Ortadoğu Sanayi ve Ticaret Merkezi
ÖSYM	: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SEM	: Sürekli Eğitim Merkezi
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu

SGK	: Sosyal Güvenlik Kurumu
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TALIS	: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TMTE	: Temel Mesleki ve Teknik Eğitim
TODAİE	: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
URAP	: Üniversitelerin Akademik Performans Sıralaması
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulları
YKE	: Yüksek Köy Enstitüsü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
YURTKUR	: Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu
YZE	: Yüksek Ziraat Enstitüsü

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın gerçekleştirilme nedeni olan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili önemli tanımların üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyada teknolojinin her alanda kullanılması ve pozitif bilimlere duyulan gereksinim eğitimin önemini daha da arttırmıştır. Sanayileşme ve kalkınmanın ulusal ve uluslararası iş gücünde önemsenmesi ve geniş kitlelerin toplumsal yaşama daha fazla katkı sağlaması, tüm bireylerin eğitildiği okulların açılmasına vesile olmuştur. Bu sebeple modern bir düşünce yapısı ile eğitim politikalarının yeniden düzenlenmesi, geliştirilmesi ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi yasama yetkisine sahip olan hükümet ve muhalefet partileri için önemli bir hale gelmiştir. Bu durum tüm siyasi partilerin kendi tüzük ve seçim programlarında eğitim, öğretim ve yönetim politikalarına yer vermelerine gerekçe olmuştur. Bell ve Stevenson (2006) eğitim politikalarının gelişmiş ülkelerde değişim ve gelişim sürecinde olduğuna ve tüm hükümetlerin eğitim politikalarının farklı birçok yönünü incelediklerine dikkat çekmiştir. Son dönemlerde ulus devletlerin oluşmasıyla birlikte eğitim bir politika unsuru olarak değerlendirilmiş ve bu devletlerde milli eğitim politikaları belirlenerek uygulanması önem kazanmıştır (Aypay, 2015).

Eğitimin politik görevlerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bununla beraber, ülkemizin eğitim politikalarının bir uygulayıcısı ve belirleyicisi olan Millî Eğitim Bakanlığının görevlerini inceleyerek, Türk millî eğitim politikasının fonksiyonlarını çerçevelendirebilmek mümkündür. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'nin 2. maddesi a, b, c, ç, e ve ğ fıkralarında, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) eğitim politikasını ve eğitim programları geliştirme ile ilgili görevleri ifade edilmiştir (MEB, 2011).

Söz konusu kararname incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığının görevlerinin dezavantajlı gruplar da dâhil olmak üzere eğitimin her kademesi için ulusal politika ve stratejiler geliştirmek, bu politika ve stratejiler ile eğitim programlarını tasarlamak, uygulamak ve güncellemek olduğu görülmektedir (MEB, 2014). Bu görevler bağlamında yasama erkinin

Milli Eğitim Bakanlığının yönetim yapısı ve eğitim politikaları hakkındaki görüşleri önem kazanmaktadır. Aynı zamanda yasama erkinin eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde ne gibi sorumluluklar hissettiği de önemlidir. Bu sebeple; siyasi partilerin eğitim programları, Türkiye’deki eğitim harcamalarının güncel durumu, dâhil olunan uluslararası sınavlar, ülkede uygulanan eğitim programları ve müfredat, Milli eğitim sistemindeki yöneticilerin görevlendirilme süreçleri, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi konular üzerine yasama erkinin görüşleri, eğitim politikalarını direk olarak etkilemektedir.

Politik hedeflere ulaşma noktasında eğitimin öneminin uzun süredir anlaşıldığına dikkat çeken Kelly (1999, s. 13); arzu edilen toplumsal yapıya ulaşmanın anahtarı olarak geçmiş dönemlerdeki eğitim yaşantılarına odaklanılması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda hedeflenen insan tipinin yetiştirilmesi ve bu insanların oluşturduğu toplumların var olması adına eğitim geçmişinden ve eğitim programları düzenlenme sürecinden yararlanılmalıdır. Toplumlar eğitim alanında geçmişlerinde gerçekleştirdikleri faaliyetleri ve edindikleri tecrübeleri doğru analiz ederlerse; bu deneyimlerden yararlanarak günümüzü daha iyi değerlendirir ve gelecek adına daha sağlıklı planlamalar yapabilirler (Ergün, 2008, s. 321). Bu yüzden gelecek ile ilgili öngöründe bulunabilmek için, geçmiş yaşantıların iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bugün meydana gelen olaylar, sadece geçmişte onları etkileyen ilişkiler ile anlam kazanır (Kaptan, 1982, s. 56).

Bir milletin gelecek nesillerini ve nitelikli iş gücünü yetiştirmek adına öğrenciler, çocuklar ve gençlerle sürekli iletişim halinde olan ve eğitim imkânlarını seferber eden okullar; bu okulları yöneten, çekip çeviren ve küresel yapıya uygun hale getiren yöneticiler, ülke politikaları ve siyasetçileri için daima bir güç unsuru olarak görülmüştür. Okulların çoğaltılması, işlevlerinin arttırılması ve her öğrencinin en az zorunlu eğitim sürecini bitirmesi ülkelerin arzuladığı eğitim hedefleri arasında yer almaktadır. Çünkü devletin ideolojik olarak beslendiği temel felsefe, temel kaynak, yönetim biçimi ve temel kurallar; okulların çatısı altında okutulmakta olan dersler, konular, kulüp çalışmaları ve derslerin dışında kalan etkinlikler aracılığı ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Fidan ve Erden, 1994). Özsoy’un (2012) ifade ettiği gibi siyasetçiler “eğitimi, siyasi rekabetin stratejik bir savaş alanı” olarak görmüşlerdir. Dolayısıyla kimin neyi ne kadar öğreneceği toplumsal güç ilişkilerince belirlenir. Bu nedenle eğitim üzerine yapılan tartışmalar basit bir tartışma değil, farklı politik bir güçlerin ve referans paradigmaların çarpışmasıdır.

Yönetim, örgütün önceden belirlenen hedeflerini gerçekleştirmek adına insan ve madde kaynaklarını yönetir. Bu kaynakları kullanır ve kontrol altında tutar. Bu neticede hedeflerin

gerçekleşmesi için araç ve gereçleri temin eder. Örgütleri hedeflerine uygun olarak yönetmek ve büyütmek, örgütün madde ve insan kaynaklarını nitelikli bir biçimde kullanmaktan geçer (Bursalıoğlu, 2011, s. 6). Eğitim yönetimi, örgütleri planlanan hedeflere ulaştırmak için madde ve insan kaynaklarının temin edilip, nitelikli bir biçimde kullanılması ve ortaya çıkarılan politikaların uygulanması olarak tanımlanır (Taymaz, 2009, s. 46). Alan olarak eğitim yönetimi, 19. yüzyılın son çeyreğinde ilk kez bir meslek olarak görülmüş sonrasında üniversitelerde bir uzmanlık dalı olmuştur (Oplatka, 2010). Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) eğitim yönetiminde görev yapan ilk profesörler, 1900’lü yılların başlarında eğitim yönetimine katkı sağlamaya başlamıştır. Eğitim yönetimi alanının temel hedefi, ilgilendiği eğitim örgütlerinin, örgütteki amaç ve politikalar doğrultusunda devamlılığını sağlamak, nitelikli bir şekilde çalışır hale getirmektir (Kaya, 1993, s. 37). Eğitim yöneticiliği kavramı farklı bir uzmanlık ve beceri gerektirir. Kendi bünyesinde il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü, okul müdürlüğü veyahut diğer yöneticilik alanları bulunur (Aydın, 2003, s. 82). Okul yönetimi ve eğitim yönetimi farkını ise örgütsel yapı anlamında tanımlamak gerekirse; okulların dışındaki Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının merkezi ve taşra örgütleri eğitim yönetimini; bu kurumlarda görev yapan yöneticiler ise okul yönetimini ifade eder (Açıkalın, 1998, s. 4).

Papa (2009), eğitim yönetiminin güncel durumunu analiz etmek için tarihte bu alan ile ilgili neler gerçekleştiğinin analiz edilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu sebeple uygulamada okullar için oldukça önem teşkil eden eğitim yönetiminin, üniversiteler bünyesinde çalışılmakta olan bir disiplin olarak konumunun irdelenmesi gereklidir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki ilk gelişmeler, eğitim sistemine öğretmen, müfettiş ve yönetici yetiştirme adına 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde pedagoji bölümlerinin açılmasıyla ortaya çıkmıştır (Balcı, 2008). Ancak okullarda “önemli olan öğretmen olmalıdır” düşüncesi ile eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilmiş ve alanda uzmanlaşma sağlanamamıştır. Eğitim yönetimi alanının ayrı bir dal olarak kabul edilmesi Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) kurumunun 1953 yılında açılması ve 1963 yılı itibarı ile (MEHTAP) Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesinin başlaması ile sağlanmıştır (Şişman ve Turan, 2004). TODAİE çatısı altında, 1979-1980 eğitim-öğretim yılı itibarı ile “eğitim yönetimi uzmanlık programı” faaliyete girmiştir.

Türk eğitim sisteminde, geçmişten günümüze kadar birçok iyileştirme, yenileştirme ve geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Eğitimdeki tüm bu çalışmaların temel arzusu,

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren ilk önce niceliksel sonrasında ise niteliksel başarıya ulaşma arzusu yatmaktadır. Cumhuriyet ilan edildikten sonra eğitim ile hedeflenen insan yapısı, hem çağın gereksinimlerini karşılayan hem de milli değerleri taşıyan insan yapısına doğru eğilim göstermiştir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu sebep ile Cumhuriyet kurulduğundan beri eğitim bilimci John Dewey'in eğitim alanındaki raporları ile başlayan yenilikçi eğitim hareketlerinin yansımaları, Türk eğitim sistemi içerisinde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı odaklı eğitim politikalarının uygulanmasıyla günümüze kadar uzanmıştır.

Küreselleşen dünya ve inovasyonun etkileri ile beraber bilginin kaynağına hızla ulaşan bireyler her dönemde olduğu gibi 21. yüzyılda da “Eğitim Politikaları” unsurlarını gündemde tutmuş ve bu alan ile ilgili görüş ve önerilerde bulunmuştur. Maalesef ki günümüze kadar “Eğitim Problemleri” nitelikli bir şekilde çözüme kavuşturulamamıştır. Bunu en önemli gerekçesi ne yazık ki Türkiye’de eğitim politikaları ve bu politikaların yönetimi üzerine gerçekleştirilen araştırmaların yetersiz kalmasıdır. Başarılı bir eğitim sistemi için makul ve mantıklı eğitim politikaları gereklidir. Bunun için eğitim yönetimi ve politikaları üzerine araştırma gerçekleştirmiş eğitim uzmanlarından ve alanda gerçekleştirilmiş araştırmalardan faydalanmalıdır. Türkiye’de maalesef ki bütün siyasi partiler, eğitimin kalitesinden ziyade eğitimin felsefi yönüyle ilgilendikleri için mevcut araştırmaların çoğuna ideolojik şüpheyile bakmaktadırlar. Bu nedenle başarılı birçok çalışmada taban ve misyon korkusuyla eğitim alanına yansımamaktadır (Yalçınkaya, 2015). Türkiye’nin kuruluşundan beri eğitim ile ilgili önemli faaliyetlerde bulunmasına rağmen halen istenilen düzeyde olmadığına değinen Uysal (2018) eğitim sisteminde var olan sorunlardan bazılarını; siyasi yapıya, merkeziyetçi yönetim anlayışına, okullaşma oranlarına, öğretim programlarına, eğitim harcamalarına, yönetici ve öğretmen politikalarına, öğrenme ortamlarına, mesleki eğitime, eğitime erişime ve mülteci sorununa dayandırmıştır.

Türkiye’deki yasama erkinin karara bağladığı eğitim politikalarının eksikliklerinden birisi de bu politikalarda istikrarın sağlanamamasıdır. Milli eğitim sisteminin geniş bir yapıya sahip olması nedeniyle her değişiklik, devlet adına zaman ve emek kaybına yol açmaktadır. Örneğin; uluslararası sınav sonuçları, Türk eğitim müfredatındaki kültürel ve ahlaki değerler, küreselleşme sürecinde Türk eğitim sisteminin yapısı, Avrupa Birliği uyum süreçleri, öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçleri, eğitim yöneticilerin atanması, kamu bütçesinden eğitime ayrılan pay, mesleki eğitim, özel eğitim ve okul öncesi eğitim

bağlamında sürekli bir değişim söz konusudur. Bu değişikliklerin altında yatan paradigmalara ne olduğunun analiz edilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitimin sistemli bir şekilde yönetilebilmesi adına en belirleyici faktör eğitim politikalarıdır. Eğitim politikalarını belirleyen yapılar arasında en önemli yetki ise yasama erkindedir. Eğitim politikaları oluşturulurken yasama erkinin bu planlama sürecinin dışında tutulması; aynı zamanda toplumun eğitim beklentilerine, isteklerine ve iradesine önem verilmediği anlamına gelmektedir. Çünkü yasama erkini temsil eden milletvekilleri, seçimler ile demokratik bir şekilde halkın belirlediği temsilcilerdir. O halde küreselleşme ve inovasyon sürecinde eğitim yönetimi ve politikalarında yaşanan gelişmeler ve problemler ile ilgili olarak yasama erkinin görüşleri ve konu ile alakalı olarak politika önerilerinin mevcut olup olmadığı sorularının üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Politika belirleyicisi konumundaki siyasi partilerin, siyasetçilerin ve yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikaları ile ilgili algılarını ve tutumlarını inceleyen çalışmaların literatürdeki azlığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi; “Yasama yetkisine sahip, eğitim sistemini oluşturma ve politikalarını belirleme sürecinde toplumun temsilcisi konumunda olan milletvekillerinin, Türk eğitim sistemi yönetimine ve politikalarına yönelik algıları ne yöndedir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüş ve düşüncelerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranacaktır:

1. Uluslararası sınav sonuçlarının Türk eğitim politikalarına yansımaları nasıldır?
2. Eğitim müfredatı, milli hedeflere ulaşma noktasında Türkiye’nin kültürel ve ahlaki değerlerini ne düzeyde yansıtmaktadır?
3. Türk eğitim sisteminde uygulanan politikalar eğitime ne şekilde yansımaktadır?
4. Küreselleşme sürecinde Türk eğitim politikalarındaki yönelimler ne şekildedir?
5. Türkiye’deki öğretmenlerin yetiştirilme süreci ve pedagojik yeterlilikleri ile ilgili geliştirilen politikalar nelerdir?

6. Öğretmen istihdamının sağlanmasında sistemin geliştirilmesi için neler yapılabilir?
7. Öğretmen atama ve istihdam politikası öğrencilerin başarılarını nasıl etkilemektedir?
8. Eğitimde yönetici atamalarında hangi düzenlemelere ihtiyaç vardır?
9. Yönetici atama süreçlerinin geliştirilmesi için hangi düzenlemelere ihtiyaç vardır?
10. Fiziksel ve teknolojik altyapının geliştirilmesinde Türk eğitim politikalarında hangi değişiklikler yapılmalıdır?
11. Türkiye’de mesleki eğitimin geliştirilmesi adına hangi politikalara ihtiyaç duyulmaktadır?
12. Kamuda eğitime ayrılan pay ile ilgili ne gibi değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır?
13. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitim politikası nasıl değerlendirilmektedir?
14. Türkiye’de okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için hangi eğitim politikalarına başvurulmalıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin küresel anlamda kalkınmasındaki en önemli faktörlerden biri olan eğitimin niteliğinin artması için güncel eğitim politikalarının belirlenmesi ve eğitim yönetimi çalışmalarının nitelikli bir şekilde planlanması gerekir. Eğitim kurumlarında nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve toplumun ihtiyacı olan faydalı bireylerin okutulması ülkenin eğitim politikalarının güncel ve evrensel olması ile ilgilidir. Bu nedenle politika belirleyicisi konumunda bulunan yasama erkinin eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına üst düzeyde katkı sağlaması ülkemizin sosyal geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de eğitim yönetimine verilen önemin artması, yönettiği eğitim kurumunun en yüksek verimle çalışmasını sağlayan yöneticilerin yetişmesi ve lider ile yönetici arasındaki ayrımın iyi yapılması adına eğitim yönetimi alanında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Özellikle ülkemizin eğitim alanında yaşadığı problemlerin başında politik istikrarsızlıklar, uluslararası politikalara uyum sağlama sıkıntıları, eğitim politikalarının evrensel değerleri içermemesi, öğretmenlerin istihdam problemleri ve nitelikli eğitim yöneticilerinin yetiştirilememesi geldiği düşünüldüğünde uzun vadeli eğitim politikalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Türkiye’nin eğitim politikalarında eksikliklerini belirlemesi ve bu eksikliklerin ülke genelinde giderilmesi adına çözüm politikaları

retmesi için somut adımlar atması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma, Türkiye’deki eğitim sistemi yönetimi ve politikaları ile ilgili yasama erkinin algılarının ortaya çıkarılması, eğitim yönetimi ve politikalarına yönelik bir farkındalık oluşturulması bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın, küreselleşen dünyada güncel eğitim yönetimi sistemlerinin ve eğitim politikalarının oluşturulması adına gerekli bilgi altyapısının sağlanması n görülmektedir.

Uzun vadeli eğitim politikalarının oluşturulması, geleceğe yönelik kaliteli ve fiziki altyapısı tamamlanmış eğitim sistemlerinin tasarlanması, aynı zamanda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi adına Türk eğitim sistemini en çok etkileyen yasama erkinin tutum ve algılarıdır. Alanyazın incelendiğinde yasama erkinin Türk eğitim yönetimi hakkındaki algıları ya da uygulamalarına yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırmada kanun çıkarma, kanun değiştirme ve kaydırma yetkisine sahip, Bakanlar Kurulunu ve Bakanları denetleyen, Bakanlar Kuruluna KHK ıkarma yetkisi verebilen, milletlerarası anlaşmaların onaylanmasını sağlayan, anayasanın yetkilerini kullanma vazifesine sahip ‘‘Yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması’’ amaçlanmaktadır. Bu neticede; Türk milletini temsil makamında bulunan ve elinde geniş bir yetki yelpazesi bulunan yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına yönelik görüşleri Türk eğitim politikaları açısından önem kazanmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların;

- a) TBMM’de milleti temsil makamında bulunan yasama erkinin eğitim sistemi yönetimi ve politikaları hakkındaki tutumlarının n görülmesi,
- b) Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikaları bağlamında politika belirleyicilere farkındalık kazandırması,
- c) Devlet yönetiminde söz sahibi olan politika belirleyicilere kuramsal altyapı sunularak, eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilebilecek düzenlemelerde yol göstermesi,
- d) Eğitim alanındaki politikaların geliştirilmesi ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalara katkıda bulunması,
- e) Eğitim politikaları oluşturma sürecinde yaşanıması muhtemel problemlerin tespiti ve çözüm önerilerinin oluşturulması için kaynak olarak kullanılması,
- f) Eğitimin tüm paydaşlarına politika oluşturma süreçleri ile ilgili farkındalık kazandırması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada yasama erkini temsil eden milletvekillerinin görüşme sorularına var olan durumu yansıtan samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır. Bu araştırmada aşağıda yer alan durumlar araştırmanın sayıtları olarak kabul edilmektedir.

- a) Ülkemizin eğitim politikaları ve yönetimi konusunda ulaşılan kaynaklar yeterlidir.
- b) Araştırmada kullanılan görüşme sorularının, yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi ve kendi yönelimleri doğrultusunda yeni politika önerilerini ortaya çıkaracak nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada elde edilecek bulguların yorumlanmasında dikkat edilecek bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma bağlamında sınırlılıklar şu şekilde ifade edilmektedir:

- a) Araştırma, Türk eğitim sistemi yönetimi ve Türk eğitim politikaları ile sınırlıdır.
- b) Araştırma, çalışma grubu açısından 27. dönem milletvekilleri ile sınırlıdır.
- c) Zaman açısından ise 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Yasama Erki: Devlet yönetimi ile ilgili yasaları çıkaran kurumda toplanmış ve toplum adına yasaların çıkarılma yetkisini elinde bulunduran güce denir.

Eğitim Politikaları: Toplumların, kuruluşların veyahut eğitim kurumlarının planlanan eğitim hedeflerine ulaşma adına alacakları kararlar temelinde hazırlanan, değişen ekonomik ve toplumsal gereksinimlere uygun görüş ve yargılar sistemini kapsayan genel planlara denir.

Eğitim Yönetimi: Eğitim ile ilgili tüm paydaşların; fiziki şartların, altyapısal koşulların, materyallerin, donanımların, insan kaynaklarının ve eğitimin kendisinin koordinasyonunu sağlanması ve yönetilmesidir.

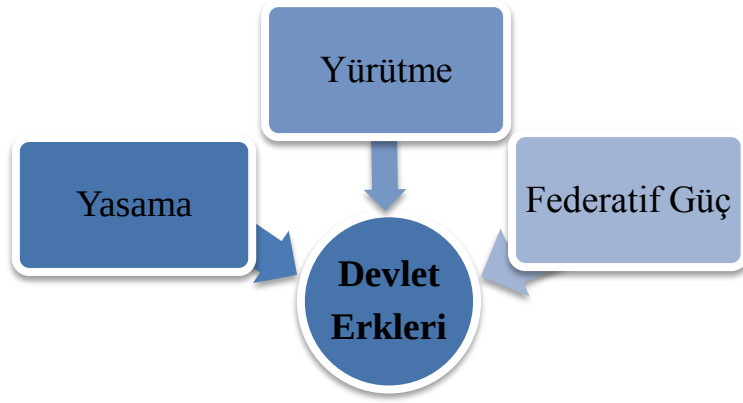
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde, yasama ile ilgili alanyazın taranmış, Türk eğitim sisteminin toplumsal, kültürel ve siyasal temelleri ile ilgili çalışmalar incelenmiş, Türk eğitim politikaları ile ilgili araştırmalar ve Türk eğitim yönetimi ile ilgili alanyazın taranmıştır. Çalışma; esas itibariyle Türk eğitim politikalarının yasalaşmasını sağlayan, belki de eğitim politikalarının meydana gelmesinde ana belirleyici etmen olan yasama erkinin, Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyan bir çalışma olduğundan dolayı ilk olarak yasama erkinin ne olduğunu tanımlamak ile konuya giriş yapılmıştır.

2.1. Yasama Erki

Erk kelimesi “bir faaliyeti, bir görevi yapabilmek için kullanılan kudreti, gücü ve iktidarı” ifade eder. İstedikini yaptırabilen, sözü geçen, nüfuz edebilen anlamına da gelmektedir. Aynı zamanda “Bireylerin ve toplumların; diğer bireylerin ve toplumların egemenliklerini, baskıları ve denetimleri altına alarak, hürriyetlerine karışıp, bu toplulukları belli bir kalıba zorlama yeteneği ya da yetkisi” erk olarak isimlendirilir (Güncel Türkçe Sözlük, 2018). Yasama ise meclisin yasa çıkarma faaliyetleri ile beraber, meclis tarafından yasa çıkarma yetkisi tanınmış bakanlıklar ya da diğer kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleşen yasa çıkarma faaliyetlerinin karşılığıdır (Bradley ve Ewing, 2007). Yasama kavramı aynı zamanda; yasa koyma, yasa yapma, teşri anlamına gelmekle beraber; genel, soyut, objektif ve sürekli nitelikte kurallar koyma anlamını bünyesinde barındırmaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, 2018). Reese’ye göre (1978) yasama yetkisi, bir devletin hukukundaki yasal çıkarları saklamak için kullanılan uygulama yetkisidir. İngilizcede “legislative power” olarak adlandırılan yasama erki sistemi; “yasa çıkarabilen birimlerde, ulus için yasa çıkarabilme kudretini elinde bulunduran güç” olarak ifade edilmektedir (Kelimeler, 2018). Yasama erki isminden de anlaşıldığı gibi; devletlerin, egemenlik gücüne dayalı olarak, toplumdaki yaşayış biçimini düzene sokmak adına objektif, genel, soyut ve devamlılık gösterecek kurallar koyması kuvvetini ve yetkisini gösterir (Özbudun, 1998).

Ekmekçi (2013), devlet yapısında üç erk bulunduğunu dile getirmiştir. Bunları; “yasama erki, yürütme erki ve federatif güç” olarak ifade etmiştir. Yasama erkine bakıldığında, en geniş kapsamlı güç olarak görülür. Toplumlara bir araya getiren, vatandaşları koruma adına yasalar çıkarır.



Şekil 2.1. Devlet Yapısındaki Erkler

Yasama ve yürütme erkleri gücünü halktan almaktadır. Bu sebepten dolayı meşru yönetimler, özgür yapıdaki insanların iradelerine bağlı kalmaktadır. Buna rağmen yasama yetkisi sınırları olan bir kuvvet olarak görülür. Yasama erki, halkının canına ve malına kast edecek keyfi bir yapıya sahip değildir. Hiçbir kimsenin rızası olmadan malına sahip olamaz. Keyfi kararlar alınıp, iktidar zoraki olarak elde tutulamaz. Devlet yönetimi gelişmiş güzel kararlar alınarak değil; yazılı bir biçimde, ileriye yordanabilir, ulaşılması güç olmayan ve kolay anlaşılabilir kanunlar ile işlevini yerine getirmelidir. Bununla beraber kanun çıkarma yetkisi hiçbir unsura ve bireye devredilemez (Ekmekçi, 2013).

Yasama organının görev ve yetkilerine bakıldığında (Özbudun, 1998; Bradley ve Ewing, 2007; Reese, 1978) şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kanunları oluşturmak, kaldırmak ve değiştirilmesini sağlamak.
- Bakanlar kurulunu ve mevcut bakanların denetimi.
- Bakanlar kuruluna belli konular adına KHK çıkarma yetkisi tanımak.
- Bütçe ve hesap kanunlarını görüşerek kabulünü sağlamak.
- Devlet adına para basımı ile ilgili karar almak.
- (Müzakere) savaşlar ile ilgili karar almak.
- Uluslararası anlaşmaları inceleyerek, onaylamak.
- Özel ve genel af ilanlarına karar vermek.

Yasama en üstün erk olarak görülür ve yürütme erki yasamaya bağlı işlevini yerine getirir. Yargılama sistemi de yasama erkine bağlıdır. Literatürdeki farklı açıklamalara bakıldığında; bu üç erkin birbirini denetler durumda olması ve bağımsız bir şekilde çalışması gerekir (Ekmekçi, 2013).

Bakırcı (2012) ister temsili ister doğrudan demokrasi sistemlerinde egemenliğin sahibinin halk olduğunu, halkın egemenliğini doğrudan demokrasi ile kendisinin kullandığını, temsili demokrasilerde ise egemenliğin halk adına yasama ve yürütme erkleri tarafından kullanıldığını dile getirmektedir. Gözler (2007) yasama organının mecliste bulunan milletvekillerinden yani Türkiye Büyük Millet Meclisinden oluştuğunu dile getirmektedir. Yürütme oranın ise Bakanlar Kurulu, Başbakan ve Cumhurbaşkanı'dan oluştuğunu ifade etmektedir.

2.1.1. Yasama yürütme ve yargı

Anayasa hukuku klasikleri, biraz farklılaştırılmış şekilde ama genel olarak aynı kalıplarla devlet tanımını açıklar. Bu tanımlara bakıldığında devlet; vatan, millet ve egemenlik (yasama erki, yürütme erki, yargı unsurlarının kaynakları ve bu unsurları kullanabilme yetkisi) kavramlarından bir araya gelen soyut olarak hukuki ve siyasi olarak bir tüzel kişilik olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle devlet; belli bir toprak üstünde yaşayan ve mutlak egemenliğe sahip olan teşkilat yapısına sahip milletler topluluğu olarak adlandırılır. Devletleri insan yapısına benzetecek olursak: “vatan ve millet kavramları vücut olarak adlandırılır, egemenlik ise vücuda can veren ruh gibidir.” Egemenliği, devlet yapılarına hayat veren bir nitelik olarak değerlendirebilmek için; egemenlik unsurlarının yasama erki, yürütme erki ve yargı erklerinin kaynağı olduğunu bilmeli ve bu erkleri kullanma yetkisine sahip olma özelliklerine dayalı olduğunu ifade etmeliyiz (Tanör, 2002, s. 268-269).

Devlet yönetiminde farklı nitelikleri sağlayan organlar yasama, yürütme ve yargı tabirleriyle sınıflandırılmaktadır. Bunlar devletin hukuki nitelikteki görev kategorileridir. Demokratik ülkelerde yasama ve yürütmenin konumu farklılıklar göstermekte ve birbirleri ile olan ilişkileri siyasi rejimi belirlemektedir. Yargının ise ayrı bir kuvvet olarak kabulü demokratik ülkelerde yaygın bir görüştür. Devletin hukuki işlemlerde bulunabilmesi için bazı organlara sahip olması gerekir. Devletin organları ise devletin hukuki işlevlerine göre oluşur (Yaşın, 1997).

Erdoğan’a göre (1997, s. 100), devlet faaliyetlerine hukuk açısından bakıldığında ortaya (üçlü) işlev sınıflandırılması çıkmaktadır. Bunlar; yasama, yürütme ve yargıdır. Hukuk dilinde “işlev” terimiyle, devlet organlarının çeşitli işlemler aracılığı ile yerine getirdikleri ve hukuki niteliğiyle aynı olan görevlerin oluşturduğu kavramsal bütün kastedilmektedir.

Yasama erkini, siyasal toplum yapısında genel olarak kural koyma işlevi olarak adlandırabiliriz. Yasama işlevleri temsili demokrasiler zincirinde meclis makamı tarafından yerine getirilir. Bazı ülkelerde iki meclis varken bazı ülkelerde tek meclis tercih edilmektedir. Yasamanın bazı fonksiyonları zaman zaman yürütme ve yargı tarafından yerine getirilmektedir. İçtihat hukuku ile kuralların büyük bir kısmı yasama meclisi tarafından oluşturulmaktadır. Buna karşın bazı hükümet sistemlerinde yasama meclisi farklı işlevleri yerine getirmektedir. Ülkelere göre hükümet sistemi değişse de yasamanın yürütme üzerinde farklı tür denetim mekanizmaları mevcuttur. Parlamenter sistemde yasamanın yürütme üzerinde siyasal denetimi vardır (Yaşın, 1997).

Yürütme görevi ve yetkisini ise Cumhurbaşkanı, anayasa ve kanunlara bağlı olarak kullanır ve yerine getirir (Anayasa, 1982, Madde, 8). Yaşın'a göre (1997) yürütme, devletin kanunlar ile tanımlı işlem ve eylemlerini yerine getirir. Geniş anlamda kullanıldığında hem siyasal nitelikte olan hükümeti hem de teknik nitelikte olan bürokrasiyi kapsamaktadır. Bu yönü ile yürütme çoğu zaman farklı sözcükler ile ifade edilmektedir. Yürütmeye karşılık "siyasi iktidar", "hükümet", "kabine", "idare" gibi sözcükler kullanılmaktadır. Yürütme erkine karşılık gelen kelimelerdeki farklılıklar hem ülkelerin hükümet sistemlerindeki farklılıklardan, hem de yürütme kavramının içeriği ile bağlantılıdır. Yürütme, yasama tarafından belirlenmiş hukuki işlevleri de yerine getirmektedir. Bununla beraber yürütmenin uygulamaları esnasında daha önce kurallar ile belirlenen durumlar ile karşılaşabilmektedir. Bu gibi durumlarda yeni kuralların belirlenmesi için girişimler (yasa önerileri) veya mevcut kuralların yorumu anlamına gelen yasaların uygulanması ile ilgili düzenlemeler yapmak yürütmeye düşmektedir. Ama bu yürütme organı tarafından yerine getirilse de işlevleri arasında yer almaz.

Yargının işlevlerine baktığımızda, kişiler kendi arasındaki özel veyahut devlet ile bu kişiler arasında oluşan hukuki olumsuzlukları kesin olarak ortadan kaldıran (bu güce sahip) kararları veren alandır. Problem ve olumsuzlukları "kesin" olarak ortadan kaldırmak aslına bakıldığında "nihai hüküm" ortaya çıkarır (Erdoğan, 1997, s. 101). Anayasa'da (1982, Madde, 9) "Yargı Yetkisi Türk milleti adına bağımsız mahkemelerce kullanılır ifadesi mevcuttur. Gözler (2007) bağımsız mahkemelere dikkat çekmiştir. Çünkü bağımsız mahkemeler yargı organının tanımını ifade etmektedir. İfade içerisinde geçen mahkemeler kelimesinin çoğul olarak kullanılmasına dikkat etmek gerekir. Bu demektir ki yargı organı, yasama organı gibi tek bir organ değil aksine organlar topluluğudur.

Yargının kesin hüküm tesisi, hukuk kurallarının uygulanması ile gerçekleşmektedir. Bu yönü ile yargıyı yürütmeye benzetilebilir. Yargı, bazı durumlarda sadece hukuk kurallarını somut olaylara uygulamakla kalmaz. İçtihat hukuku kapsamında hukuk kurallarını belirleme işlevine de sahiptir. Yargının anayasa uygunluk denetimi sırasında vardığı sonuçlar yürürlükteki hukuk kurallarını belirlemektedir (Erdoğan, 1997, s. 102).

Devletler genellikle anayasalarında yasama erki, yürütme erki ve yargı erki üçlemesindeki bağlantıyı hangi devlet kanalıyla ve ne şekilde kullanacaklarına; egemenlik sistemlerini nasıl kullanacaklarına yer verirler. Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasındaki 6. madde neticesinde: “egemenlik; yani yasama erki, yürütme erki ve yargı erkinin kaynağı ve kullanım hakkı kayıtsız ve şartsız olarak milletindir.” Buradaki maddenin sonrasında ise 7. madde neticesinde “yasamayı kullanabilme yetkisi “millet adına” Türkiye Büyük Millet Meclisine (TBMM) aittir” ifadesine yer verilmiştir. Yasama ve yargı erki “yetki” olarak açıklanırken, yürütme ise “görev ve yetki” olarak adlandırılmıştır (1982, Madde, 7, 8, 9).

23 Nisan 1920’de Ankara ilinde toplanan TBMM yasama erki görev ve yetkilerini almıştır. Bu demektir ki, ülkemizde zaman zaman kesintiye uğramakla birlikte parlamentonun yüzyıldan uzun süren bir geçmişi vardır (Çeliker, 2006).

2.1.2. Yasama erkinin çalışma dönemleri

Yasamanın yetkilerinin açık bir tanımı yapılmamıştır. Ama alan yazında genellikle üç ana unsurun yasamaya atfedildiği görülmektedir. Bunlar genellik, aslilik ve devredilmezliktir. Onar’a (1997) göre günümüzde yasama erki, bazı farklılıklar dışında halkın seçtiği temsilcilerden meydana gelir ve bu seçimin süresi toplumdan topluma farklılaşabilir. Fakat tüm toplumlarda, yeni yapılan seçimlere katılmayan veya katılsa bile seçilmemiş yasama erki temsilcilerinin görevleri sona erer. Seçilenlerin görevleri ise sürelerince devam eder. Kurallara bakıldığında, yasama temsilcilerinin seçildikleri dönem bitip, yeni temsilciler seçilene değin görevleri devam eder. Fakat seçim dönemi sona ermeden veya seçimler tekrarlanmadan ve de görevdeki yasama üyelerinin görevleri sürerken, hemen hemen tüm toplumlarda farklı sebepler neticesinde bazı yasama üyelerinin görevlerinin sona erdiği görülür.

Yasama erkinin çalışma dönemleri; “yasama dönemi”, “yasama yılı”, “birleşim” ve “oturum”lardan oluşur. Bu tanımları Bozkurt ve İba (2006 s. 3) yasamanın çalışma dönemlerini şöyle açıklamıştır:

Yasama Dönemi: “Yasama dönemi iki milletvekili genel seçimi arasındaki süre olup bu süreç, anayasa uyarınca uzatılmadığı veya seçimler yenilenmediği takdirde beş yıldır” (İçtüzük m. 1/1). Numaralandırmak adına yasama dönemleri, 23 Nisan 1920 tarihi itibarı ile açılmış olan ilk TBMM kapsamı ile başlatılmakta ve kesintiye uğramadan sürdürülmektedir. 24 Haziran 2018 genel seçimleri ile başlayan dönem “27. Yasama Dönemi” olarak adlandırılır

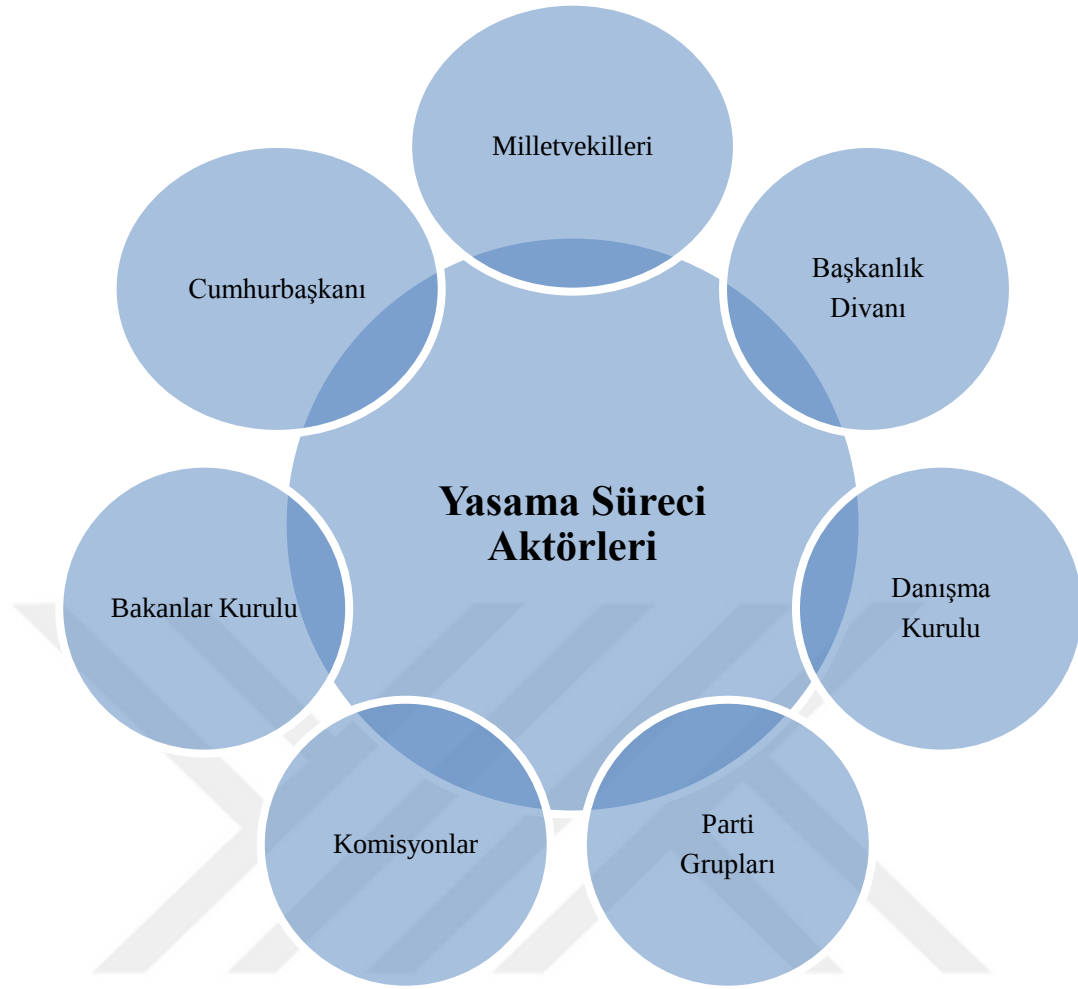
Yasama Yılı: “1 Ekimde başlayıp 30 Eylülde sona erer” (İçtüzük, m. 1/2). Anayasanın 93. maddesi neticesinde; “TBMM her sene Ekim ayında ilk gün kendiliğinden bir araya gelir.” Bu ifadeye dayanarak yıl olarak yasama, “takvim yılı” (yani 12 ay) süresindedir.

Birleşim: “Birleşim, genel kurulun belli bir gününde açılan toplantısıdır” (İçtüzük, m. 1/3). Birleşimler genellikle çok oturum sayısından meydana gelir. Fakat birleşimlerin tek oturum olması da muhtemeldir.

Oturum: “Bir birleşimin ara (teneffüs) ile bölünen kısımlarından her biridir” (İçtüzük, m. 1/son). Birleşim için yeter sayısı bulunmaması, gürültü veyahut kavganın olması ve istirahat ihtiyacı gibi nedenler ile aralar verilebilir. Birleşimlere verilecek araların sınırı 1 saat olarak ifade edildiğine göre, iki oturumun arası en fazla bir saat olabilir.

2.1.3. Yasama erkinin yetki ve sorumlulukları

Anayasanın 7. Maddesinde (1982), Türkiye’deki yasama yetkisinin Türk milleti adına Türkiye Büyük Millet Meclisinde ve devredilemez olduğu ifade edilmiştir. Yasama erkinde karar verme süreçlerinde görev alan unsurlar; karar mekanizmasının ilk asil üyesi, istediği konuyu meclisin gündemine taşıyabilen ve kanun teklifi yetkisine sahip olan “*milletvekilleri*”; yasamanın karar süreçlerinin idare ve sevk edilmesi işlevini sağlayan “*başkanlık divanı*”; yasamanın karar süreçlerinin, uzlaşma ve anlaşma ortamında idare edilmesini yerine getiren “*danışma kurulu*”; yasama karar süreçlerinde partiyi disipline eden ve karar etkinliğini temin eden “*parti grupları*”; teknik ve hukuki açıdan yasama karar süreçlerini olgunlaştıran “*komisyonlar*”; yasama sürecinin hem ülke ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kararlar oluşturulmasını sağlamak hem de kanun tasarısı sunma açısından en etkin aktörü olan “*bakanlar kurulu*”; bu süreçte bakanlar kurulu ve milletvekillerinden sonra üçüncü en önemli aktörü olan ve karar süreçlerinin en önemli çıktısı kanunların yayımlanmasından sonra yürürlüğe koyulmasını sağlayan “*cumhurbaşkanı*” olarak sıralanmaktadır (Işık, 2003).



Şekil 2.2. Yasama Sürecinin Aktörleri

Yasama yetkisinin aslilık özelliği bulunmaktadır. Aslilık özelliği ile ifade edilmek istenen durum özetle şöyledir: Kanun koyucuların kanun çıkarma işlemlerini direk olarak yerine getirmesidir. Yani, kanun koyucuların farklı bir işleme gerek duyulmaksızın, araya kendi iradesi gibi bir unsur girmeksizin kanunlaştırabilmesidir (Gözler, 2007, s. 238).

Özbudun (1998, s. 166-172) “Kamu hukukuna göre hiçbir devlet yapısı kanunlardan ve anayasadan aldığı güç ve yetkiyi, anayasa ve kanunlarda izin olmadan başka bir devlet yapısına devir sağlayamaz” demiştir. Anayasada (1982) 7. maddede açıklanan, Türkiye Büyük Millet Meclisinin yasama yetkilerini devredememesi ile ifade edilmek istenen; “...kanun adı altında veya bu adı taşımasa bile kanunla eşdeğer olan ya da kanun gücüne sahip hukuki işlemler yapma yetkisinin devredilmesidir.” Sonuçta erk olarak yasama unsurları kanunlaştırma yetkilerini devredemediği gibi bu yetkileri farklı bir şekilde yürütme organı tarafından kullanılmasına da müsaade etmez.

Yasama yetkisi genel bir yetkidir. Anayasanın çizdiği sınırlar çerçevesinde hukuk sisteminin yaratıcısının yasama organı olduğu ortadadır. Bu nedenle kanun koyucu durumda bulunan yasama organlarının, yani meclisin, yasama görevlerini ifa ederken anayasa harici uyması gerekli olan bir kural bulunmamaktadır. Bu durumda ifade edilmek istenen “konu” olarak yasama yetkisinin sınırlandırılmış olmasıdır. Bununla beraber kanun oluşturucuların ilgili “konu”ları istedikleri gibi ayrıntılı bir şekilde düzenleyebilmesini de bu duruma eklemek icap etmektedir. Tüm bu unsurlar aslında yasamanın yetkilerinin genelliğini ifade etmektedir (Gözler, 2007, s. 303).

Anayasa’da (1982, Madde, 87) yasama yetkisini elinde bulunduran Türkiye Büyük Millet Meclisine ait yetki ve görevler tek bir fıkra da açıklanmıştır. Bu fıkra ya göre aşağıda açıklanan yetki ve görevler, aynı zamanda anayasal sistemde yasamanın hangi yetkilere sahip olup olmadığını ifade etmektedir:

- a. Kanun koyma, değiştirme ve kaldırma,
- b. Bakanları ve bakanlar kurulunu denetleme,
- c. Bakanlar Kuruluna bazı konular ile ilgili KHK çıkarma yetkisini verme,
- d. Kesin hesap ve bütçe kanun tasarılarını görüşme ve kabul etme;
- e. Para basmaya karar verme,
- f. Savaş ilânlarına karar verme,
- g. Uluslararası anlaşmaları onaylamayı uygun bulma,
- h. TBMM üye tamsayısının beşte üç çoğunluğu ile özel ve genel af ilânlarına karar verme,
- i. Anayasada belirlenen yetkileri kullanma ve görevleri yerine getirmedir.

Yasamada karar alma sürecinde asli unsur milletvekilleri olarak ifade edilir. Anayasa’da (1982, Madde, 88) milletvekilleri kanun önermek için yetkili kılınmıştır. Bu yetkiye “kanun teklifi” denilir. Aynı zamanda diledikleri her konuyla alakalı gündemi ilgilendiren veyahut ilgilendirmeyen konuşma yapabilme hakkı, ilgili konuları meclisin gündemine taşıma hakları, toplumu ve ülkeyi kısacası kamuoyunu etkileme güçleri vardır (Işık, 2003).

2839 sayılı Milletvekili Seçimi Kanununun; 7140 sayılı Kanunun 8. Maddesinin 3. Fıkrasının (c) bendi ile değişik “Seçilme yeterliliği” başlıklı 10. maddesinde; Onsekiz yaşını dolduran her Türk vatandaşı milletvekili seçilebilir denilmektedir. Bu görevi üstlenen vekiller, yasama karar sürecinde rahat bir biçimde görevini ifa etmelerini sağlayacak anayasal ayrıcalıklardan istifade ederler. Çünkü yasama, devletlerin toplumsal yaşamın devamını sağlamak adına uyulması gerekli olan kuralların oluşturmasıdır.

2.1.4. TBMM Eğitim Kültür Gençlik ve Spor Komisyonu

Komisyonun tanımına ve kelime anlamına bakıldığında İngilizce “commission” olarak ifade edilmekte ve “tayin etmek, atamak, vazifelendirmek, görevlendirmek, memur etmek” anlamlarını taşımaktadır (Sözlük, 1984, s. 189). Komisyon aynı zamanda bu görevi yürüten kişiler topluluğu anlamında da kullanılır. Fakat çalışma kapsamındaki anlamıyla komisyon kavramının karşılığı olarak diğer ülkelerde daha genel olarak komite (İngilizcede “committee”) kelimesi kullanılmaktadır (Çeliker, 2006).

Komitenin tanımı ise “meclis ya da kurultayda üyelerin içinden seçilmek suretiyle bir araya gelen ve bazı konuları inceleyerek, ortaya çıkarılan durumları tartışmak adına kurula getiren alt kurul” olarak açıklanmaktadır (Oxford Sözlük, 1990, s. 337). Ülkemizde daha önceleri komisyon yerine “encümen” kelimesi kullanılmak idi. Encümen, Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğünde “Kurultay, meclis gibi toplantıların bazı meseleleri inceleyip hazırlamak üzere, kendi üyeleri arasından ayırdığı heyet, komisyon” olarak tanımlanır. Komisyon ve komite kelimeleri “encümen” kelimesi ile anlamdaş olarak kullanılmaktadır (TDK, 2018).

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de parlamento çalışmalarını kendi yaptığı iç tüzük çerçevesinde yürütmektedir. İç tüzüklerde parlamentoların etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri için komisyonların kurulması öngörülmüştür (Çeliker, 2006).

Özbudun’a (1998, s. 288) göre, TBMM sisteminin 600 üye sayısı ile hızlı kararlar alamayacağı aşikâr bir durumdur. Çünkü ön hazırlık yapılmadan, bu kadar fazla sayıya sahip bir kurulun görüşmeler yapıp, metin hazırlayarak okuması olanaksızdır. Bu sebeple genel kuruldaki çalışmaları hazırlamak adına daha küçük çapta kurullara gereksinim duyulmaktadır. İş bu kurullara “Meclis Komisyonları” denilmektedir. Bir konunun TBMM genel kuruluna sunulmadan önce, konuşulup ortaya çıkarıldığı ve olgunlaştırıldığı kurullar genel kurullardır.

TBMM içtüzüğü ve anayasanın sınırları içinde kurulan komisyonlara bakıldığında, Türkiye Büyük Millet Meclisinin yasama ve denetim organizasyonlarında ana görevi üstlendikleri söylenebilir. Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu için çalışan bu komisyonların görevi uzmanlık alanlarına göre yasama ve denetim organizasyonlarında görev almak ile birlikte, araştırma ve incelemeleri ile de gerek kamuoyunu gerek meclisi bilgilendirmektir. Siyasi parti grupları, milletvekilleri sayısı oranında komisyonlarda temsil edilmektedirler (Keşir, Öztürk ve Ekşi, 2005, s. 10).

Yeterli sayıda üyenin katılımları ile meclis “genel kurul” yaparak toplanır. Fakat çalışmaların büyük bir kısmı komisyonlar tarafından yürütülür. Yasama organının çalışma yoğunluğu azaltmak için ve faaliyetlerini verimli kılmak adına komisyonlara gereksinim duyulur (Durgun, 2005, s. 50). Komisyonlarda, yasaların tasarıları daha ayrıntılı bir biçimde incelenir ve olgunlaştırılır. Bu faaliyetler genel kurulun daha çabuk ve verimli kararlar almasına yardımcı olmaktadır. Bir başka deyişle, komisyonların oluşturulma nedeni, meclisin üretkenliğini arttırmak ve işlerin kalitesini yükseltmektir (Çeliker, 2006).

İhtisas komisyonu olarak adlandırılan ve yasamanın karar süreçlerinde önemli görevleri olan meclis komisyonları, iç tüzüğün 20. maddesinde şöyle sıralanmıştır:

- a) Adalet Komisyonu,
- b) Anayasa Komisyonu,
- c) Avrupa Birliği Uyum Komisyonu,
- d) Bayındırlık, İmar, Ulaştırma ve Turizm Komisyonu,
- e) Çevre Komisyonu,
- f) Dışişleri Komisyonu,
- g) Dilekçe Komisyonu,
- h) İçişleri Komisyonu,
- i) İnsan Hakları İnceleme Komisyonu,
- j) Kamu İktisadi Teşebbüsleri Komisyonu,
- k) Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu,
- l) Milli Savunma Komisyonu,
- m) Plan ve Bütçe Komisyonu,
- n) Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler Komisyonu,
- o) Sanayi, Enerji, Tabii Kaynaklar, Bilgi, Ticaret ve Teknoloji Komisyonu,
- p) Tarım, Orman ve Köy işleri Komisyonu,
- q) Türkiye Büyük Millet Meclisi Hesaplarını İnceleme Komisyonu,

Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonuna bakıldığında, TBMM iç tüzüğüne bağlı olarak görev yapan ihtisas komisyonu olduğu görülmektedir. Bu komisyonun üye sayısı 27. yasama dönemi itibarıyla 26 olarak belirlenmiştir. Komisyon üye sayılarına bakıldığında; AK Parti grubundan 13, Cumhuriyet Halk Partisi grubundan 6, Halkların Demokratik Partisi grubundan 2, Milliyetçi Hareket Partisi grubundan 2 ve İyi Parti grubundan 2 kişidir. Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu, üyelerin içinden bir başkan, başkanvekili, sözcü ve kâtip seçer. Bu komisyon, TBMM Başkanlığından

kendisine gönderilen eğitim, üniversitelerin kurulması, gençlik ve spor, kültür, tarih, sanat, diyanet işleri ve buna benzer konularda kanun tekliflerini inceleyip genel kurula sunulmadan önce olgunlaştırmaktadır (TBMM, 2018a).

2.1.5. Türk yasama erkinin eğitim ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmalar

Türk yasama erkini temsil eden Türkiye Büyük Millet Meclisinin 2002 yılından günümüze kadar son altı yasama dönemi içerisinde eğitim kavramı ile gerçekleştirdiği, önemli görülen ve aynı zamanda kanunlaşmış çalışmalar aşağıda verilmiştir. Bu çalışmalar Türkiye Büyük Millet Meclisinde çalışmalarına devam eden Eğitim Kültür Gençlik ve Spor Komisyonu'nun çabaları ile gerçekleştirilmektedir (TBMM, 2018b):

22. yasama döneminde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin birer cazibe merkezi haline çevrilmesi adına Bilkent Üniversitesinin adı geçen bölgelerde eğitim bilimleri enstitüleri ve bu enstitülere bağlı kalacak uygulama okulu olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumları açabilmesi sağlanmıştır. Yine 22. yasama döneminde öğretmenlerin atama ve yer değiştirme durumlarının özürleri de dikkate alınıp okul temelli olarak elektronik bir şekilde yapılmasının sağlanması, öğretmen atamalarının Bakanlık tarafından direk il/ilçe veyahut eğitim kurumuna gerçekleştirilmesi, Bakanlık tarafından il/ilçe emrine atama yapılması durumunda ise, öğretmen adaylarının atanmış oldukları illerdeki görev yerlerinin hizmet puanı dikkate alınarak il milli eğitim müdürlerinin teklifi doğrultusunda Valilerce görevlendirilmesi uygun görülmüştür. Yine 22. yasama dönemi içerisinde, okulların çatısı altında okul-aile birlikleri kurulması, okul-aile birliklerince okullara yapılan bağışların kabul olunması, kültürel ve sosyal etkinlikler düzenlenerek okullara maddi katkıların oluşturulması, okullardaki kantin, açık alanlar, salon ve buna benzer alanların ihale mevzuatları ışığında işletebilme ve kiraya verme gibi durumların sağlanması, bu durumlarla ilgili usul ve esasların da Milli Eğitim Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı tarafından hazırlanan yönetmelik ile düzenlenmesi sağlanmıştır.

Aynı zamanda 22. yasama döneminde, meslek olarak öğretmenlik adaylık sürecinden sonra, öğretmenlik, uzman öğretmenlik, başöğretmenlik olarak 3 kariyer evresine ayrılıp, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine fırsat ve imkân tanınmış ve öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına ayrılmış bir biçimde devlet memuru aylıklarının uzman öğretmen açısından %20'sini, başöğretmen açısından %40'ını aşmayacak biçimde ek "Eğitim, Öğretim Tazminatı" verilmesi sağlanmıştır. Parasız yatılı olan öğrencilerin belirlenen miktarda kırtasiye, kitap ve diğer eğitim masraflarının Bakanlık tarafından

karşılanması öngörülmüştür. Bu öğrencilerin alım sürecinde "sağlık giderlerinin karşılanması" ifadesi çıkarılmıştır. Eğitim ile ilgili özel sektörün eğitime yatırım yapması adına kolaylaştırıcı düzenlemelerin ortaya çıkarılması sağlanmıştır.

23. yasama döneminde ise, yükseköğretim kurumlarının hazırlık sınıfları dâhil olmak üzere bütün sınıflarda intibak, önlisans, lisans tamamlama, lisans, pedagojik formasyon, lisansüstü, tıpta uzmanlık ve sanata yeterli öğrenimi görmüş ve görmekte olan öğrencilere; 28/6/2000 tarihinde kanunun yürürlüğe girdiği andan itibaren 2 ay süre verilerek bu süre bitene kadar, her ne gerekçe ile olursa olsun ilişkisi kesilenler adına devam ve sınav hakkı tanınmıştır.

24. yasama döneminde, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsünün mevcut fakülte ve enstitülerini de bünyesine katan Gebze Teknik Üniversitesi adıyla TÜBİTAK ile yakın iş birliği yapacak yeni bir üniversitenin kurulması ön görülmüştür. Yine 24. yasama döneminde, aday öğretmenlikten öğretmenliğe atanmak için sınav yapılması, yurt dışına eğitim amaçlı gönderilecek öğrenciler için, yurt dışı ülkelerde yaşayan vatandaşlarımızın eğitim ihtiyaçlarını ve yükseköğretim ile ilgili bakanlığa ait görev ve faaliyetleri yürütme adına Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü biriminin açılması, Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü birimi kurulup halen Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü birimi ile gerçekleştirilen sınav görev ve hizmetinin uzmanlaştırılması, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının bilimsel inceleme ve danışma birimi gibi faaliyet göstermesi ve kurulun eğitim sistemi ve politikaları üzerine karar verme yetkisinin ilgili birimlere devredilmesi, yüksek lisans ve doktora amacı ile yurt dışına gidecek öğrencilerin seçim işleminin yazılı veya sözlü sınavlar ile yapılması, Millî Eğitim Bakanlığı için yurt dışına gönderilenlerden ve gönderildikleri ülkelerde doktora eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra görevlerine başlamak adına ülkeye dönen öğrencilerin Eğitim Uzmanı kadrolarına atanması sağlanmıştır. Özel sektördeki dershanelerin çalışma sürelerini 1 Eylül 2015 tarihinde sonlandırması ve bu dershanelerden özel okul ya da başka bir eğitim kurumuna dönüştürülmek istenenlerin desteklenmesi, etüt eğitimi şeklinde eğitim veren merkezlerin de 12 yaş ve altına uygun olması, hazineye ait birimlerdeki, dönüşüme dâhil dershanelerin bedelsiz bir şekilde irtifak hakkı verilmesi ve mülkiyeti hazinede olup Millî Eğitim Bakanlığı için tahsis olunan taşınmazlar üzerindeki okulların kiraya verilmesi, bu kurumlar bünyesinde çalışan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilmesi, dönüşümün içindeki kurumlar ve diğer özel öğretim kurumları bünyesinde okumakta olan öğrenciler adına eğitim-öğretim desteğinin sağlanması ve

ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesi için çeşitli iyileştirmelerin yapılması sağlanmıştır. Yine 24. yasama döneminde ilköğretim okullarının 4 yıl birinci kademe ve 4 yıl ikinci kademe şeklinde toplam 8 yıl mecburi eğitim verilen kurumlar olması, ortaöğretim kurumlarında ise 4 zorunlu eğitim verilmesi ve sonuç olarak 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi uygulanması ortaya çıkarılmıştır.

26. yasama döneminde “yardımcı doçentlik” kadrosu kaldırılıp, yerine “doktor öğretim üyesi” kadrosu getirilmiş, yeni oluşturulan bu kadroya atanma şartları düzenlenmiş ve bu kadroda görev yapacak olan akademisyenlerin mali şartları iyileştirilmiştir. Üniversitelerarası kurul sisteminin ve görev dağılımının değiştirilmesi, doktor unvanı ile görev yapan araştırma görevlileri için derse girmenin önünün açılması, yüksek lisans (tezsiz) ücretinin, yükseköğretim kurullarından uygundur bildirimleri almadan direkt olarak üniversitelerin kendisinin belirlemesi sağlanmıştır. Milli Savunma Üniversitesi ve Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü teklifleri ile diğer üniversitelerde yapılan değişikliklere uyum niteliğinde düzenlemeler yapılması sağlanmıştır (TBMM, 2018b).

2.2. Türk Eğitim Sisteminin Toplumsal Kültürel ve Siyasal Temelleri

Toplumlara bakıldığında hareketsiz ve durağan bir yapıya sahip oldukları hiçbir zaman görülmez. Her toplum yapısında sürekli bir değişme ve dinamizm söz konusudur. Toplumlara oluşturan unsurlar, toplumlardaki davranış biçimleri, toplumdaki sistemler ve toplum kuralları dinamik olarak bir değişim sürecindedir. Fakat bu değişimler her zaman ve her alanda kesin ve açık olmamakla beraber hız açısından da her çağda aynı olmamaktadır (Tezcan, 1980).

Eğitim, toplumlara ilgilendiren bir süreci kapsar. Türk eğitim sisteminde temel unsur, toplumsal hayatın ürünü olarak ortaya çıkan kültürün yeni kuşaklara aktarılmasıdır. Bu durum değerlendirildiğinde, hem unsur bakımından hem de köken bakımından eğitim, toplumlara ilgilendiren bir olgu olarak karşımıza çıkar. Eğitim unsurlarının toplumlara göre çeşitlilik ve farklılık göstermesi, her toplumun kendine ait olan coğrafyasında ortaya koyduğu siyasal, ekonomik ve sosyal değerlerin, yani kültürün farklılaşmasından kaynaklanmaktadır (Aslan, 2001).

Eğitimde toplumsal temelleri açıklayabilme adına ilk önce toplum bilimi olan Sosyolojiyi iyice irdelemek gereklidir. Bu yüzden, ilk olarak “sosyoloji ne alama gelir?” sorusunu cevaplayarak konuya başlamak daha yararlı olacaktır. Sosyoloji kavramı, insan ilişkilerinin

bilim açısından incelenmesi olarak tanımlanır (Fichter, 2016, s. 1). Bu sebeple birçok sosyal bilimci, bu dala "Toplum Bilimi" adını vermektedir.

Aslan'a (2001) göre sosyoloji kavramı toplumun içerisindeki olayları kendine konu olarak seçer. Sosyoloji toplumda gerçekleşen olgu ve olayları bilimsel yöntemler ile analiz etmektedir. Sonuç olarak toplumda gerçekleşen olgu ve olayların bilim çemberinde incelenebilirliğinin kabul edilmesiyle beraber sosyoloji kavramı ortaya çıkmıştır. Dünyada küreselleşme ile beraber, sanayi toplumlarında olduğu üzere kişilerin güvence sisteminde, bazen bireylerin kimliklerinin önüne geçen ticaret veya meslekler değil, "eğitim"dır. Açıkçası doğru ve sistemli gerçekleştirilen eğitim, dünyada küreselleşme ile beraber bireysel güvencenin bir anahtarı olmaktadır. Doğru ve sistemli eğitimden kastedilen, çağın gereksinimleri ve değişimin genel istek ve standartlarına uyan bir eğitim yapısıdır (Doğan, 1999, s. 44).

Değerlerin küreselleşmesi ile beraber Türk eğitim sisteminde kültürel bazda bazı çıkmazlara girilmiştir. Bu çıkmazlar Doğan'a (1999) göre şöyle özetlenebilir:

- Türk eğitim sisteminde evrensel ve ulusal boyutta önceden belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde bir takım problemler yaşanmaktadır. Sosyo-kültürel ve bürokratik yapı bu problemlerin oluşmasına sebebiyet vermektedir.
- Türk eğitim sisteminde, dönemsel ve günlük sorunlar eğitimden beklentileri ortaya çıkarır. Bu sebeple, eğitim sisteminde uzun vadeli bir politika belirlenmemektedir.
- Türkiye'de eğitim programları, mevcut durumda değişen kültür yapısının beklentilerini karşılayamamaktadır. Sınav sistemlerinde, ders kitapları ve programlarda değişen kültür yapısı etkili bir şekilde anlatılamamaktadır (s. 49-53).

Günümüz Türk eğitim sisteminde, okulların, ders programlarının, anne-babaların, öğretmenlerin hatta öğrencilerin bile tanımı değişebilmektedir. Okullar, sadece belli bir beceri ve bilgilerin aktarıldığı kurumlar değil; topluma yön veren onu şekillendiren ve bir biçime sokan kurumlar olma zorunluluğuna sahiptirler. Ders programları ise, sadece sıradan bilgileri öğrencilere aktaran bir anlayışla değil, öğrencileri hayatın gerçeklerine hazırlayan, hayatın yorumlandığı bir anlayışla gerçekleşen düzenlemeler olarak ifade edilir. Öğretmenlerin eğitimdeki görevi bilgileri sadece aktarmak değil, aynı zamanda öğrencilere yol gösteren liderler ve rehberler olmaktır. Bununla beraber velilerin ders programlarına ve okul ile ilgili unsurlara katılımı arttırılmalı ve bu durum desteklenmelidir. Günümüzde artık, eğitim sistemlerinin odağındaki bireyler, öğrencilerdir. Öğrenen

bireylerdir. Tabiki mevcuttaki olgular, kültürel değerler, bilgi ve birikim öğrencilere aktarılmaya devam edilecektir. Fakat burada amaç, hazır sunulan bilgileri öğrencilere ezberletmek değil; kendi bilgi zincirlerini oluşturmak adına öğrencilere yardımcı etmektir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Eğitimin toplumsal özelliklerine kurumlar sosyolojisinin referansları ile baktığımızda üç temel özelliğin ön plana çıktığı görebiliriz. Bu özelliklerden ilki “eğitimin aktörleri” ile ilgilidir. Eğitim kurumunun birçok aktörü olmasına karşın en temel aktörler: “eğiten” ve “eğitilenler” dir. Bu karşılıklı ilişkide yaygın kanaat; eğitenin eğitilene etkilediği, onu biçimlendirdiği, kısaca eğittiğidir. Bir diğer özellik, eğitim faaliyetinin ekseriyetle “planlı ve bilinçli” olarak gerçekleştirilmesidir. Burada kastedilen eğitim, toplumsal yaşamın birçok aşamasında karşılaşılan informal eğitimlerden ziyade formal eğitimidir. Bu nedenle sosyalizasyon/kültürleme süreçlerinden farklıdır. İnsanlar gündelik yaşam içerisinde birçok durumla karşılaşır ve karşılaştıkları her durum bir enformasyon akışını beraberinde getirir. Bundan dolayıdır ki gündelik yaşam içerisinde bireyler kimi zaman eğiten, kimi zamanda eğitilen rollerini paylaşırlar. Bu süreç içerisinde enformasyon akışı için önceden yapılmış, hazırlanmış bir plan olmadığı gibi bilinçli bir aktarımı da içermez. Ancak eğitim denildiğinde akla gelen ilk unsur kuşkusuz okullardır. Okul eğitimi; planlı, bilinçli eğitim anlamına gelmektedir. Eğitim kurumlarının bir diğer özelliği onun “toplumsal” oluşudur. Eğitim, ancak bir toplum yaşamı içerisinde gerçekleşirse tanımlanabilir. Çünkü eğitimin ürettiği değerlerin yansıma bulacağı alan ve eğitimden elde edilenlerin aktarılacağı zemin toplumsal yaşamın içindedir. Diğer taraftan eğitime yön veren mekanizmaların da toplumsallık ilkesi bağlamında hareket ettiği söylenebilir (Alpman, 2009).

Bir toplumsal kurum olarak eğitim işlevlerinden söz edecek olursak karşımıza ilk çıkacak olan toplumdaki tüm bireyleri birbirine benzetme eğilimiyle ortaya çıkan türdeşleştirme özelliğidir. Bireyi/kişiyi toplumun insanlaşmış hali olarak gören Durkheim sosyolojisinin perspektifinden bakıldığında bu durum, eğitimin toplumsal devamlılık için üzerine aldığı gerekli bir işlev olarak değerlendirilebilir. Kültür aktarımı, eğitimin türdeşleştirici işlevine örnek verilebilir. Böylelikle birey/kişi toplumsal yaşam içerisinde kendini tanımlayabilecek aralıkları (kültür yoluyla) öğrenerek, sosyal ilişkiler kurmayı becerebilecektir. Dolayısıyla toplumsal yapının bütünlük içerisinde devam etmesinde eğitimin bu işlevi hayati öneme sahiptir (Babaoğlu, 2007, s. 63–65).

Eğitimin toplumsal işlevlerini, toplumsal kurumların perspektiflerinden değerlendirdiğimizde “her temel kurumun az ve çok bir eğitim işlevinin bulunduğunu” fark edebiliriz. Örneğin, aile rollerinin önemli bir kısmının aile içerisinde öğrenilmesi, ekonomik alanda çıraklık, kalfalık, ustalık, uzmanlık gibi becerileri ve meslekleri kazanılması, dini alanda eylemlerin ve rollerin, tutum ve davranışların edinilmesi, siyasi alanda belli bir yurttaş, yönetici, lider tipinin yetiştirilmesi gibi konular eğitimin diğer kurumlar içerisindeki rolüne ilişkin ipuçları vermektedir. Dolayısıyla eğitimin işlevleri, onun diğer kurumlarla ilişkisi bağlamında değerlendirilebilir (Aydın, 2000a, s. 192).

Tezcan’ın araştırmalarına göre eğitimin toplumsal değişmeye ilişkin olarak iki temel işlevi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu işlevleri şu şekilde açıklamıştır:

Eğitimin tutucu işlevi: Eğitimin görevlerinden birisi, kültürel değerlerini ve toplumsal davranış örneklerini genç üyelerine aktarmaktır. Bu araçlarla toplum, temel toplumsal uyumu sağlar ve geleneksel yaşam biçimini korur. Buna, “Eğitimin tutucu işlevi” denmiştir. Bu açıdan eğitim, bir toplumsal denetim aracı olarak görülür. Çünkü bu yönüyle eğitim, mevcut kültürü korumaya ve düzeni bozucu nitelikte görülen davranışları denetlemeye yöneliktir. Totaliter rejimlerde eğitimin tutucu işlevi önem kazanır.

Eğitimin yaratıcı işlevi: Modern toplumun, aynı zamanda, eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar ve keşifler yapan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı arzulayan bireylere de gereksinimi vardır. Değişikliği hazırlamak da eğitimin yaratıcı işlevini oluşturur. Eğitim sistemi, yenilikçi elemanları sağlar ve asgari uyumsuzluklarla gerekli değişmelerin cereyanını gerçekleştirir. Yenilikçi elemanlar, daha çok okullar yoluyla sağlanır. Bunun için, eğitim sisteminin kendini yeniliğe uydurması gerekir. Örneğin sanayileşmekte olan bir ülkede eğitim sisteminin sürekli teknik yenileşmeye, müfredat programlarıyla, bu alanda uzman sağlayan okullarla, öğretim elemanlarını yetiştirmekle ayak uydurması gibi (Tezcan, 1980).

Son yüzyılda teknolojiye bağlı değişim; eğitim sistemlerini, kişiler arası etkileşim süreçlerini, ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamları yeniden şekillendirmektedir. Yeni oluşan iletişim teknolojisi, bireylere, duygularını ve düşüncelerini paylaşabilecekleri fırsatlar ortaya çıkaran bir medya olanağı sunmaktadır. İsim olarak “sosyal medya” denilen bu ortamda, hızla yükselmekte olan bir etki durumu vardır. Bu yönü ile incelendiğinde, toplum içerisinde hızla yükselen değerlerin içinde yerini almaktadır (Öztürk ve Talas, 2015).

Türk eğitim sisteminde teknolojik değişimler de toplumsal süreçleri etkilemektedir. Tezcan (1980) çalışmasında belirttiği üzere teknolojik değişimler ve özellikler, okulları üç hususta etkilemektedir. Birinci husus; yeni yeteneklere sahip kişilerde istem ortaya çıkarmasıdır. Bu yüzden, toplumun değişmesiyle ortaya çıkan yeni roller ve konumların görevlerini gerçekleştirebilecek kişilerin kurumlar tarafından yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu durumların okullara ilk yansıması, müfredat programlarının değiştirilmesi ile ilgilidir.

Tezcan'a (1980) göre teknolojik değişmeler ile okullarda oluşan ikinci etki, okullardan mezun olmuş bireylerin yeni gelişmelere uyum sağlamaları adına eğitim unsurlarının bireyleri hazır hale getirmesi gerekliliğidir.

Teknolojik değişmeler ile okullarda oluşan üçüncü etkiyi birkaç husus ile ifade edebiliriz:

- Kitlemel iletişim sistemlerinin geliştirilmesi,
- Ulaşım sisteminde meydana gelen değişimler,
- Öğretim sistemindeki materyallerdeki gelişimler (Tezcan, 1980).

Ziya Gökalp kültüre “hars” demektedir. Bununla beraber birde “tezhip” bulunmaktadır. Tezhip ve hars ve sözcükleri Fransız dilinde “Culture” sözcüğü ile eş değerdedir... Tezhip görmüş bireyler kendi kültürlerinden başka, farklı kültürleri de severler. Hars sözcüğü ise, milli kültür yani demokratiklik olarak ifade edilir. Açıklamaya göre hars, halka dayanan ve milli olandır. Hars taraftarı olanlar farklı toplumların kültüründen öte kendi toplumunun kültür yapısına önem vermektedir (Celkan, 1989, s. 54-55).

Kültür genellikle milletlerin sahip oldukları din, dil, ırk, sanat, ahlak gibi manevi boyuttaki değerlerin tamamı şeklinde ifade edilmektedir. Kültür aslında insanların toplu olarak yaşamasının bir ürünü olarak oluşmaktadır. Kültür, bir açıdan toplumun yaşayış biçimini düzenlerken farklı bir açıdan da toplumları yönlendirebilmektedir (Kıncal, 2009). Genel olarak baktığımızda kültür toplum yapısındaki her şeyi ifade eder. Geçmişten günümüze kadar ulaşabilen değerleri ifade eder. İnsanlar yaşadıkları toplumların kültür yapısını oluşturup, bu kültürel yapıya yön vermektedirler.

Eğitimin kültür yapılarını etkilediği ya da eğitimin kültürlere göre şekillendirildiği düşüncesi de, kültür ve eğitim sistemleri arasında bir etkileşimin olduğunu ispatlamak adına yeterlidir. Kültür yapıları ve eğitim sistemlerinin birbirlerine ihtiyaçı vardır (Ocak, 2004). Eğitim ve kültür sistemlerinde, somut olarak bir etkileşimin olduğundan söz edebiliriz. Aslında eğitimin tanımlarına bakıldığında “kasıtlı kültürleme süreci” (Ertürk, 1994, s. 9) olarak ifade edildiği de görölmektedir.

Eğitimin görevlerine baktığımızda da zaten kültür ve eğitim arasında bir ilişkinin olduğunu görebiliriz. Eğitimde geręekleřtirilmesi gereken iki öncelikli görevden birincisi, toplumların kültürel değerlerini yeni nesillere aktarmak suretiyle toplumsal devamlılığı ve bütünlüğü oluşturmak; ikincisi de, teknolojik ve bilimsel gelişmeler neticesinde toplumsal gelişmeyi ve değişmeyi sağlamaktır. Eğitimin kültürel bağlamda aktarılan iki görevinden birisi diğerine tercih edilemez (Ocak, 2004).

Milli kültür yapısı ve toplumun kültürel değerleri dikkate alınmadan gerçekleştirilen eğitim uygulamalarında zamanla kültürel anlamda bozulmalar oluşacağından, ülkedeki bireylerin toplumsal anlamdaki mutluluklarının bozulması beklenen bir durumdur. Bu şekilde eğitim verilen toplumlarda din, dil gibi kültürel öğeler bozulacağından dolayı bu toplumların gelişmesi beklenemez. Bu gibi sorunların ortadan kaldırılması adına, eğitim programları oluşturulurken eğitimdeki kültürel yapı bilimsel yöntemler ile incelenip; ortaya çıkan sonuçların dikkate alınması gerekir. Türkiye’de eğitimin kültür altyapısının incelenmesi hep bir ihtiyaçtır. Türkiye’de, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla “Türk Milletinin ahlaki, insani, milli, manevi ve kültürel değerlerini benimseme, koruma ve geliştirme” hedefi oluşturulmuş olsa bile zaman geçtikçe bu hedefin yeterli olmadığı görülmüştür (Ocak, 2004).

2.2.1. Türk eğitim sistemi mevzuatı

Sistem sözcüğü, farklı anlamlar yüklenerek kullanılabilen bir sözcüktür. Örnek verecek olursak; “dizge” kelimesi, sistem kelimesinin yerine sıklıkla kullanıldığını görülmektedir. Aynı zamanda günlük hayatta; yol, düzen, model, tip yöntem gibi kelimeler, sistem kelimesinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Karşılıklı etkileşimde bulunan ve birbirine bağımlı olan bazı alt unsurlardan oluşan, bununla beraber daha büyük oluşumlarda işlev gören parçanın bütününe “sistem” denilmektedir. Burada asıl önem arz eden, bütünlüğü oluşturan parçaların hepsinin kendine ait işleyişinin olması, bununla beraber hepsinin etkinliklerde birbirlerine bağlı olmasıdır (Bayrak, 2008, s. 157).

İnsanlar yaratılışlarından dolayı birlikte ve topluluk halinde yaşama içgüdüsüne sahiptirler. Birlikte yaşamak için ise düzen gereklidir. Toplumda barışı ve düzeni sağlamak için birtakım kurallar (görgü, ahlak, din kuralları vb.) ortaya çıkmaktadır. Toplumsal düzendeki en etkili kurallar hukuk kurallarıdır. Bu hukuk kurallarının toplumlarda etkili olmasının nedeni, kurallar sistemine uymanın devletin gücü ile sağlanmasından kaynaklıdır. Birlikte yaşamayan insanlar hedeflerini gerçekleştirme adına farklı örgütler oluştururlar. Türkiye’de kamusal alanda örgütlenmeye baktığımızda, örgüt sistemlerinin merkezi ve yerinden yönetimler olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir (Gözübüyük, 2002).

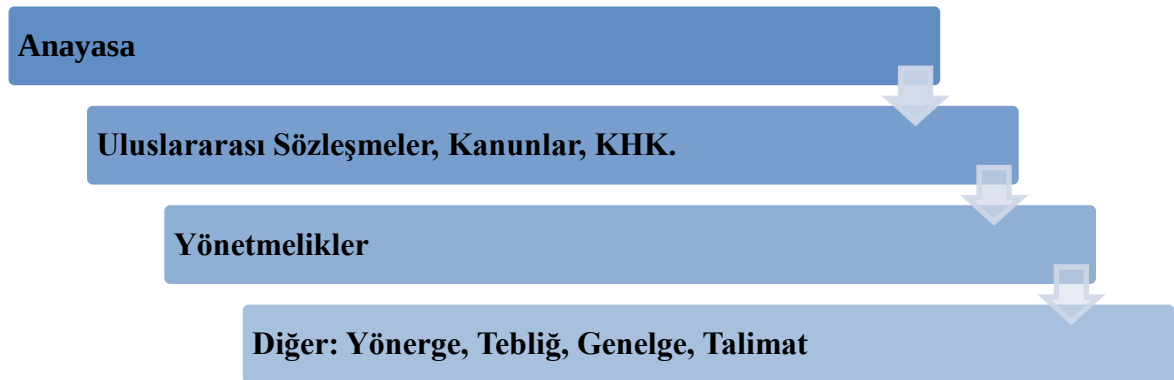
Eğitim, kamun yönetimi içerisinde etkili ve geniş bir alana sahiptir. Türkiye’de eğitim örgütlerine bakıldığında merkezi yönetimin hâkim olduğu görülür (İlikli, 2004). Eğitimdeki son düzenlemeler ile merkezi örgütün Milli Eğitim Bakanlığı, taşra örgütlerinde de il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri oluşturulduğu göze çarpmaktadır.

Bakanlık örgüt yapısı, yetki genişliği ilkesine dayanarak taşradaki il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bazı hususlarda karar alma yetkisi sunmuştur. Milli eğitimde en temel örgütler ise okullar olduğu söylenebilir. Okullar, eğitim sistemlerinde eğitimin üretim yerleridir (Başaran, 2008). Başaran'a (1999) göre eğitim hukuku eğitim hakkını araştırır, inceler ve eğitim hakkının kullanılma biçimlerini ortaya koyar. Bu konuları ayrıca aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Çocukların eğitim hakkı,
- Eğitim hakkının uygulanmasında devletin işlevi,
- Eğitim sistemi dayanağı olan hukuk ilkeleri,
- Eğitim sisteminin toplumdaki hukuksal yeri,
- Eğitim yönetimi yaptırım ilkeleri ve yönetim hukuku,
- İnsanların, birey olarak eğitim hakları (s. 188).

Türkiye’de bugün işleyen eğitim yapısını düzenleyen birçok yasal unsurdan bahsedebiliriz. Bu dayanakların hepsine “eğitim mevzuatı” adı verilmektedir. Türkiye’deki Milli eğitim uygulamalarını Milli eğitimin yasal dayanakları biçimlendirmektedir. Milli eğitimin yasal mevzuatı; uluslararası belgelerin yanı sıra TBMM, Bakanlar Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından koyulan yasaları dikkate almaktadır (Bayrak, 2008, s. 158).

Anayasa, en güçlü ve genel hukuk kurallarındandır (Güriz, 2009). Anayasanın sonrasında sıra ile yasalar, kanun gücündeki diğer kaynaklar (Kanun hükmündeki kararnameler, Uluslararası antlaşmalar), yönetmelikler ve tüzükler yer alır. Bu sıralamaya bakıldığında altta yer alan yazılı hukuk kaynaklarının üstte yer alan hukuk kaynaklarına uygunluğu gereklidir. Alttaki hukuk kaynakları üstteki hukuk kaynaklarına aykırı hükümler içermemelidir. Bu duruma ‘Normlar (kurallar) hiyerarşisi’ denilir (Andaç, 2008, s. 122).



Şekil 2.3. Normlar Hiyerarşisi

Bayrak'ın (2008, s. 158) araştırmasında da aktarıldığı üzere anayasalar, yaptırım gücü bakımından en güçlü hukuksal metinlerdir. Örneğin, anayasada eğitimle doğrudan ilişkili bir kaç madde bulunmaktadır. Bu maddelerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Yasa Önünde Eşitlik (Madde 10): Her vatandaş din, dil, mezhep, ırk, renk, siyasi düşünce, cinsiyet, felsefi inanç ve benzer sebepler ile ayırım gözetmeden kanun karşısında eşittir. Hiçbir bireye, aileye, zümrelere ya da sınıflara ayrıcalık tanınamaz.

Din ve Vicdan Hürriyeti (Madde 24): Din ve ahlak eğitimi ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din Kültürü ve Ahlak öğretimi ilköğretim ve ortaöğretim kurumları içerisinde okutulan zorunlu ders kapsamında bulunur. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de yasal temsilcisinin talebine bağlıdır.

Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi (Madde 42): ...Öğrenim hakkının kapsamı yasayla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, eğitimin ve çağdaş bilimin ilkelerine göre Devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Bu ilkelere aykırı eğitim kurumları ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitimin ve öğretimin hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, erkek ve kız bütün bireyler için zorunlu ve Devlet okulları parasızdır. Özel ilköğretim ve orta dereceli okulların bağlı olduğu ilkeler, Devlet okullarıyla ulaşılmak istenen hedeflere uygun olarak, yasayla düzenlenmektedir. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burs ve başka yollar ile gerekli olan yardımları yapmaktadır. Devlet, gereksinimleri sebebi ile özel eğitim gereksinimi olanlar bireyleri, topluma yarar sağlamaları adına tedbirler alır. Eğitim-öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

Yabancı Ülkelerde Çalışan Türk Vatandaşları (Madde 62): Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlantılarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır (Bayrak, 2008, s. 158).

Kanunlar, yasama yapıları tarafından oluşturulan ve anayasa organının altında, tüzüklerin üzerinde yer alan, genellikle soyut kurallar düzeneğini kapsayan hukuki metinlere denilir.

Kanunlar (Gözler, 2007 s. 21):

- Yazılı metinlerdir.
- Kanunlar tek sefer uygulanmak adına değil, sürekli uygulanmak adına çıkarılırlar.
- Çoğunlukla genel bir yapıya sahiptirler. Bu demektir ki, kişileri ayırmadan aynı şartlarda herkese aynı hükmü getirir.

Uluslararası antlaşma; iki veyahut daha fazla devletin bir araya gelmesi ile oluşturulan Türkiye'de Cumhurbaşkanı onayı ile Resmi Gazete'de yayımlanan bağlayıcı hukuk kurallarına denir (Kayar ve Üzülmüş, 2007).

(KHK) Kanun Hükmünde Kararname; Bakanlar Kurulunun yasamadan yetki devriyle ya da anayasadan direk aldığı, sınırlı bir yetki ile yaptığı, daha sonrasında ise yasama kontrolünde ve kanun seviyesindeki düzenleyici işlemlerdir (Üstün ve Bayar, 2017).

Tüzük; Bir kanun uygulamasını sunmak adına, kanunlara ters düşmemek şartı ile Danıştay incelemesine tabi olarak Bakanlar Kurulunun onayı ile çıkartılır. Cumhurbaşkanının imzası

gereklidir ve kanunlarda olduğu gibi Resmi Gazete’de yayımlanıp yürürlüğe girerler (Anayasa, m. 115). Tüzükler kanunların uygulama biçimini göstermek veya kanunun emrettiği konuları düzenlemek amacıyla çıkarılır. Çıkarılması için mutlaka bir yasa hükmünden yetki alması gerekir (Andaç, 2008, s. 125).

Yönetmelik; Kamu tüzel kişileri, bakanlıklar ve başbakanlığın, kendilerinin görev kapsamlarını ilgilendiren kanunları ve tüzükleri uygulamak adına ve bu hukuki durumlara aykırı olmamak kaidesi ile çıkaracakları yazılı hukuk kurallarına denilir. Yönetmelik, Anayasa 124. maddede; “Başbakanlık, bakanlıklar ve kamu tüzel kişileri, kendi görev alanlarını ilgilendiren kanunların ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak ve bunlara aykırı olmamak şartıyla, yönetmelikler çıkarabilirler. Hangi yönetmeliklerin Resmî Gazete’de yayımlanacağı kanunla belirtilir” şeklinde tanımlanmıştır (Üstün ve Bayar, 2017).

Yasa; Yazılı hukuksal kaynaklar içinde sıra dizin (hiyerarşi) bakımından anayasalardan sonra ikinci sırada yer alırlar. Yetkili kurum tarafından (yasama organı) çıkartılıp kurallara uygun bir şekilde ilan edildikten sonra süreklilik, genellik ve soyutluk özelliklerini taşıyan uyulması elzem yazılı hukuk kurallardır. Hükümetin TBMM’ye sunduğu taslağa “yasa tasarısı”, Meclis üyelerinin sundukları taslağa ise “yasa teklifi” adı verilir. Örneğin, “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Yasası” gösterilebilir.

Türk Milli Eğitim yapısını düzenleyen esaslar; Türkiye’de Milli Eğitimin genel ve özel hedefleri ile Türk Milli Eğitimindeki temel ilkeleri tanımlar. Genel amaçlar madde 2’de üç fıkra şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre 2. madde:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk milli eğitiminde özel amaçlar ise üçüncü madde içerisinde; “Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.” şeklinde ifade edilmektedir.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu; 1961 yılı içerisinde 222 sayılı kanun olarak çıkartılmıştır. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununu anlamak adına kanundaki ilk iki maddeyi özetlemek yeterlidir. Bu maddelerin ilki: “İlköğretim, kadın-erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.” şeklinde ifade edilmektedir. İkinci maddede: “İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.” ifadesi yer alır. Kanundaki bu madde anayasadaki 42. maddede geçen “zorunlu eğitim” çatısı altında ifade edilir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu; Eğitim ve öğretim birliği oluşturulması ve farklı okulların tek bir yapıda birleştirilmesi adına 3 Mart 1924’de kabul edilen kanundur. Bu kanunla Şeriye ve Evkaf Vekâletine bağlı bulunan medreseler, Maarif Vekâleti’ne bağlandı. Tevhid-i Tedrisat Kanunu anayasada 174. maddede düzenlenmiş inkılâp kanunlarının korunması adına anayasal olarak korunma altına alınmaktadır. Akyüz (2012, s. 329) Tevhid-i Tedrisat Kanunu bağlamında eğitim sisteminde şu yeniliklerin gerçekleştiğini açıklamıştır:

- Eğitimde laiklik ilkesi adına doğru bir karar alınmıştır. Fakat laiklik kavramı anayasaya 1937 yılında girmiştir.
- Türk eğitimin yapısında en uzun süre ile varlığını devam ettiren medrese ve sıbyan mektepleri kapatıldı. Bu kurumlarda okuyan öğrencilerden isteyenleri seviyelerine göre ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmen okullarına geçişi sağlanmıştır.
- Türkiye’de eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine alınarak, eğitim işlerinin tek bir yapıdan sağlanması mümkün olmuştur.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu; 1965 yılı içerisinde kanun olarak çıkarılmıştır. Bu güne kadar birçok maddesinde ekleme ve değişiklik yapılan kanunun içeriği “İllerdeki Özel İdareler, Genel ve Katma Bütçeye Sahip Kurumlar, Belediyeler ve Belediyelerin kurdukları birlikler ile bunlara bağlı döner sermayeli kuruluşlarda, kanunlarla kurulan fonlarda, kefalet sandıklarında veya Beden Terbiyesi Bölge Müdürlüklerinde çalışan memurlar hakkında uygulanır” şeklinde tanımlanır. Kanunun amacına bakıldığında, devlet memuru olanların atanması ve yetiştirilmelerini, hizmet şartlarını, yükselme ve

ilerlemelerini, niteliklerini, ödev, hak, yükümlülük, aynı zamanda sorumluluklarını, ödeneklerini, aylıklarını ve diğer geri kalan özlük haklarını tertip etmektir.

Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik; bu yönetmelik 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 4. maddesi, b fıkrası kapsamı ile sözleşmeli öğretmenlerin istihdamı ile alakalı usul ve esasları düzenler (Atama Yönetmeliği, 2016). Yönetmelik beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; yönetmeliğin amaç kapsam, dayanak ve tanımları, ikinci bölümde; sözleşmeli öğretmenlik görevine atanmayla alakalı hükümler, üçüncü bölümde; adaylık süreci, yer değiştirmeler ve öğretmenlik kadrolarına atama, dördüncü bölümde; sözleşmeli öğretmenlere tanınan yükümlülük ve haklar, son bölüm olan beşinci bölümde ise; çeşitli ve son hükümler bulunmaktadır. Yönetmeliğin ikinci bölümünde başvuru şartları, sözlü sınav konuları ve ağırlıkları ile ilgili hükümler bulunmaktadır. Ayrıca yönetmeliğin üçüncü bölümünde öğretmen kadrosuna atama şu şekilde tanımlanmıştır:

MADDE 19 – (1) Sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayarak adaylık sürecinde başarılı olanlar, talepleri halinde görev yaptıkları eğitim kurumunda öğretmen kadrolarına atanır. Öğretmen kadrolarına atananlar, aynı yerde en az iki yıl daha görev yapar, bunlar hakkında adaylık hükümleri uygulanmaz.

2.2.2. Türk eğitim sisteminin yönetsel yapısı

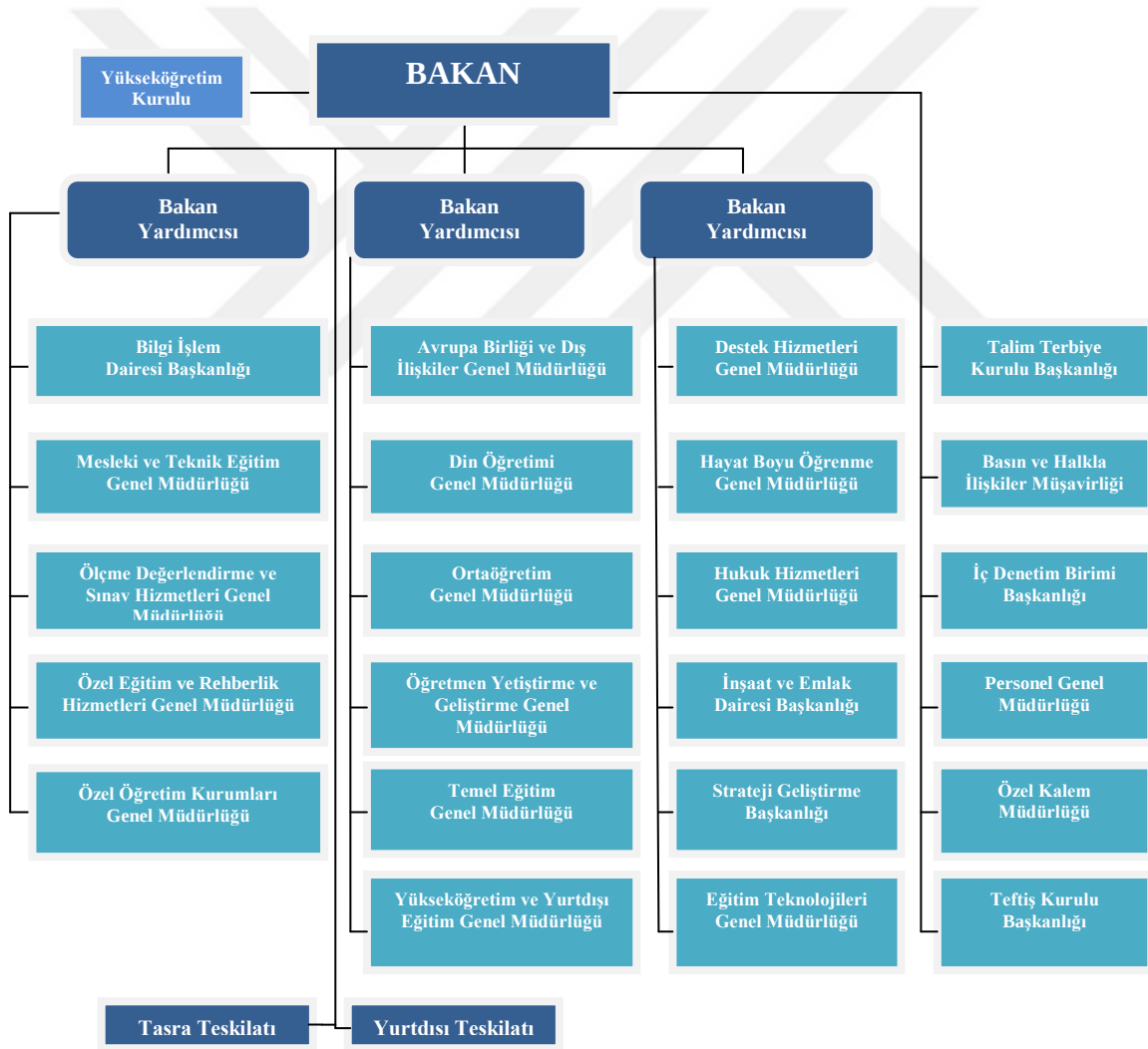
Kamu yönetimi Türkiye’de, merkezi yönetime ağırlık verilerek örgütlenmektedir. Kamu yönetimi örgütlenmesi için adı geçen üç temel ilke, eğitim sistemindeki örgütsel yapıyı, yönetsel yapıyı ve bu yapıların işleyişini anlayabilmek adına önem arz etmektedir. Bu ilkeler; *yetki genişliği, yerinden yönetim, merkezden yönetim* ilkeleridir. Merkezden yönetim ilkesi; tüm kamusal alandaki hizmetlerin bir yerde, devletin tüzel kişiliğinde idare edilmesidir. Yerinden yönetim ilkesi ise; kamu hizmetlerinde belli bölümlerin devlet tarafından değil, başka kamu kuruluşları tarafından yönetilmesini ifade eder. Uygulama aşamasında yerinden yönetim iki şekilde kendini göstermektedir. Birincisi “yer yönünden” ikincisi ise “hizmet yönünden” olarak göze çarpar. Yer yönünden olan kuruluşlara “yerel yönetimler” (belediyeler, köyler ve il özel idareler), hizmet yönünden olanlar kuruluşlar ise “hizmetler yönünden yönetimler” (üniversite kurumları vb.) denir. Yetkinin genişliği ilkesi; merkez birimlerinin taşrada bulunan kuruluşlara bazı konularda kendi kendilerine karar verme imkânı sunmasıdır. Yetkinin genişliği ilkesi, merkezi yönetimin rahatlatılmış versiyonudur. Yetki genişliği ilkesinde alınan kararlar, merkez yönetim biriminin taşradaki bir temsilcisi tarafından alınır. Örnek verecek olursak, valilerin bakan adına, kendi kararlar alıp uygulamaları gibi (Gözübüyük, 2002, s. 39-40).

Eğitim çalışmalarını yürütme adına kurulmuş olan Milli Eğitim Bakanlığı, merkezi bir yönetim örgütü konumundadır. MEB, eğitim hizmetinin planlanmasında, sunumunda, koordinasyonunda ve denetlenmesinde en vasıflı örgüt konumundadır. Bakanlık, merkez teşkilatları, iller, ilçeler, yurt dışı teşkilatları ve en alt kısımda da okul örgütlerine doğru, dik yönde ve hiyerarşik sırada örgütlenmiş bir kurumdur. Bu örgüt sisteminin yönetiminde, merkezi yönetim sisteminin yumuşatılmış bir versiyonu olan, yetki genişliği ilkesi ile hizmet verilmektedir. Bakanlık makamı, taşra teşkilatlarında görevde bulunan üst düzey kamu çalışanlarına (valiler, kaymakamlar, eğitim ataşeleri ya da müşavirler, il ve ilçe milli eğitim müdürleri ve kimi durumlarda okul müdürlerine), yetki genişliği ilkesi temelli belli hususlarda kendi kararlarını alma ve uygulayabilme yetkisi vermiştir (Aslan, 2013, s. 41).

Milli Eğitim Bakanlığının bugün hali hazırdaki örgüt sistemi, 2011 yılı içerisinde kabul edilmiş olan “652 sayılı *“Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”* neticesinde hayata geçirilmiştir. Kararnameye bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığın görevleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlaki, 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.
- Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.
- Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek.
- Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.
- Kız öğrencilerin, özürliülerin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek.
- Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde yürütmek.
- Yükseköğretim dışında kalan ve diğer kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak.
- Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program ve denklik derecelerinin belirlenmesi ile yönetmeliklerinin hazırlanmasında iş birliğinde bulunmak.
- Yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, 04/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek.
- Mevzuatla Bakanlığa verilen diğer görev ve hizmetleri yapmak (MEB, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü; 25.08.2011 tarihi itibarı ile 652 sayılı “*Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*” vasıtasıyla Milli Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatlarını tekrardan gözden geçirmiştir. Bu tarih süresine kadar yürürlükte olan “3797 sayılı *Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunu*” neticesinde MEB merkez birimleri; 16 ana hizmet, 12 yardımcı hizmet, 6 danışmanlık ve denetim sistemi ve 3 tanesi devamlı olmak üzere 7 kurul, milli eğitim şurası ile özel kalem müdürlüğü olmak üzere toplam 43 farklı birim bünyesinde barındırmaktadır (Başaran, 2008, s. 165).Resmi Gazete’de 9 Temmuz 2018 tarihi ile yayıma alınan 703 sayılı KHK neticesinde 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu büyük oranda yürürlükten kaldırıldı. Milli Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatının yeni yapısı şu şekil oluşturulmuştur:



Şekil 2.4. MEB Teşkilat Şeması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018b)

Bakan ve Bakan Yardımcılarına Bağlı Kurul Başkanlıkları şu şekildedir:

- Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği,
- Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı,
- İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı
- Özel Kalem Müdürlüğü.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı,
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Teftiş Kurulu Başkanlığı

Genel Müdürlükler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- a) AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü,
- b) Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- c) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü,
- d) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü,
- e) Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- f) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü,
- g) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü,
- h) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü,
- i) Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- j) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
- k) Özel Öğretim Kuramları Genel Müdürlüğü,
- l) Personel Genel Müdürlüğü,
- m) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü,
- n) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü,
- o) Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü,

Bakanlık makamı, Aslan'ın (2013, s. 46) aktardığına göre;

Bakan: Bakanlık teşkilatının en üst yönetmeni olan Bakan, Bakanlık icraatından ve emri altındakilerin faaliyet ve işlemlerinden Başbakana karşı sorumlu olup aşağıdaki görev, yetki ve sorumluluklara sahiptir:

- Bakanlığı, Anayasaya, kanunlara, hükümet programına ve Bakanlar Kurulunca belirlenen politika ve stratejilere uygun olarak yönetmek.
- Bakanlığın görev alanına giren konularda politika ve stratejiler geliştirmek, bunlara uygun olarak yıllık amaç ve hedefler oluşturmak, performans ölçütleri belirlemek, Bakanlık bütçesini hazırlamak, gerekli kanunî ve idarî düzenleme çalışmalarını yapmak, belirlenen stratejiler, amaçlar ve performans ölçütleri doğrultusunda uygulamayı koordine etmek, izlemek ve değerlendirmek.
- Bakanlık faaliyetlerini ve işlemlerini denetlemek, yönetim sistemlerini gözden geçirmek, teşkilat yapısı ve yönetim süreçlerinin etkililiğini gözetmek ve yönetimin geliştirilmesini sağlamak.
- Faaliyet alanına giren konularda diğer bakanlıklar ile kamu kurum ve kuruluşları arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamak.

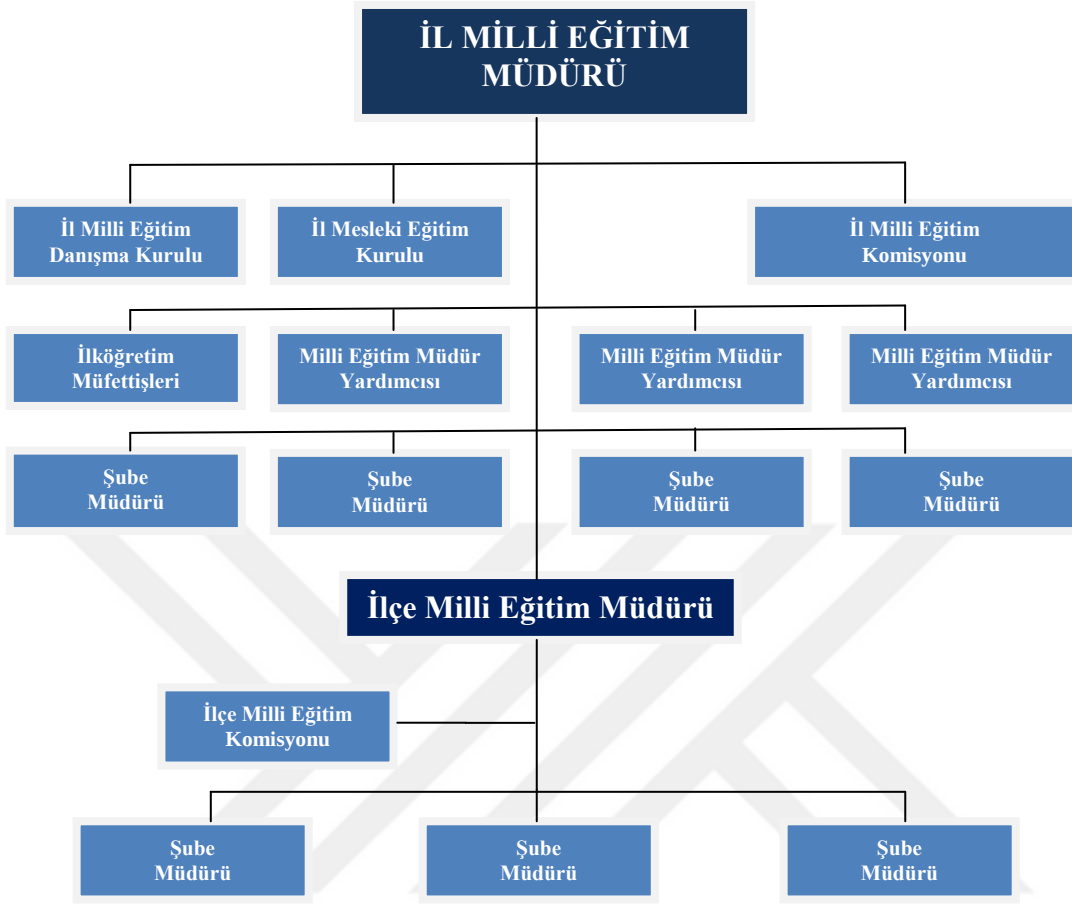
Taşra Teşkilatları ise şöyle ifade edilmiştir:

Madde 327-(1) Bakanlık, taşra teşkilatı kurmaya yetkilidir. (2) Her ilde ve ilçede bir milli eğitim müdürlüğü kurulur. İlçe milli eğitim müdürlükleri, görev ve hizmetleri yürütürken il milli eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak, bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve bunlara farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurulabilir.

Yurtdışı Teşkilatları ise şu şekilde açıklanmıştır;

Madde 328-(1) Bakanlık, yurtdışı teşkilatı kurmaya yetkilidir. (2) Türkiye'deki veya Yükseköğretim Kurulu tarafından denkliği kabul edilen yurt dışındaki üniversitelerin eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden lisans düzeyinde eğitimini başarıyla bitirenlerden ilgili ülke vatandaşlığına sahip olanlarla süresiz oturma ve çalışma izni bulunanlar, Bakanlıkça mahallinden sözleşmeli statüde öğretmen olarak hizmet alınabilir (Aslan, 2013, s. 46).

Millî Eğitim Bakanlığı, ilgili mevzuatların verdiği yetki ile illerde ve ilçelerde, millî eğitim müdürlükleri kurulabilir. İlçe müdürlükleri hizmetlerini yürütür iken il müdürlüğüne karşı sorumlu olurlar. İl ve ilçelerinin sosyal ve ekonomik anlamda gelişimleri, nüfus oranları ve öğrenci popülasyonları göz önünde tutularak, bu müdürlükler farklı statü ve tipte kurulabilirler. Bu müdürlüklere farklı yetkiler de tanınabilir. İhtiyaca ve iş durumuna bakılarak, müdürlüğe bağlı bulundurulularak ayrı ilçe ve il teşkilatları da oluşturulabilir. İllerde millî eğitim müdürlüklerinde, müdürlüğe tabii olan “Eğitim Denetmenleri Başkanlığı” oluşturulmaktadır (Aslan, 2013, s. 61).



Şekil 2.5. Türk Milli Eğitim Sistemi Taşra Örgüt Yapısı

Millî Eğitim Bakanlığı, taşra teşkilatların oluşumunda 924 ilçe ve 81 il neticesinde örgütsel bir yapıya sahiptir. Her ilimizde; merkez ilçeler hariç tutulmak üzere, tüm ilçemizde Millî Eğitim Müdürlükleri bulunur. Bu müdürlükler il ve ilçe bünyesinde eğitim faaliyetlerini yerine getirirler. İllerde ve ilçelerde bulunan millî eğitim müdürlükleri; hizmet kapsamına göre şube, büro ve sürekli olan kurullar ve komisyonlardan oluşmaktadır (MEB, 2012).

2.2.3. Türk eğitim sisteminin fiziksel ve teknolojik altyapısı

Türk eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin her yönden nitelikli ve donanımlı yetiştirilmesinde; öğrenme alanları, öğrenme ortamı, çevresi ve bu unsurların altyapısı, teknolojisi, materyali önemlidir. Örgün eğitimin uygulandığı mekânlardan olan okulların fiziki altyapıları birçok unsur bünyesinde barındırmaktadır. Bunların bir kaçı; okul bahçesi, binalar, yiyecek hizmetinin verildiği ortamlar, güvenlik (acil yardım, yangın, deprem vb.), temizlik, ulaşım, bilgi işlem teknolojileri (teknik destek, donanım, personel

eğitimi), medya merkezleri ve kütüphane, okul konumları, kapasiteleri ve dış mekân imkânları, okul binalarının bakımı ve işleyişi, engelli bireylerin koordinasyonlarının sağlanması, laboratuvarlar, derslikler, beden eğitimi ve spor alanlarıdır. Okulların fiziki şartları öğretme-öğrenme hizmetlerinde önemli role sahiptirler. Okulların fiziksel imkânları öğrencilerin başarısını kısıtlama veya artırma rolleri ile başarılarını olumsuz veya olumlu yönde etkilemektedir (Göksoy, 2017). Uludağ ve Odacı (2002) fiziksel ortam düzenlemesi ile ilgili yaptıkları araştırma sonucunda şu unsurlara değinmişlerdir:

Okullardaki fiziksel ortamlar insanların sağlığını, performanslarını ve duygusal dünyalarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu neticede, okul mekânlarının özellikle öğretmen ve öğrencileri çok fazla ilgilendirdiğini söylemektedirler. Bu konu üzerine, eğitim ve öğretim çalışmalarının yapıldığı okullar üzerinde özellikle durulması, gerekli düzenleme çalışmalarının yapılması ve eğitim kalitesinin artırılması gerekliliği bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim kurumları bünyesinde, öğrenci sayısından, yerleşim düzenine; uygun ışık ve ısı düzeyinden, renk uyumuna; temizlikten, gürültünün olmamasına ve estetik görünümünden düzene kadar birçok öğenin fiziksel açıdan göz önüne alınarak düzenleme çalışmalarının yapılması önemlidir. Son yıllarda okul binalarımız tasarlanırken multidisipliner bakış açısı ile mimar, iç tasarımcı, öğretmen, yönetici, öğrenci ve diğer eğitim ile ilgili çalışanlar birlik içerisinde çalışıp, okul yapılarını daha kullanışlı bir hale getirmeye özen göstermektedirler. Eğitim verilen binalar baştan sağma dizayn edilebilecek alanlar değildirler. Çünkü bu kurumlar geleceğimizi yetiştirecek olan öğretmenlerimiz ve geleceğimiz olan çocuklarımızın bulunduğu ve öğrenim gerçekleştirdiği alanlardır. Bu sebeple okul binaları, eğitim ve öğretim çalışmalarını kolay hale getirecek, eğitim uygulamalarında verimi arttıracak şekilde düzenlenmeli; öğretmen ve öğrencilerle beraber, ailelere ve halka açık olan kurumlar olmalıdır.

Türkiye'de eğitim alanında yapılan harcamalara bakıldığında; öğretmenlerin dağılımlarına, materyal imkânlarına, okullara ve bölgelere göre farklılıklar söz konusudur. Bununla beraber hem ülkedeki bölgelerin hem de kentsel ve kırsal yerleşkeler arasında gelir düzeyi ve sosyoekonomik yapı uyumsuzlukları bulunmaktadır. Bu uyumsuzluklar arasında eğitim hakkı, ailelerin toplumsal konumları ve ekonomik durumlarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Eğitim hakkını kullanma, bölgeden bölgeye değiştiği gibi, aynı il sınırları içinde hatta aynı sosyal çevrede bulunan ekonomik imkânları farklı aile çocukları içinde bile büyük farklar göstermektedir. Bu sebeple fırsat eşitliğindeki problemler öğrenci başarı durumunu etkilemektedir. 10. Kalkınma Planı neticesinde (2014-2018) yapılan durum

analizine bakıldığında; eğitim alanında fırsat eşitliğinin artması adına ücretsiz ders kitabı dağıtılmasının sağlandığı belirtilmiştir. Bununla beraber koşullu eğitim yardımlarının, taşınabilir eğitim imkânlarının sağlandığı; öğretmen istihdamı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumlarında artış gösterildiği; kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın artırıldığı; eğitim alanı için fiziki ve beşeri altyapıda iyileştirme yapıldığı ve kız çocuklarının okullara devamının sağlanması olmak üzere eğitimin bütününde okullaşma oranlarının artmasının sağlandığı belirtilmiştir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Okullarda gerçekleştirilen en önemli uygulamalardan biri olan öğrenme, öğrencilerin motivasyonları ve fiziksel imkânları ile alakalı olan karmaşık bir durumdur. Eğitimcilerin kalitesi; eğitim programları, öğretimsel kaynaklar çocukların eğitim durumlarında önemli bir konuma sahiptirler. Bu durumlara ek olarak okulların fiziksel imkânları da öğrenci ve öğrenme başarısında etkilidir (Lyons, 2001).

Eğitim alanındaki ekonomik göstergeler neticesinde okulların maddi yetersizlik durumları, eğitimin kalitesini olumsuz olarak etkilemektedir. Aynı zamanda bu sorundan dolayı okullardaki fiziksel yetersizlikler taşınabilir eğitimden, ikili öğretime ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına kadar birden çok sorunu ortaya çıkarmaktadır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Hathaway (1991) okullarda, toplum ile ilgili önemli değerlerin yansıtıldığı ve kaliteli okulların çocukların toplumsal düzene daha çabuk ve kolay uyum sağlamasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber, eğitim kurumları çocukların içinde bulunduğu ilk toplumsal yapılardır. Bu sebeple eğitim faaliyetlerinin ve öğretim durumlarının gerçekleştiği kurumlar olan okulların tuğla ve harçtan daha fazlasını ifade ettiğini bilmek gerekmektedir.

Aydoğan (2012) çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığının Türkiye’de eğitim kalitesini arttırmak adına girişimlerde bulunup, eğitim kurumlarının modernleşmesi süreci içerisinde okul binalarının yeni projeler ile daha özgün kimliğe sahip, daha modern yapıda ve mimari açıdan daha kurumsal bir yapıya kavuşturmayı amaçladığını aktarmaktadır. MEB, eğitime %100 destek projesi ile beraber, çeşitli şekillerde, birbirinden farklı olan 35 yeni proje ile hayırsever vatandaşlara daha özgün okullar yaptırabilmek adına seçenekler sunduğunu ifade etmektedir. “Gelenekten Geleceğe” temasıyla tasarlanmakta olan yeni okulların bina projeleri; değişen mevzuatlar, farklılaşan eğitim programları ve eğitimin işlevleri doğrultusunda günümüzde olduğunu gibi gelecekte de ihtiyaçları da karşılayabilecek yapıda tasarlanmaktadır. Çevre ve iklim koşullarına uygun, yeni inşaat teknolojilerini

yapısında barındıran; eğitim ortamlarının sadece derslikler ve koridorlardan oluşmadığını, öğrencilerin bu eğitim ortamlarında bulunmaktan keyif alacağı, isteyerek, severek ve zevkle öğrenim görebilecekleri, işlevsel ve çekici eğitim ortamları olarak dizayn edildiği belirtilmektedir. Önceden kullanılan “Eğitim Yapıları Projeleri” yeni müfredata ve uygulamalara uyumdan yoksundur. İfade edilen yeni projelerin en belirgin özelliği ise evrensel ve geleneksel özellikleri bir araya toplamasıdır. Bu özelliklerin neleri kapsadığı, altı ana başlık altında şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2006);

1. Engelli öğrenciler için yenilikler,
2. Estetik nitelikler,
3. Hijyen yenilikleri,
4. Okul yapım kalitesi,
5. Sosyal yenilikler,
6. Yapı güvenliği.

Aydoğan (2012) fiziksel çevre şartlarının ve okul binalarının, öğretim süreçleri ve öğrenme üzerine etkilerinin küçümsenemeyeceğini dile getirmiştir. Sınıflardaki öğrenci sayıları, sınıfların büyüklüğü, sıraların dizilişi, okuldaki döşeme ve mobilyaların nitelikleri, okulların ve sınıfların sahip olduğu teknolojik materyaller, okul binalarının büyüklükleri, kütüphane ve laboratuvar gibi öğrenme alanlarının eğitim kurumları içindeki konumları, öğretmenler odasının niteliği ve konumu vb. gibi birden fazla fiziksel çevre unsurunun eğitim-öğretim faaliyetlerini biçimlendirdiği, çalışanların ve öğrencilerin davranışlarını etkilediği görülür. Bunlarla beraber, okul binalarının aydınlatma, ısınma, işitsel özellikleri de öğrenme süreçlerini, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını ciddi oranda etkiler. Bu sebeple mevcut durumdaki okul binalarının gündelik yaşamın gereklerine uygun yenilenmesi ve yeni inşa edilecek yapıların modern mimariye dayanarak özenli bir şekilde tasarlanması ve planlanması gerekir. Araştırma sonuçlarında değindiği üzere Türkiye’de sınıf ve okulların inşasında dikkat edilmesi gereken özellikler şöyle sıralanmıştır;

- Okul binaları dizayn edilirken engelli öğrenciler dikkate alınmalıdır ve gerekli düzenleme çalışmaları buna göre yapılmalıdır.
- Okul binalarında elektriksel altyapıları donanımları gelecek zaman diliminde insan hayatının her alanına teknolojinin gireceği varsayılarak daha dikkatli bir şekilde dizayn edilmesi gerekir. Elektrik tesisatlarının daha kapasiteli ve nitelikli planlanması gerekir.
- Okul binaları dizayn edilirken ilk olarak çevrenin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır ve binalar bu neticede şekillendirilmelidir. Tüm toplumlara ve her ülkeye uyacak zannedilen standart yapılaşmalardan uzak durulmalıdır.
- Yeni yapılacak okul binaları tasarlanırken, ilk olarak binaları kullanacak olan bireylerin, genel olarak da öğrencilerin fikirlerine başvurmak yerinde bir karar olacaktır. Çünkü

binaları en çok kullanan kişilerin bu mekânların sahip olduğu dezavantajları daha çabuk tespit edebilecekleri aşikârdır.

- Okul binalarına başlanmadan önce, gelecek 50 yılın teknolojik ve sosyal gereksinim, değişim ve gelişimlerini tahmin etmeye çalışarak binaları bu unsurlara göre tasarımılamak gerekmektedir (Aydoğan, 2012).

Arslan ve Şendurur'un (2017) çalışmalarında değindiği üzere; Türkiye'de eğitim alanında uygulanan teknolojilerinin kullanım alanını genişletmek adına bir takım çalışmalar halen yürütülmeye çalışılmaktadır. 1998-2003 yıllarında Temel Eğitim Projesi I. Faz kapsamında öğrencilerimizin bilgi teknolojilerine ulaşımını kolaylaştırmak adına 2.802 tane ilköğretim okuluna 3.188 bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) sınıfları oluşturulmuştur (Çakır, 2013). Bunun yanında, 25.000 öğretmene de bilgisayar okuryazarlığı üzerine eğitimler sağlanmıştır (Özdemir ve Kılıç, 2007). 2002-2007 yıllarında Temel Eğitim Projesi II. Faz kapsamı ile Türkiye'de bilişim sınıfı bulunmayan okulun kalmaması adına 3.000 ilköğretim okulunda 4.200 BİT sınıfı oluşturulmuştur. 2010 yılından sonra da iletişim ve bilgi teknolojileri kullanma adına öğrencilere fırsat eşitliği sunmaya yönelik planlanmış FATİH Projesi, Milli Eğitim Bakanlığının son zamanlardaki en büyük projesidir. Bu proje vasıtası ile yenilenen teknolojiyle beraber birlikte kullanım adına Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hizmeti sunulmaya başlanmıştır.

Dünya devletlerinde internet ağı üzerinden eğitim uzun yıllardır gerçekleştirilmesine rağmen, Türkiye'de internet ağı üzerinden eğitim daha yeni yeni denenmeye başlanmaktadır. Fakat Türkiye adına daha yeni olan bu eğitim uygulamalarında bazı aksaklıklar ile karşılaşmaktadır. Bu aksaklıklara en somut örnek olarak internet altyapısının yetersizliğini gösterebiliriz. Bununla beraber gelecekte, hızla yaygınlaşan internet ve bilgisayar kullanımıyla eğitim alanına yönelik farklı dallarda çalışma imkânları da çoğalacaktır. İnternet tabanlı öğretimden şu faydalar temin edilebilir:

- Esneklik ve güncellenebilirlik,
- İnteraktivite,
- Ulaşılabilirlik,
- Yeniden kullanılabilirlik ve paylaşılabirlik.

2.2.4. Türk eğitim sisteminin uluslararası sınavlarla karşılaştırılması

Ülkeler bazında eğitim çıktılarının karşılaştırılmasında, uluslararası ölçüde genel olarak OECD'nin PISA programı yaygın olarak tercih edilmektedir. Eğitimdeki eksikliklerin belirlenmesinde, eğitim sistemindeki değişimlerin takip edilmesinde PISA sonuçları önemli bir etkiye sahiptir. PISA gibi çalışmalar ile elde edilen bulgular ile beraber

mevcuttaki eğitim yapısının güçlü ve zayıf tarafları, öğretim programları, eğitim politikaları, öğretmenlerin yeterlikleri öğretim yöntem ve teknikleri gibi durumlar değerlendirilebilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

PISA, OECD ülkelerinde bulunan 15 yaşındaki öğrenci gruplarının zorunlu eğitimlerinin sonunda, günümüzdeki toplum yapısında karşılaşılabilecekleri durumlara karşı ne kadar hazır olduklarını saptayabilmek adına gerçekleştirilen bir çalışmadır. PISA programıyla ölçülmek istenen nitelik, öğrencilerin okullarda gördükleri müfredat kapsamındaki konuları ne kadar öğrendikleri ile ilgili değil, gerçek yaşamın içerisinde karşılaşılabilecekleri durumlar ile sahip oldukları beceri ve bilgileri kullanma yeteneği, akıl yürütme analiz etme ve okullarda öğrenilmiş olan matematik ve fen kavramlarını kullanmak suretiyle etkili bir iletişim kurabilip kuramadıklarıdır (MEB, 2003a).

2003 yılında gerçekleştirilen PISA programı sonuçları, Türkiye'deki eğitim sistemindeki eksiklikler görmek adına önemli bilgiler içermektedir. Bu durumların giderilmesi adına Talim Terbiye Kurulunca ilköğretim kademesindeki 1-5. sınıf öğretim programlarına düzenlemeler getirilmiş ve 2005-2006 öğretim yılı itibariyle bu düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Yenilenen program neticesinde davranışçı yaklaşım modeli yerine, yapılandırmacı yaklaşım modeli ve sarmallık ilkesi ön plana çıkarılmıştır. Yeni uygulanacak olan programda derslerin ezberden uzak, daha eğlenceli, hayatın gerçeklerini barındıran ve günlük yaşamda kullanılabilir özellikte olmasına özen gösterildiği görülmektedir. Bu program 8 yıllık kesintisiz eğitim durumlarına da uyumlu olarak planlanmıştır.

Bununla beraber ortaöğretimin tekrardan yapılandırılması neticesinde de çeşitli kararlara varılmıştır. Örneğin, 3 yıl süren genel liselerin, teknik ve meslek liselerinin eğitim sürelerinin 2005 yılı itibari ile 9. Sınıftan başlatılarak kademeli olacak şekilde 4 yıla çıkartılması, hazırlık sınıfları olan liselerin de öğrenim sürelerini 4 yıla uygun tekrardan düzenlenmesi bu kararların birkaçıdır (MEB, 2005a).

Gerçekleştirilen bu düzenlemelere ek olarak öğrenme durumlarında kalıcılığın artması adına BİT uygulamalarına önem verilmeye çalışılmıştır. Bu durum neticesinde birçok okul bünyesinde BİT sınıfları kurulmuş ve öğretimin niteliğinin çoğaltılmasına gayret edilmiştir. Aynı zamanda yeni proje olarak bilinen ve üç yıl içinde sonuca ulaştırılması planlanan FATİH Projesi ile de bütün sınıfların teknolojik imkânlarının sağlanması ve bu imkânların kullanımının sağlanması hedeflenmiştir (Çelen vd., 2011).

PISA programının 6. dögüsü konumundaki PISA 2015 uygulaması, 35 tanesi OECD üyesi ülke olmakla beraber 72 ülkede yaklaşık olarak 29 milyon öğrenciyi temsil edecek olan yaklaşık olarak 540 bin öğrencinin katılımı ile 2015 yılında uygulanmıştır. Uygulamadaki ülkeler Tablo 2.1’de gösterilmektedir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 3).

Tablo 2.1. PISA’ya Katılan Ülkeler

OECD Üyesi Ülkeler		OECD Üyesi Olmayan Ülkeler	
Almanya	İzlanda	Arjantin	Lübnan
Amerika	Japonya	Arnavutluk	Litvanya
Avustralya	Kanada	Birleşik Arap Emirlikleri	Makao (Çin)
Avusturya	Letonya	Brezilya	Makedonya
Belçika	Lüksemburg	Çin Halk Cumhuriyeti	Malezya
Birleşik Krallık	Macaristan	Bulgaristan	Malta
Çek Cumhuriyeti	Meksika	Cezayir	Moldova
Danimarka	Norveç	Dominik Cumhuriyeti	Peru
Estonya	Polonya	Endonezya	Romanya
Finlandiya	Portekiz	Güney Kıbrıs	Rusya Federasyonu
Fransa	Slovakya	Gürcistan	Singapur
Güney Kore	Slovenya	Hırvatistan	Tayland
Hollanda	Şili	Hong Kong (Çin)	Tayvan - Çin
İrlanda	Türkiye	Karadağ	Trinidad ve Tobago
İspanya	Yeni Zelanda	Katar	Tunus
İsrail	Yunanistan	Kazakistan	Uruguay
İsveç		Kolombiya	Ürdün
İsviçre		Kosova	Vietnam
İtalya		Kosta Rika	

Kaynak: PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 5.

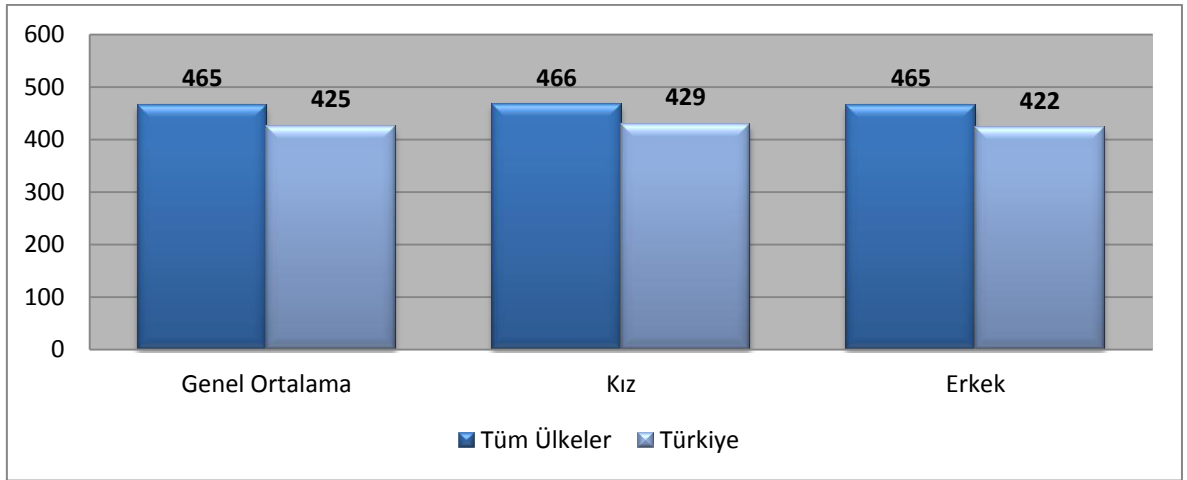
2015 PISA uygulaması örnekleminde Türkiye’deki 15 yaş grubundaki öğrenciler 1.324.089 kişiden oluşmaktadır. PISA’ya katılım konumunda ulaşılabilen evrene bakıldığında da 925.366 öğrencinin bulunduğu bilinmektedir. Türkiye’deki PISA okullarının örneklemeleri, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Türkiye’de 2015 PISA uygulamasında ilk aşama kapsamında İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) 1. Düzey, okul türleri, eğitimin türleri, okullardaki idari biçimler, okulların bulundukları çevre ve tabakalar kullanılmak suretiyle okulların tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmesi sağlanmıştır. İkinci aşamada durumunda ise okullardaki uygulama kapsamında bulunan öğrenciler, seçkisiz yöntem ile belirlenmiştir. Türkiye’de PISA 2015 uygulaması kapsamına İBBS 1. Düzey neticesinde 12 tane bölgeyi kapsayan 61 il bünyesinden 187 okuldan ve 5895 öğrenci katılmıştır (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 5).

Tablo 2.2. İBBS PISA 2015 Türkiye Örneklemindeki Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

Bölge Kodu	Bölge İsmi	Katılan Öğrenci Sayısı	Katılan Öğrenci Yüzdesi
TR1	İstanbul	1070	18,15
TR2	Batı Marmara	245	4,16
TR3	Ege	707	11,99
TR4	Doğu Marmara	510	8,65
TR5	Batı Anadolu	553	9,38
TR6	Akdeniz	817	13,86
TR7	Orta Anadolu	334	5,67
TR8	Batı Karadeniz	303	5,14
TR9	Doğu Karadeniz	194	3,29
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	199	3,38
TRB	Ortadoğu Anadolu	276	4,68
TRC	Güneydoğu Anadolu	687	11,65
TOPLAM		5895	100

Kaynak: PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 5.

Tablo 2.2’yi incelediğimizde, Türkiye’de PISA 2015 örneklemini neticesinde sayı olarak öğrencinin en yoğun olduğu bölgemizin (TR1) İstanbul olduğu, yoğunluk açısından en az miktarın ise (TR9) Doğu Karadeniz Bölgesi olduğu göze çarpmaktadır. (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 6)



Şekil 2.6. PISA 2015 Fen Okuryazarlığı Puanları (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 11)

PISA 2015 uygulaması neticesinde fen okuryazarlığı ortalama puanlarına ilişkin genel ifadeler şu şekilde göze çarpmaktadır: Fen okuryazarlığı ile ilgili katılımcı sayıları ile ilgili tüm ülkelerde puan ortalaması 465 konumunda bulunurken Türkiye’de bu puan ortalaması 425 seviyesindedir. 2015 PISA uygulamasına katılmış olan tüm ülkeler incelendiğinde, fen okuryazarlığı üzerine ortalama puanları en fazla olan ülkelerin Finlandiya, Tayvan-Çin,

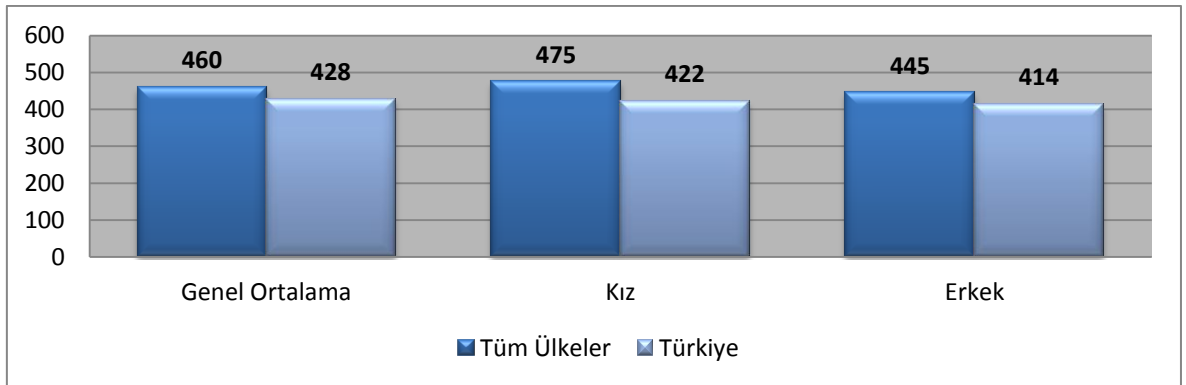
Estonya, Japonya ve Singapur iken en az konumda olan ülkelerin ise Dominik Cumhuriyeti, Cezayir, Makedonya, Kosova, Tunus olduğu görülmektedir. 2015 PISA uygulamaları kapsamında, fen okuryazarlığı performansında cinsiyet değişkeni yönünden ortalama puan durumları değerlendirildiğinde, uygulamaya katılan tüm ülkelerde kız öğrencilerin fen okuryazarlığı alanında puanlarının ortalama olarak (466) ve aynı zamanda Türkiye’de uygulamaya öğrencilerden kız olanların fen okuryazarlığı puanlarının ortalamasının (429) erkek öğrencilerden üstün olduğu görülmüştür. Cinsiyet olarak erkek öğrencilerin adına bu puan durumları sıra ile 465 ve 422 puandır (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 11).

Tablo 2.3. Yıllara Göre Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanları

	2015	2012	2009	2006
OECD Ortalaması	493	501	495	498
Tüm Ülkeler Ortalaması	465	477	471	478
Türkiye Ortalaması	425	463	454	424
Sıralama	54	43	42	47
Katılan Ülke Sayısı	72	65	65	57

Kaynakça: PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 12.

Fen okuryazarlığı alanının ağırlıklı olduğu 2006 ve 2015 uygulamalarının Türkiye sonuçlarının kendi arasında kıyas yapıldığında yaklaşık olarak 1 puan civarında bir artmanın olduğu göze çarpmaktadır. Bu yıllar neticesinde OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında 5 puan, tüm ülkelerin puan ortalamasında da 13 puan seviyesinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Katılımcı olan ülkelerin sayılarına bakıldığında 2015 uygulaması neticesinde ülke olarak sıralamanın 2006 da gerçekleştirilen uygulamaya kıyasla daha iyi olduğu görülmüştür (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 12).



Şekil 2.7. PISA 2015 Okuma Becerileri Puanları (Pisa Ulusal Raporu, 2015, s. 23)

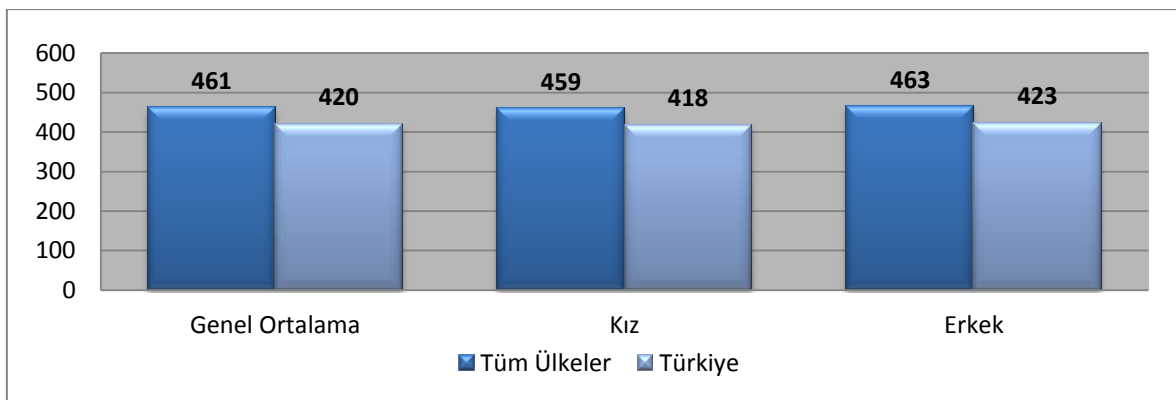
Okuma becerileri alanı ile ilgili 2015 PISA uygulaması adına genel sonuçlar şu şekilde ifade edilmiştir: Okuma becerileri alanı ile ilgili tüm ülkelerin genel ortalamasına bakıldığında sayı 460, Türkiye'nin ortalaması ise 428'dir. 2015 PISA uygulamasına katılmış olan tüm ülkeleri dikkate aldığımızda, alan olarak okuma becerileri ortalama puanları en fazla olan ülkeler İrlanda, Finlandiya, Kanada, Hong Kong-Çin ve Singapur olurken; en az seviyede olan ülkelerin ise Cezayir, Lübnan, Kosova, Makedonya ve Dominik Cumhuriyeti olduğu görülmektedir. Okuma becerileri alanında 2015 PISA sonuçlarını tüm ülkeler düzeyinde incelediğimizde cinsiyet olarak kız öğrencilerin, cinsiyet olarak erkek öğrencilere göre başarı yüzdelerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Duruma bakıldığında Türkiye'de de benzerlikler olduğu görülmektedir. 2015 yılında Türkiye'de 15 yaşındaki kızlarda ortalama puan 442 iken, cinsiyet olarak erkeklerde ortalama puan ise 414 seviyesindedir. Cinsiyet olarak erkek ve kız öğrencilerde ortalama puan farkı Türkiye'de 28 seviyesindedir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 23).

Tablo 2.4. Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları

	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2009
OECD Ortalaması	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	460	471	464
Türkiye Ortalaması	428	475	464
Sıralama	50	42	39
Katılan Ülke Sayısı	72	65	65

Kaynak: PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 24.

Okuma becerileri alanında PISA 2015 puanları incelendiğinde, Türkiye'de uygulamaya katılanların PISA 2015 uygulaması performanslarının, PISA 2012 ve PISA 2009 uygulamasına göre azalmış olduğu görülmüştür (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 24).



Şekil 2.8. PISA 2015 Matematik Becerileri Puanları (Pisa Ulusal Raporu, 2015, s. 30)

Matematik okuryazarlığı alanı ile ilgili 2015 PISA uygulaması genel sonuçları şu şekilde ifade edilmiştir: Türkiye ortalaması matematik okuryazarlığı alanında 420 ve tüm ülkeler ortalamasına bakıldığında bu sayı 461 seviyesindedir. 2015'te PISA uygulamasına katılan tüm ülkeler incelendiğinde matematik okuryazarlığı üzerine puan ortalaması en fazla bulunan ülkeler, Japonya, Hong Kong, Tayvan-Çin Makao ve Singapur olarak göze çarparken; matematik okuryazarlığı üzerine puan ortalaması en az seviyede olan ülkeler ise, Cezayir, Dominik Cumhuriyeti, Kosova, Tunus ve Makedonya olarak gözükmemektedir. Matematik okuryazarlığı alanı ile ilgili 2015 PISA sonuçları tüm ülkeler neticesinde incelendiği zaman cinsiyet olarak erkek öğrencilerin, cinsiyet olarak kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. 2015 yılında Türkiye'de 15 yaşındaki cinsiyet olarak kız öğrencilerin ortalama puanları 418 iken, cinsiyet olarak erkek öğrencilerin puanı ise ortalama olarak 423 seviyesindedir. Türkiye'deki erkek ve kız öğrenci puanları farkı 6 seviyesindedir. (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 30).

PISA 2015 sonuçlarına göre Türk eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler şu şekilde sıralanmıştır:

Sosyo-Ekonomik Göstergeler: Ailelerin ekonomik durumları çocukların okullardaki performanslarını etkilemektedir ve bu etki durumları ülkeler genelinde incelendiğinde fark belirgin bir şekilde görülmektedir. Ülkelerin bazılarında eğitim alanı ile ilgili daha fazla harcama yapılırken, bazılarında ise bu durum daha az bir milli gelir dağılımı ile sınırlandırılmaktadır. Bu sebeple, ülkelerin eğitim sistemleri performansı kıyaslama yapılırken, bu ülkelerin milli gelirlerinin de göz ardı edilmemesi gereklidir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 36).

Fırsat Eşitliği: Uygulama olarak PISA, eğitimde gerçekleştirilen fırsat eşitliği unsurunu, bütün öğrencilere, öğrenci ailelerinin geçmişlerine, öğrencinin cinsiyetine ya da öğrencinin statüsüne bakmadan, eğitim imkânlarından yararlandırmak adına maksimum kalitede imkânlar sağlamak olarak açıklamaktadır. Açıklama ile ifade edilen eşitlik, ne tüm bireylerin aynı sonuçlara ulaşmasının gerekliliğini ne de tüm öğrencilerin öğrenme ve öğretimde “herkese uyan tek tip” uygulamalara maruz bırakılmasını ifade eder. Bu durumdan ziyade, öğrencilerin bulundukları sosyo-ekonomik statülerin ya da göçmen olarak adlandırılan öğrencilerin performanslarına yönelik olumsuz etkilerin en az seviyeye indirilmesi adına koşulların sağlanmasıdır (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 40).

Öğrenmeye Ayrılan Zaman: OECD üyesi ülkelerde okullardan sonra öğrenmeye ayrılan zamanın en az seviyede olduğu ülkelerin Japonya, İsviçre, Finlandiya ve Almanya olduğu ve öğrencilerin haftalık ortalama olarak 10 ve 15 saat süresinde okuldan sonra dersleri için zaman ayırdıkları belirtilmiştir. PISA uygulamasında fen okuryazarlığı alanında bu ülkelerin puan bakımından yüksek sıralamalarda bulunması dikkat çekmektedir. Türkiye’de de öğrencilerin okuldan sonra dersleri için haftalık olarak 24,5 saat gibi bir vakit ayırdıkları bilinmektedir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 42).

Okul Öncesi Eğitim Durumu: Okul öncesinde eğitim almak, başarıyı etkileyen unsurlardan biri olarak ifade edilmektedir. Türkiye’de de PISA uygulamasına dâhil olan öğrencilerden %46,3’lük bir kesim okul öncesinde eğitim almadıklarını aktarmışlardır. OECD ülkelerinde ise bu oran %4,5 seviyesindedir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 44).

Öğrencilerin Gelecekteki Akademik Beklentileri: Uygulama olarak PISA’da, gelecekte öğrencilerin mezun olmayı planladıkları eğitimin basamakları sorulup, öğrencilerin akademik alandaki beklentileri önem arz etmektedir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 44).

Öğrenci Devamsızlığı: PISA uygulamalarının yapıldığı an itibarı ile son iki hafta neticesinde en az 3 sefer derslere geç gelen, dersleri kıran veyahut okulu asan öğrenciler vardır. Türkiye’de özellikle dersi kırdığını ve okulunu astığını ifade eden öğrencilerin oranının OECD ülkeleri ortalamasından oldukça yüksek olması dikkat çekicidir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 45).

Öğrenmeyi Engelleyen Öğretmen Davranışları: PISA 2015 uygulaması kapsamında okulların idarecilerinin doldurduğu anketler ile öğrencilerde öğrenme durumlarını engelleyecek öğretmen davranışları ile ilgili olarak okul idarecilerinin görüşlerine başvurulmuştur. OECD ülkeleri kapsamında, “Personellerin değişim unsurlarına direnmesi” öğrencilerin öğrenme durumlarını en fazla engelleyen öğretmen davranışının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumu “Eğitimcilerin, öğrencilerin hepsinin ihtiyaçlarına ayrı ayrı cevap verememesi” takip etmiştir. Türkiye’ye bakıldığında ise öğrencilerin öğrenme durumlarını en fazla “Eğitimcilerin, öğrencilerin hepsinin ihtiyaçlarına ayrı cevap verememesi” davranışı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere karşı çok sert davranmasıyla ilgili OECD ülkeleri ve Türkiye arasında bulunan fark dikkat çekici konumdur. Bununla beraber, PISA 2012 uygulaması sonuçlarıyla kıyaslandığımızda 2015 PISA uygulamasında olumsuz yöndeki öğretmen tutumlarının öğrenmeyi daha az etkide tuttuğu görülmektedir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 46).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri: Öğretmenlerin öğretim bilgilerini güçlendirme, meslek alanındaki özerklik ve akransal ağlara katılım durumları, öğretmenlik mesleğindeki üç ana unsuru oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kendi meslekleri ile ilgili gelişim aktivitelerine katılımlarına destek olmak, öğretim bilgilerini güçlendirmenin bir yoludur. Öğretmenler kendi mesleki gelişimleri ile ilgili gelişmeler konusunda bilgilenmelidir. PISA uygulamasında okul idarecilerinden, son üç ay içerisinde mesleki alan üzerine gelişimsel bir aktiviteye katılan bütün fen öğretmenlerinin ve öğretmenlerin yüzdesinin bildirilmesi beklenmiştir. Aynı standartları uygulamak adına tüm ülkelerde mesleki gelişim şöyle açıklanmıştır (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 47):

Mesleki gelişim programı, pedagojik uygulamaları ve öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan resmi programdır. Bu program, onaylanan bir yeterliliğe dönüşebilir veya dönüşmeyebilir. Program, toplamda en az bir gün sürmeli ve eğitim öğretim üzerine odaklanmalıdır.

Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı: Okul idarecilerinin cevapladığı sorulardan birisi de, bir öğretmen başına denk gelen öğrenci sayısıdır. OECD ülkeleri bünyesinde 2006 yılında bir öğretmene düşen öğrenci sayısına bakıldığında bu sayı, 13,7 seviyesindeyken 2015 yılı içerisinde sayı, 13,1 seviyesine gerilemiştir. 2006 yılı içerisinde Türkiye’de bir öğretmene denk gelen öğrenci miktarı 18,5 seviyesindeyken, 2015 yılı itibarı ile sayı 15,2 seviyesine gerilemiştir (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 48).

Okul Kaynakları: 2015 PISA uygulaması okullarda uygulanan anketlerde okul idarecilerine; fiziki açıdan altyapının (zemin, bina, ses, ışık ve ısı mekanizmaları), eğitim materyallerin (bilgi teknolojisi aracı, ders kitapları, kütüphaneler aynı zamanda laboratuvar malzemeleri) ve öğretmenlerin yetersizlik ya da eksikliklerinin okullarda eğitim verme kapasitesini ne kadar etkilediği sorulmuştur. Yanıtlar, eğitim materyali ile ilgili eksiklik indeksi oluşturmak adına bir araya getirilmiştir. Fiziksel açıdan altyapının imkânlarının yetersiz kalitede ya da eksik kalitede olma durumları OECD ve Türkiye ülkeleri neticesinde benzerlik arz etmektedir. Fakat eğitim materyallerindeki yetersizlik ya da eksiklik OECD ülkelerine göre Türkiye’de fazladır (PISA Ulusal Raporu, 2015, s. 49).

İnsan kaynaklarının çağın gereksinimlerine uygun beceri ve bilgiye sahip bir biçimde eğitilmesi, ülkelerin kültürel, sosyal ve ekonomik açılardan ilerlemesi adına vazgeçilmez bir gerekliliktir. Teknolojinin ve bilginin sürekli gelişime uğraması sebebiyle insan kaynaklarının gerekli olan donanımlar ile yetiştirilmesi adına eğitimsel faaliyetlerin ve öğretimin sürekli yenilenmesi gerekir. Başka ülkelerde uygulanmakta olan eğitim yapılarının ve eğitim sonuçlarının değerlendirilmesi ve eğitim sistemimizle kıyaslanması,

eğitimde ve öğretimde hedeflerimizin geliştirilmesi adına bize yol gösterecektir. Eğitim sistemimiz ile alakalı karşılaştırmalı ve sağlıklı sonuçlar almanın yollarından biri de; TALIS, PIRLS, TIMSS, PISA gibi uluslararası sınavlara ülke olarak katılmaktan geçmektedir. Bu neticede MEB tarafından planlanan Uluslararası Fen Eğilimleri ve Matematik Araştırması yani TIMSS, ortaokul ve ilköğretim seviyesinde ülkemizin adına verimli karşılaştırmalı sonuçlar verir (TIMSS, 2016, s. 7).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşunun (IEA), 4 yıl ara ile düzenlediği TIMSS sınavı, 8. ve 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerdeki fen ve matematik becerilerin ve bilgilerinin değerlendirilmesi adına bir tarama çalışmasıdır. TIMSS sınavının hedefi; araştırma bünyesinde bulunan ülkelerin 8. ve 4. sınıf öğrencilerinde bulunan fen ve matematik alanları üzerindeki başarılarını ölçmek, eğitim sistemlerindeki etkinlikler ve verimliliği, eğitimin ve öğretimin okullar bünyesinde nasıl uygulandığını, ülkeler arasındaki eğitim sistemleri farklılıklarını değerlendirmek ve belirlemektir. Bu amaçlar neticesinde, çeşitli anketler ve başarı testleri kullanmak vasıtasıyla öğrencilerin matematik ve fen alanında gösterdikleri performanslar, eğitim sistemlerinin çıktıları, öğretim programlarının niteliği, öğrencilerin özellikleri, okulların ve öğretmenlerin karakteristik yapılarıyla alakalı bilgiler toparlanmaktadır (TIMSS, 2016, s. 7).



Şekil 2.9. TIMSS Uygulama Yılları ve Türkiye'nin Katılım Durumu (TIMSS, 2016)

Uluslararası Fen Eğilimleri ve Matematik ve Araştırması (TIMSS) ilk olarak dünyada 1995 yılı içerisinde 8. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilere uygulandı. 1995 yılında yapılan ilk araştırmaya ve sonrasında 2003 yılında yapılan ikinci araştırmaya Türkiye ülke olarak katılmamıştır. Türkiye, TIMSS sınavına ilk olarak sadece 1999 ve 2007 araştırmasına 8. sınıflar düzeyinde, 2011 ve 2015 araştırmalarına ise 8. ve 4. sınıflar düzeyinde katılım sağlamıştır. (TIMSS, 2016, s. 9). 2015 TIMSS sınavına Türkiye'den 8. sınıf seviyesinde toplam 238, 4. sınıf seviyesinde toplam 260 okul katılım sağlamıştır.

Tablo 2.5. Bölgelere Göre Okul Sayıları

Bölgeler	4. Sınıf	8. Sınıf
İstanbul	36	30
Batı Marmara	10	10
Ege	26	24
Doğu Marmara	16	22
Batı Anadolu	16	16
Akdeniz	30	20
Orta Anadolu	10	10
Batı Karadeniz	10	10
Doğu Karadeniz	10	10
Kuzeydoğu Anadolu	10	10
Ortadoğu Anadolu	14	14
Güneydoğu Anadolu	32	30
Türkiye Geneli Kırsalda Yer Alan Okullar	40	32
TOPLAM	260	238

Kaynak: TIMSS, (2016, s. 13)

Tablo 2.6. Bölgelere Göre Öğrenci Sayıları

Bölgeler	4. Sınıf	8. Sınıf
İstanbul	1116	913
Batı Marmara	166	214
Ege	654	607
Doğu Marmara	318	577
Batı Anadolu	420	341
Akdeniz	842	570
Orta Anadolu	243	274
Batı Karadeniz	233	195
Doğu Karadeniz	232	252
Kuzeydoğu Anadolu	249	208
Ortadoğu Anadolu	317	327
Güneydoğu Anadolu	941	866
Türkiye Geneli Kırsalda Yer Alan Okullar	725	735
TOPLAM	6456	6079

Kaynak: TIMSS, (2016, s. 13)

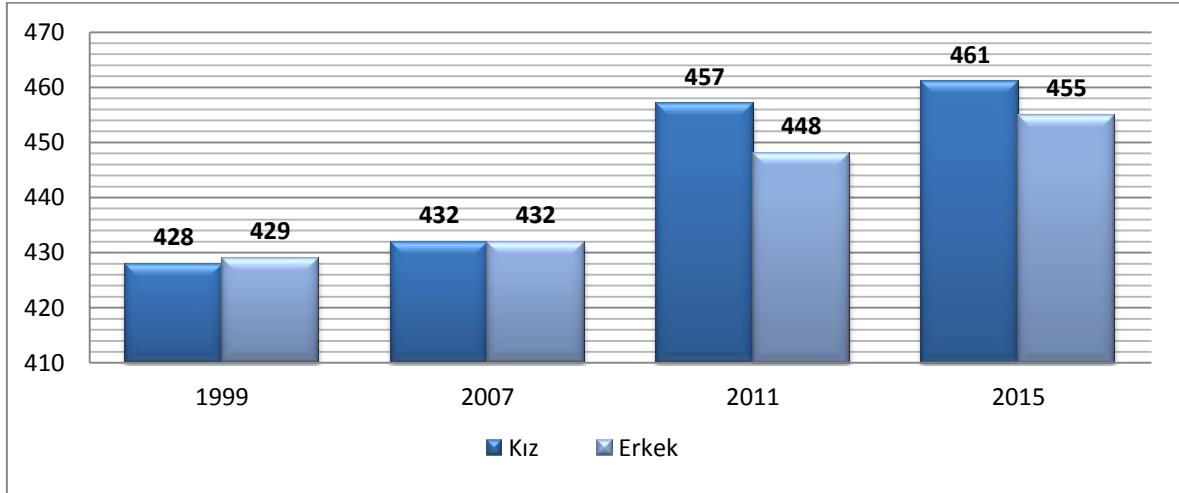
Tablo 2.7. Cinsiyete Göre Öğrenci Sayıları

Cinsiyet	Türkiye'deki Toplam Öğrenci Sayı ve Yüzdesi				TIMSS'e Katılan Öğrenci Sayı ve Yüzdesi			
	4. Sınıf		8. Sınıf		4. Sınıf		8. Sınıf	
Kız	547.974	%49,4	573.352	%48,3	3.178	%49,2	2.943	%48,4
Erkek	560.598	%50,6	614.542	%51,7	3.278	%50,8	3.136	%51,6
TOPLAM	1.108.572	%100	1.187.893	%100	6.456	%100	6.079	%100

Kaynak: TIMSS, (2016, s. 13)

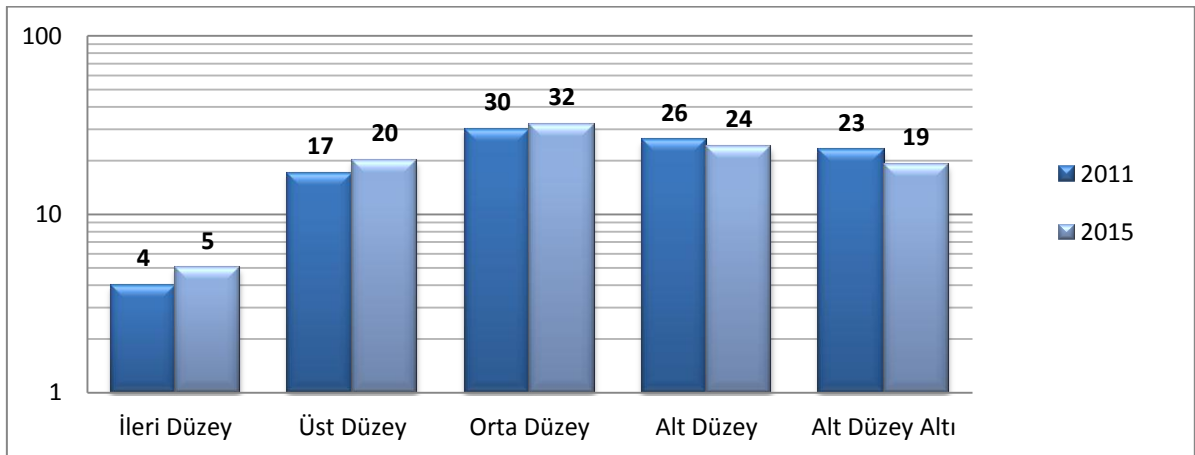
TIMSS sınavı, ilköğretim 8. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgi ve becerini çok yönlü belirleme adına gerçekleştirilen bir çalışmadır (TIMSS, 2016, s. 14).

2015 TIMSS sınavında 8. sınıf seviyesinde 39 ülke yer almıştır. 8. sınıf seviyesinde Türkiye’de matematik başarısının ortalama puanı 458 ile 39 ülkenin içerisinde 24. sırada kendine yer bulmuştur. 4. sınıf seviyesinde ise TIMSS sınavında 49 ülke yer almıştır. 4. sınıf seviyesinde Türkiye’nin matematik başarısı ortalaması 483 puanla 49 ülkenin arasından 36. sırada kendine yer bulmuştur (TIMSS, 2016, s. 23).



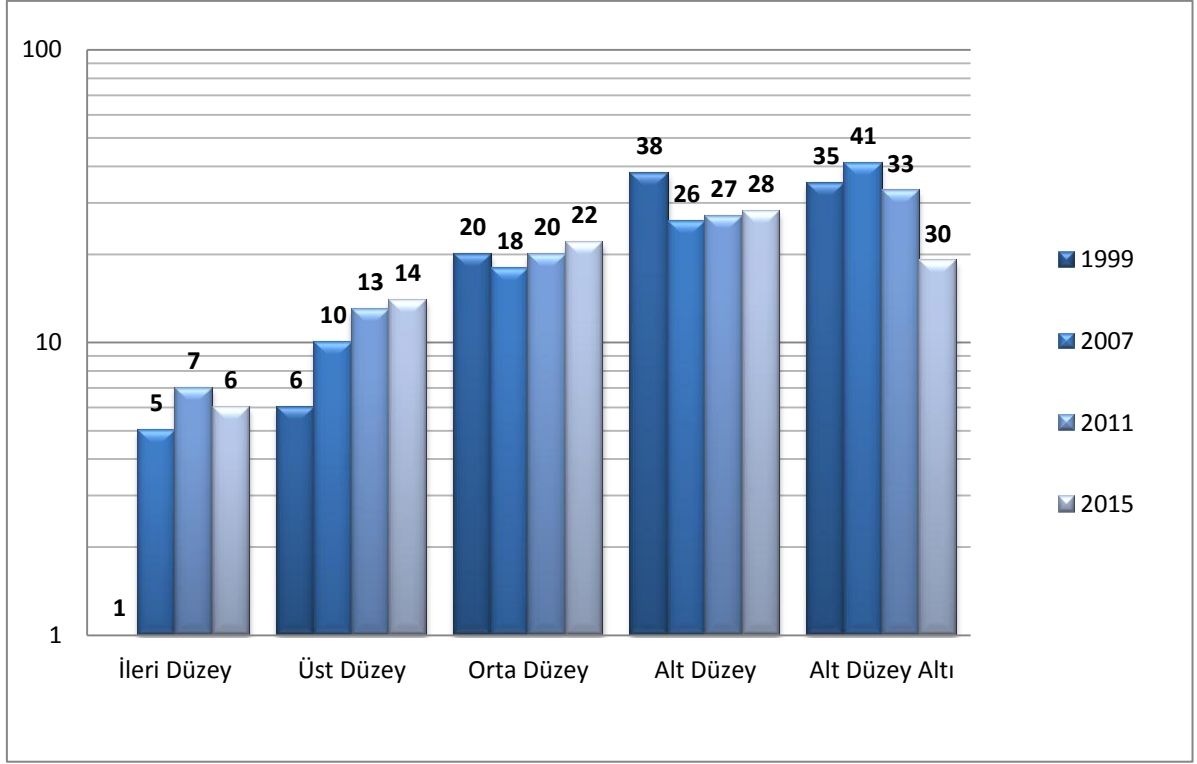
Şekil 2.10. TIMSS 8. Sınıf Cinsiyete Göre Matematik Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016)

Kıyasla 8. sınıftaki kız öğrencilerin matematiksel alandaki başarılarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. 2015 TIMSS matematik puanlarına bakıldığında bir önceki TIMSS çalışmasına göre kız öğrencilerin 4 puan, erkek öğrencilerin de 7 puan artarak sırayla 461 ve 455 puanı olmuştur (TIMSS, 2016, s. 25).



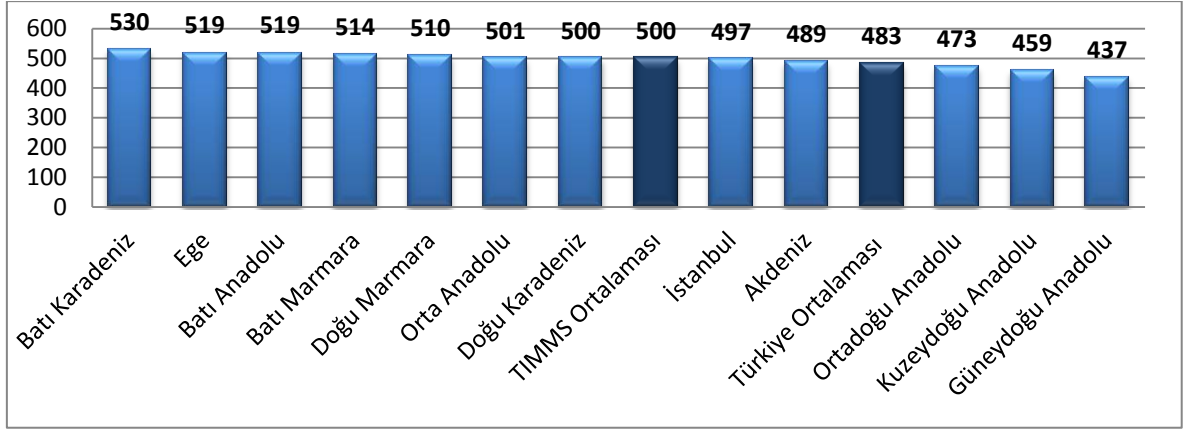
Şekil 2.11. 4. Sınıf Matematik Başarı Ortalamasının Yeterlilik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu (%) (TIMSS, 2016, s. 25)

TIMSS 2015 sonuçları incelendiğinde Türkiye’de 4.sınıf öğrencileri adına TIMSS yeterlik düzeylerinde matematik alanında orta düzey, üst düzey ve ileri düzeyde öğrencilerin yüzdelерinin artış gösterdiği anlaşılrken, alt düzeyde ve alt düzeyin altındaki öğrencilerin yüzdelерinin azaldığı görölüyor (TIMSS, 2016, s. 25).



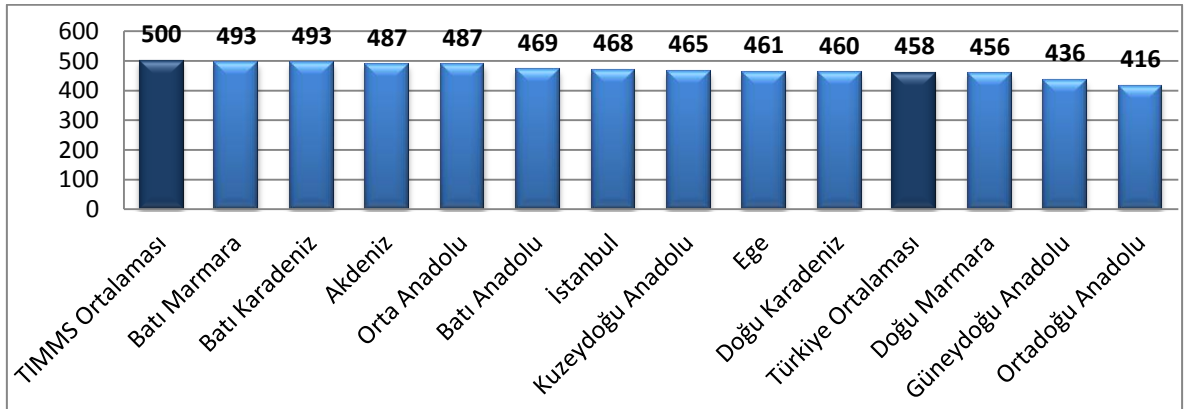
Şekil 2.12. 8. Sınıf Matematik Başarı Ortalamasının Yeterlilik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu (%) (TIMSS, 2016, s. 31)

TIMSS çalışmalarına katılım sağlayan 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin matematik yeterliliklerinden ileri düzeyde olan öğrencilerin yüzdelерinin, 1999 yılında %1, 2007 yılında %5, 2011 yılında %7 ve 2015 yılı itibarı ile %6 olduğu ifade edilmektedir. Alt düzeyin altında yer bulan öğrencilerin yüzdelерine bakıldığında da 1999 yılında %35, 2007 yılında %41, 2011 yılında %33 ve 2015 yılında %30 olarak ifade edilmiştir. Şekil 2.12’de da görüldüğü üzere Türkiye’de 8.sınıf öğrencileri adına TIMSS çalışmaları yeterlik düzeyleri açısından ileri düzeyde 2015 yılı içerisinde küçük bir düşüş ile beraber üst düzeydeki başarılı olmuş öğrencilerin yüzdesinde artış görülmüş ve alt düzeyin altında yer bulan öğrencilerin yüzdesinde de azalmalar görülmüştür (TIMSS, 2016, s. 31).



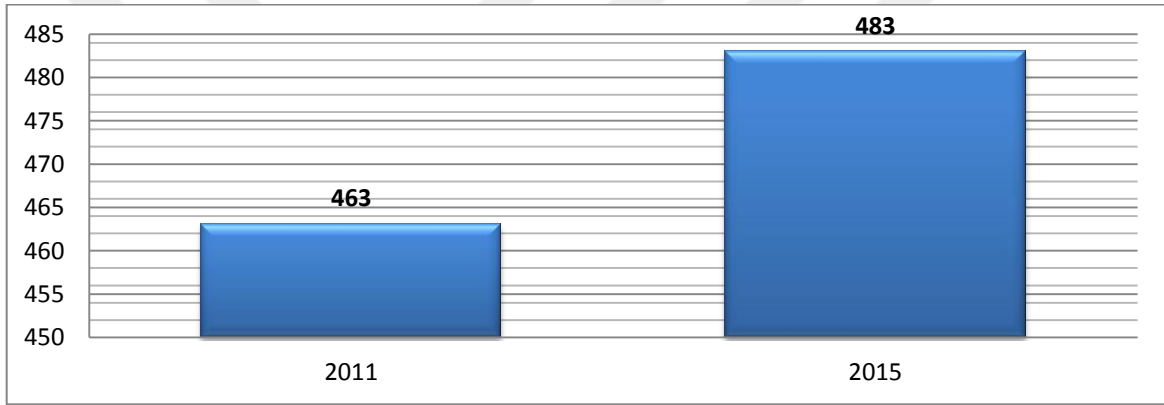
Şekil 2.13. TIMSS 2015 4. Sınıf Bölgelere Göre Matematik Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 36)

4. sınıf seviyesindeki matematik başarılarının ortalamaları bölgelere göre, TIMSS ortalaması ve Türkiye'deki genel başarı ortalaması ile birlikte sunulmuştur. Bu sunuma göre bölgelerde en yüksek başarıya sırasıyla Batı Karadeniz Bölgesi (530), Ege Bölgesi (519) ve Batı Anadolu Bölgesi (519) sahiptir. En düşük seviyede başarıya sahip olan bölgeler ise sırasıyla Ortadoğu Anadolu Bölgesi (473), Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi (459) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesidir (437). Ege, Doğu Marmara, Batı Marmara, Batı Karadeniz, Batı Anadolu ve Orta Anadolu bölgeleri neticelerinde bulunan öğrenci başarı ortalamaları ise TIMSS çalışmasının genel ortalamasından (500) daha verimlidir. Ayrıca sonuçlara bakıldığında Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'nun yani üç bölgenin sonuçlarının Türkiye'nin genel ortalamasından (483) daha düşük olduğu ortadadır. Ülkeler arasındaki sıralamaya bakıldığında ise Batı Karadeniz Bölgesinin ortalamasının (530), pek çok ülkenin ortalamasından daha yüksek olduğu ortadadır (TIMSS, 2016, s. 36).

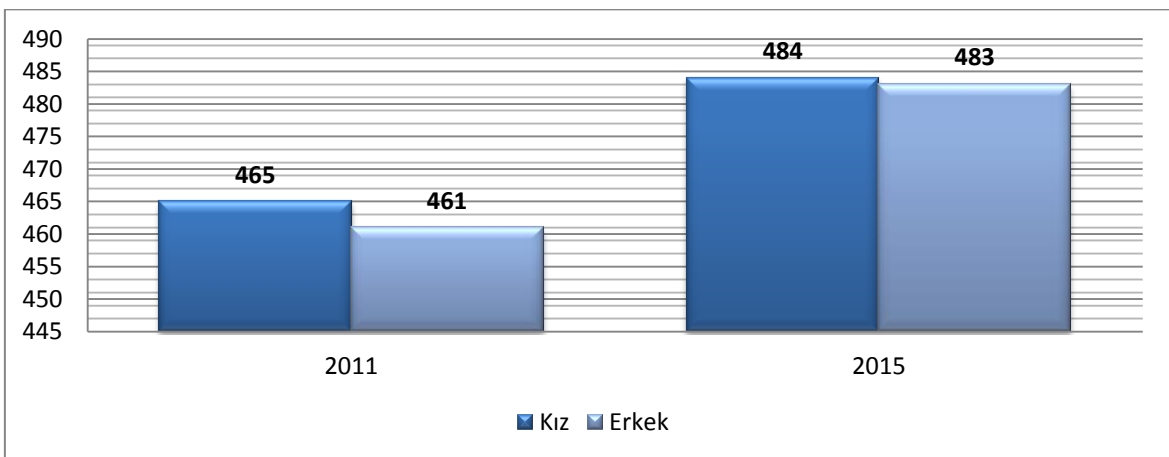


Şekil 2.14. TIMSS 2015 8. Sınıf Bölgelere Göre Matematik Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 37)

8.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ortalamaları bölgelere göre, TIMSS sonuçları ve Türkiye'nin genel başarı ortalaması ile beraber sunulmuştur. Bu sunumlara göre bölgeleri incelediğimizde en yüksek başarının sırası ile Batı Karadeniz Bölgesi (493), Batı Marmara Bölgesi (493), Akdeniz Bölgesi (487) ve Orta Anadolu Bölgesinde (487) olduğu görülmektedir. En düşük başarı ortalamasının da sırası ile Doğu Marmara Bölgesi (456), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (436) ve Ortadoğu Anadolu Bölgesine (416) ait olduğu görülmektedir. 2015 TIMSS sonuçları incelendiğinde 8. sınıf seviyesinde hiçbir bölge ortalamasının TIMSS genel ortalamasından (500) fazla olmadığı görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında 3 bölgenin, Doğu Marmara, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin Türkiye'nin genel ortalamasından (458) daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (TIMSS, 2016, s. 37).

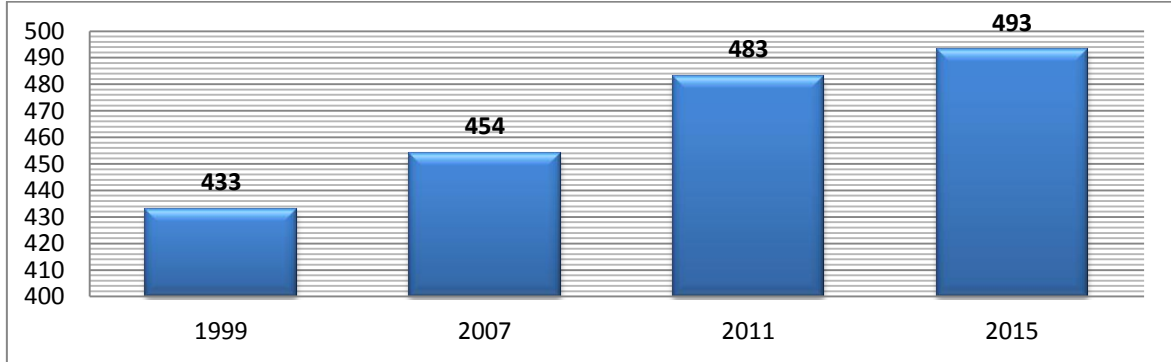


Şekil 2.15. TIMSS 2015 4. Sınıf Yıllara Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 70.)



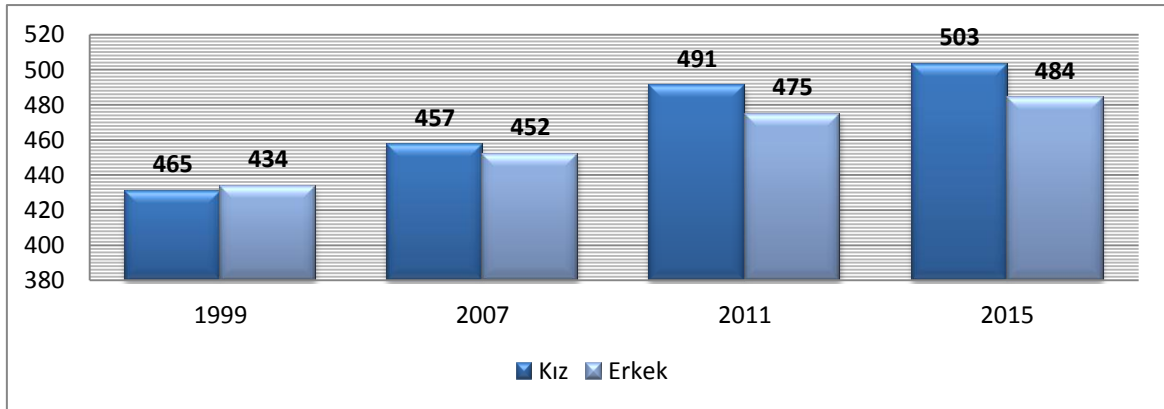
Şekil 2.16. TIMSS 2015 4. Sınıf Cinsiyete Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 71)

Fen bilimlerinde başarı ortalamasında Türkiye 483 puanla 47 ülkenin içinden 35. sırada bulunmaktadır. 4. sınıfa giden öğrencilerin fen bilimleri başarılarında yükselen bir ivme göze çarpmaktadır. TIMSS 2015 fen bilimleri başarısı bir önceki dönemde yapılan çalışmaya göre 20 puan yükselerek 483 seviyesindedir. Fen başarısında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu ortadadır. TIMSS 2015 fen bilimleri başarısı bir önceki dönemde yapılan çalışmaya göre erkek öğrencilerde 22, kız öğrencilerde 19 puan yükselerek sıra ile 483 ve 484 puan seviyesine gelmiştir (TIMSS, 2016, s. 70-72).



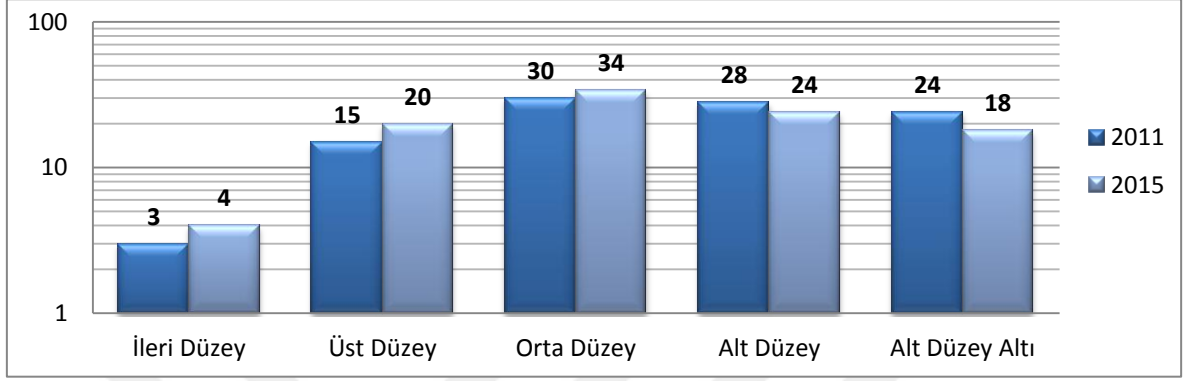
Şekil 2.17. TIMSS 2015 8. Sınıf Yıllara Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 73)

8. sınıfa giden öğrencilerin fen bilimleri başarısında yükselen bir ivme vardır. TIMSS 2015 fen bilimleri başarısı bir önceki dönemde yapılan çalışmaya göre 10 puan ivme kazanarak 493 seviyesine gelmiştir. Fen bilimleri başarısında Türkiye ortalamasına bakıldığında 8. sınıfa giden öğrencilerin 493 puanla 39 ülkenin arasından 21. sırada kendilerine yer bulduğu görülmektedir. 2015 TIMSS çalışmasına dâhil olan ülkelerin puanlarına bakıldığında 8. sınıfa giden öğrencilerin fen bilimleri başarısının Türkiye'nin TIMSS ortalaması denilen 500 puan yakınlarında olduğu görülür (TIMSS, 2016, s. 73).



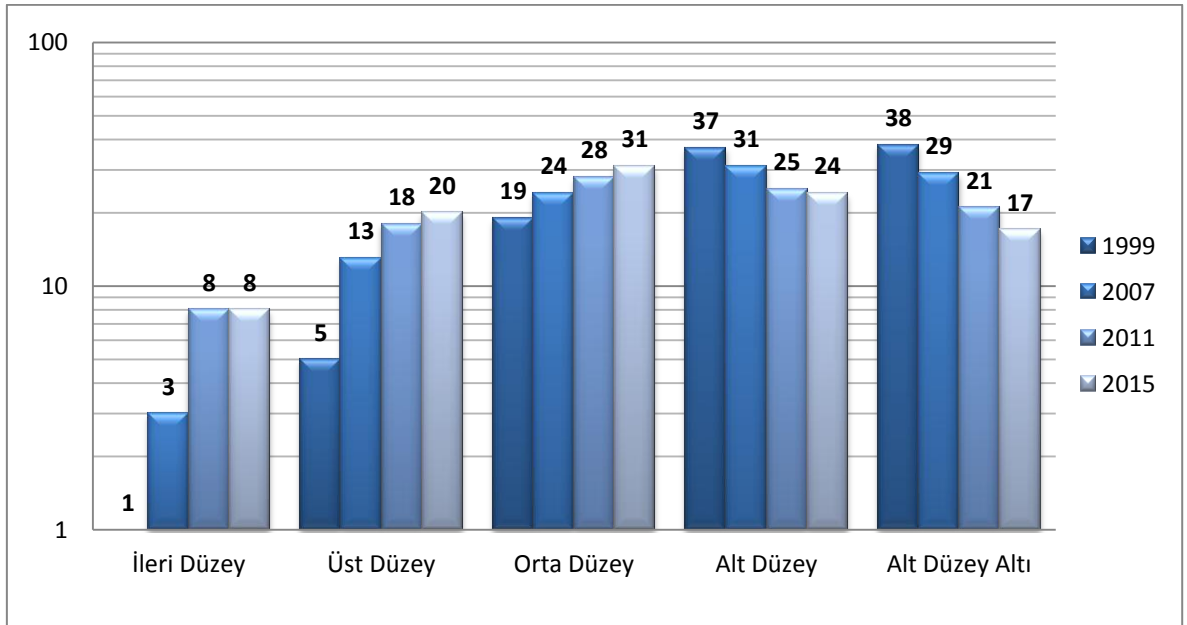
Şekil 2.18. TIMSS 2015 8. Sınıf Cinsiyete Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 74)

Erkek öğrencilerin fen bilimleri başarısının kız öğrencilerin fen bilimleri başarısından düşük olduğu göze çarpmaktadır. TIMSS 2015 fen bilimleri başarı puanlarına bakıldığında bir önceki dönemde yapılan çalışmaya göre kız öğrencilerin puanı 12, erkek öğrencilerin puanı 9 puan yükselerek sıra ile 503 ve 484 puan seviyesine gelmiştir (TIMSS, 2016, s. 73-75).



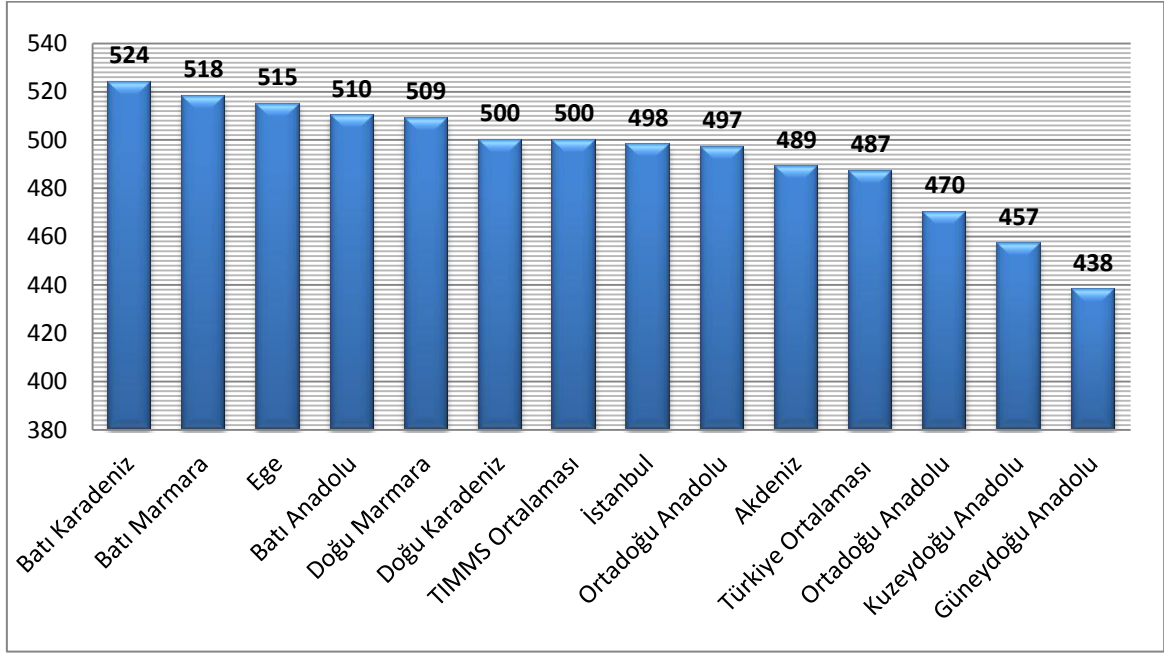
Şekil 2.19. Sınıf Fen Başarı Ortalamasının Yeterlik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu (%) (TIMSS, 2016, s. 78)

Türkiye’de TIMSS çalışması yeterlilik seviyelerine göre 4. Sınıfa devam eden öğrenciler için matematik ve fen bilimleri sonuçları benzeşim göstermektedir. Fen bilimleri alanına bakıldığında orta düzeyde, üst düzeyde ve ileri düzeyde, öğrencilerin yüzdelерinin ivme kazandığı gözlenirken, alt düzeyin altında ve alt düzeyde öğrencilerin yüzdelерinin git gide azalmaya başladığı gözlenmektedir (TIMSS, 2016, s. 78).



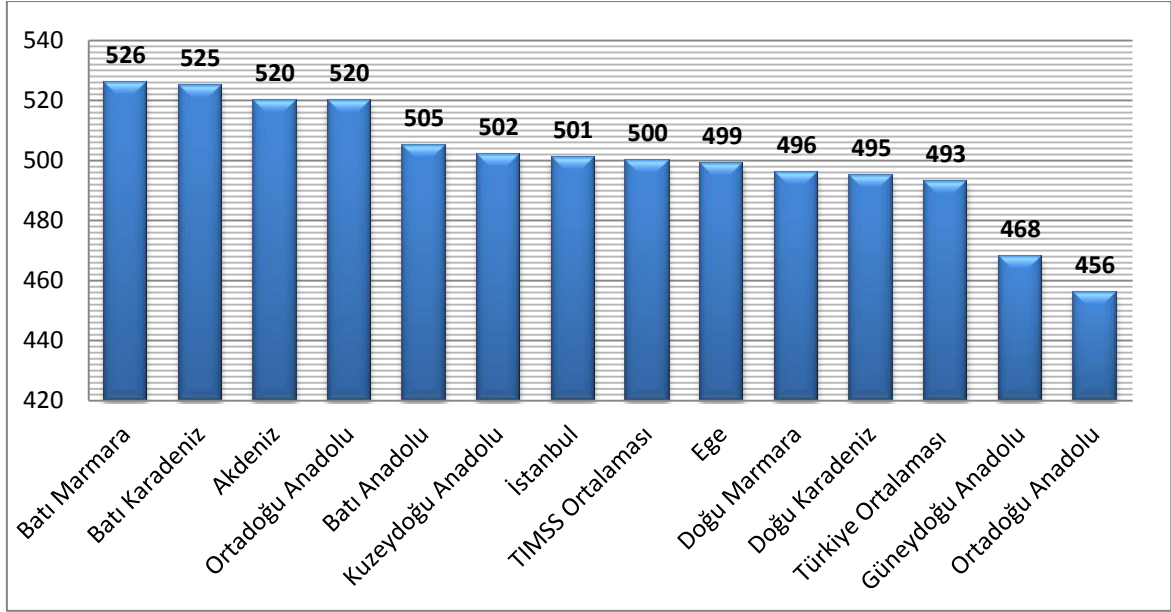
Şekil 2.20. Sınıf Fen Başarı Ortalamasının Yeterlik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu (%) (TIMSS, 2016, s. 79)

TIMSS 8. sınıf fen başarı testi puanları için ileri düzey, üst düzey, orta düzey ve alt düzey olmak üzere dört temel yeterlik düzeyi tanımlanmaktadır. İleri düzeye ulaşmış bir öğrencinin biyoloji, kimya, fizik ve yer bilimleri alanlarındaki karmaşık ve soyut kavramları anladıklarını göstermesi beklenir. Üst düzeyde, öğrenciler bazı döngüleri, sistemleri ilkeleri kavramsal boyutta anladıklarını gösterebilirler. Orta düzeyde, öğrenciler temel bilimsel konuları ayırt edebilir ve aralarında ilişki kurabilir, son olarak öğrenciler fen ile ilgili bazı temel olguları ayırt edebilirler (TIMSS, 2016, s. 78-79).



Şekil 2.21. TIMSS 2015 4. Sınıf Bölgelere Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 84)

Şekil 2.21’de 4. sınıf fen bilimlerinin başarı ortalamasına bakıldığında bölgeler arasında en yüksek başarıya sahip olan (515) Ege Bölgesi, (518) Batı Marmara Bölgesi ve (524) Batı Karadeniz Bölgeleridir. En düşük seviyedeki başarı ortalamasına bakıldığında ise (438) Güneydoğu Anadolu Bölgesi, (470) Ortadoğu Anadolu Bölgesi ve (457) Kuzeydoğu Anadolu Bölgeleri göze çarpmaktadır. Doğu Marmara, Batı Marmara, Batı Anadolu, Ege ve Batı Karadeniz Bölgelerinde bulunan öğrencilerdeki başarı düzeyine bakıldığında, genel olarak TIMSS ortalamasından (500) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla beraber sonuçlara bakıldığında, Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinin (487) Türkiye’nin ortalamasından genel olarak daha düşük durumda olduğu göze çarpmaktadır.



Şekil 2.22. TIMSS 2015 8. Sınıf Bölgelere Göre Fen Bilimleri Başarı Ortalamaları (TIMSS, 2016, s. 85)

Şekil 2.22’de 8. sınıfların fen başarılarının ortalamaları Türkiye ve TIMSS genel başarı durumlarıyla beraber gösterilmiştir. Bu durum incelendiğinde bölgelere göre en fazla başarı, (520) Orta Anadolu, (520) Akdeniz, (525) Batı Karadeniz ve (526) Batı Marmara Bölgelerinde; en az başarı durumu ise (456) Ortadoğu Anadolu ve (468) Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görülmektedir. Batı Anadolu, İstanbul, Batı Marmara, Batı Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Orta Anadolu ve Akdeniz Bölgeleri öğrenci başarı durumları ise genel olarak TIMSS ortalamasından (500) daha yüksek seviyededir. Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu Bölgelerinin Türkiye’nin genel durumundan (493) daha düşük seviyede olduğu göze çarpmaktadır (TIMSS, 2016, s. 84-85).

2.2.5. Kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın değerlendirilmesi

Bütçenin tanımına bakıldığında, devletlerin gelir durumları ile giderlerinin ortaya çıkarılması, bunların arasında bir denge oluşturulması ve bu gelir durumlarının elde edilmesi ve harcama yapılması adına belli bir süre yetki sunan yasa şeklinde ifade edilmektedir (Coşkun, 1995, s. 12). Adem (1993, s. 184) ise bütçenin tanımını, kuruluşların genel politikalarını ifade eden, kuruluştaki hizmetlerin maliyetleri ve yararını karşılamaya olan sağlayan, bütçe dönemlerinde yapılması planlanan uygulamaların düzgün bir şekilde takip edilmesine imkân sunan ve bu sözü geçen hizmetlerin sorumluluk ve harcama yetkilerini belirleyen ayrıntı içeren bir gider belgesi olarak yapar.

Her şeyden önce eğitim bütçesine bakıldığında bir planlama uğraşı olduğu görülmektedir. Eğitim planlamasındaki temel amaç; eğitimdeki istihdama, genel kalkınmaya ve tamamıyla ekonomik hayata yönelik olmaktır (Aydın, 2000, s. 134–135). Eğitim harcamaları, katma ve genel bütçesi olan kurumların, kamu iktisadi kuruluşları ve özel kesim bütçeleri içerisinde eğitim hizmetine yaptıkları bütün harcamalar şeklinde ifade edilir (Adem, 1993, s. 94).

En geniş tanımıyla ifade edilecek olursa eğitim alanında bütçeleme, eğitim alanına ne miktarda kaynak ayrılması gerektiğini ve ayrılan bu kaynakların hangi eğitim birimlerine ve ne tür eğitim çalışmalarına aktarılması gerektiği ile ilgili karara varma durumudur (Tural, 2002, s. 285).

Eğitim için ayrılmış kaynakların miktarı önem arz ettiği gibi ayrılmış bu kaynakların ne şekilde harcandığı da önem teşkil eder. Kısacası bütçelerden büyük kaynak ayırdıktan sonra, bu ayrılan kaynakların efektif kullanılması gerçekleştirilmedikçe beklenen etkiler eğitim sisteminde ortaya çıkmayacaktır (Akın, 2009). Tural (2002) Türkiye’de eğitim sisteminin finans kaynaklarını;

- Belediyelerin gelirlerinin bir kısmı,
- Devletin gelirinin bir kısmı,
- Diğer gelirlerin durumu,
- Eğitim sisteminden faydalananların ödeyeceği harçlar ve katkı payları,
- Eğitim sistemi adına kaynak yaratmak için toplanılan vergiler,
- İl özel idarelerinin bütçelerinin bir kısmı,
- Mesleki eğitimde işveren kişilerin sağlamış oldukları fonlar,
- Okullara yaratılan diğer para kaynakları,
- Yıllık köy bütçelerinin bir kısmı olarak ifade etmiştir (s. 322).

Eğitime finansman sağlanması noktasında gelişmiş düzeydeki ülkelerde firma ve ailelere, gelişme durumundaki ülkelerde de yeni vergilerin çıkarılması ve özel eğitim kurumlarına teşviklerin artmasına doğru eğilim izlenmektedir. Türkiye’ye bakıldığında eğitim alanındaki harcamaların birçoğunun finansmanı devlet tarafından sağlanmaktadır (Adem, 1977, s. 36). Türkiye’de özellikle son yıllarda hükümetin eğitim alanında gerçekleştirdiği atılımlar ile birlikte devlet tarafından özel eğitim kurumlarına teşvik başlamıştır. Devlet özel eğitim kurumlarını tercih eden öğrencilere teşvik verilmektedir.

Tablo 2.8. Genel Bütçe İçinde Eğitim Harcamalarının Payı (Satın Alma Gücü Paritesine Göre ABD Doları: \$)

Yıllar	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ülkeler								
İngiltere	11.7	M	11.3	M	M	11.5	12.1	12.5
Yeni Zelanda	18.1	M	21.2	M	M	18.5	18.4	18.7
Danimarka	15.4	13.3	15.1	13.1	12.4	12.2	12.8	13.5
Norveç	16.4	14.4	15.7	13.8	13.4	13.4	13.2	13.0
ABD	14.1	12.3	13.1	11.6	11.6	11.7	11.6	11.8
Almanya	10.3	9.2	10.5	9.4	9.7	9.6	9.4	9.4
Çek Cumhuriyeti	9.9	8.2	9.8	8.1	8.5	8.1	8.0	7.8
İtalya	9.0	8.2	9.0	7.9	7.5	7.2	7.3	7.1
Macaristan	10.4	8.3	10.0	7.8	7.6	6.9	6.7	7.3
Türkiye	M	8.1	M	8.6	11.6	12.0	12.1	12.4
OECD Ortalaması	13.0	11.2	13.0	11.1	11.3	11.2	11.3	11.3

M: Missing value (Eksik değer)

Kaynak: OECD 2010; OECD 2012; OECD 2017; Ceğer, 2018.

Tablo 2.8’de Türkiye’nin ve OECD ülkelerindeki eğitime ayrılan pay genel bütçe içerisinde gösterilmiştir. Ülkelerin eğitim alanına ayırdıkları payı incelediğimizde bu paydan %19 ile en fazla pay ayıran ülkenin Yeni Zelanda olduğu, %8 ile de en az pay ayıran ülkenin de İtalya olduğu görülmektedir. Yeni Zelanda’dan sonra eğitim alanına yüksek oranda pay ayırmış ülkelere bakıldığında: Türkiye, Norveç, ABD, Danimarka, İngiltere göze çarpmaktadır. Eğitim alanına en düşük seviyede pay ayıran ülkelere bakıldığında da sırası ile Almanya’nın, Çek Cumhuriyeti’nin, İtalya’nın ve Macaristan’ın olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında Türkiye’de eğitime ayrılan payın sürekli arttığı belirtilmektedir (Ceğer, 2018).

Tablo 2.9. Genel Bütçe İçinde İlköğretim ve Ortaöğretim Harcamalarının Payı

Yıllar	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ülkeler								
İngiltere	8.9	8.7	9.0	9.4	8.8	8.8	8.8	9.5
Yeni Zelanda	11.7	11.8	14.1	13.1	14.6	13.2	14.6	13.2
Danimarka	9.2	8.9	8.7	8.9	8.1	8.6	8.1	9.3
Norveç	9.9	9.6	9.6	9.4	9.1	9.0	9.1	8.1
ABD	9.9	9.7	9.3	8.6	9.2	8.1	9.2	8.3
Almanya	6.6	6.5	6.6	M	6.7	6.7	6.7	6.5
Çek Cumhuriyeti	6.1	6.1	6.2	6.1	6.2	6.1	6.2	5.9
İtalya	6.4	6.7	6.5	6.4	6.1	5.8	6.1	5.6
Macaristan	6.6	6.3	6.0	5.9	5.4	5.3	5.4	5.8
Türkiye	M	M	M	6.5	6.3	M	6.3	7.8
OECD Ortalaması	9.0	8.7	8.7	8.6	8.4	8.3	8.4	8.3

M: Missing value (Eksik değer)

Kaynak: OECD 2010; OECD 2011; OECD 2012; OECD 2013a; OECD 2014; OECD 2015; OECD 2016; OECD 2017; Ceğer, 2018.

Tablo 2.9’a bakıldığında Türkiye’nin ve OECD ülkelerinin eğitim alanına genel bütçe içerisinde ayırdıkları payın ne kadar miktarının ilköğretim alanına, ortaöğretim ve sonrası için ayrıldığı gösterilmektedir. Bu durumda Yeni Zelanda’nın ülkelerin içinde en fazla payla %14 civarında pay ayırdığı, %5 ile %6 ile Macaristan’ın ülke olarak en az pay ayırdığı tespit edilmektedir. OECD ortalamasına bakıldığında durumun %8 civarında olduğu gözlemlenirken, araştırma için seçilen ülkelerden Çek Cumhuriyeti, Almanya, Macaristan İtalya ve Türkiye’nin ülke olarak elde 2007 ile 2014 yılları arasında geçen süre zarfında OECD ortalamasının üstünde hiç olamadığı tespit edilmektedir (Ceğer, 2018).

Tablo 2.10. Toplam Eğitim Harcamaları İçinde Kamu ve Özel Harcamaların Payları

Yıllar Ülkeler	Kamu Harcamalarının Payı								Özel Harcamaların Payı							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
İngiltere	120	90	133	109	120	121	134	132	264	M	283	M	M	M	M	M
Yeni Zelanda	100	M	131	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
Danimarka	116	91	121	109	100	110	108	107	101	90	139	111	120	132	135	114
Norveç	114	89	127	106	105	105	109	100	M	A	M	A	A	A	A	A
ABD	121	101	126	99	96	94	94	96	124	109	118	92	95	91	89	110
Almanya	101	93	106	107	107	105	105	98	93	103	102	97	96	99	97	97
Çek Cumhuriyeti	133	96	145	105	108	108	105	101	150	100	159	100	102	102	102	99
İtalya	103	107	108	93	89	85	85	88	153	92	146	109	118	134	121	168
Macaristan	151	113	128	88	83	79	76	105	M	M	M	M	M	M	M	M
Türkiye	M	84	M	121	123	136	163	147	M	M	M	M	M	M	M	M
OECD Ortalaması	121	97	131	105	104	105	106	103	147	99	171	102	106	110	116	113
M: Missing value (Eksik değer)																

Kaynak: OECD 2010; OECD 2012; OECD 2017; Ceğer, 2018.

Tablo 2.10’a bakıldığında genel bütçeden eğitime ayrılan payın ne kadarının özel katkı, ne kadarının kamu katkısı olduğu görülmektedir. Yıllara göre ülkelerde kamu katkısına bakıldığında, genel bütçenin içerisinde en çok değişime sahip olan kamu katkısının 2007 yılı içerisinde Macaristan’ın (151), 2008 yılı içerisinde yine Macaristan’ın (113), 2009 yılı içerisinde Çek Cumhuriyeti’nin (145), 2010 yılı içerisinde Türkiye’nin (121), 2011 yılı içerisinde Türkiye’nin (123), 2012 yılı içerisinde Türkiye’nin (136), 2013 yılı içerisinde Türkiye’nin (163) ve 2014 yılı içerisinde yine Türkiye’nin (147) olduğu ortaya konulmuştur. Verileri incelediğimizde 2010 yılından günümüze kadar Türkiye’de eğitim alanına yapılan yatırımların yani kamu bütçesinden ayrılan payın etkisi çok fazladır (Ceğer, 2018).

Tablo 2.11. GSYİH (Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla) İçinde Eğitim Harcamalarının Payı

Yıllar	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ülkeler								
İngiltere	5.8	M	6.0	M	M	6.2	6.7	6.6
Yeni Zelanda	5.9	M	7.4	M	M	6.7	6.4	6.4
Danimarka	7.1	5.8	7.9	6.2	5.8	6.0	6.1	6.3
Norveç	5.5	6.4	6.2	6.5	6.4	6.2	6.3	6.2
ABD	7.6	6.4	7.3	6.7	6.6	6.5	6.2	6.2
Almanya	4.7	4.2	5.3	4.5	4.4	4.3	4.3	4.3
Çek Cumhuriyeti	4.6	3.6	4.8	3.9	4.1	4.2	4.0	3.9
İtalya	4.5	4.1	4.9	3.9	3.8	3.9	4.0	4.0
Macaristan	4.9	0.0	4.8	M	M	3.8	3.8	3.8
Türkiye	M	M	M	M	5.0	4.9	4.8	4.9
OECD Ortalaması	5.7	4.9	6.2	5.2	5.1	5.2	5.2	5.2

M: Missing value (Eksik değer)

Kaynak: OECD 2010; OECD 2012; OECD 2017; Ceğer, 2018.

Tablo 2.11'e bakıldığında Türkiye ile seçilen OECD ülkelerinin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYİH) içerisinde eğitim alanına ayırdıkları payın ne miktarda olduğu gösterilmektedir. OECD ortalamasına bakıldığında %5 olduğu görülmektedir. Yeni Zelanda, İngiltere, Norveç, ABD ve Danimarka'nın %6 oranında bir payı olduğu ve OECD standardının üstünde olduğu görülmektedir. Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYİH) içinden OECD standardının üstünde eğitim alanına pay veren ülkelerin arasında Amerika'nın en fazla payı olduğu görülmektedir. Bununla beraber, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Macaristan İtalya ve Türkiye'de Gayri Safi Yurtiçi Hâsılanın (GSYİH) içerisinde eğitim alanına ayırdıkları pay ise %4-4,5 civarındadır. Bu pay OECD standardının altındadır (Ceğer, 2018). Son 10 yıl içerisinde Türkiye'de GSYİH içerisinde eğitime ayrılan pay artarken, oran ise hala düşüktür.

Tablo 2.12. Seçilmiş OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Düşen Harcama (İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğretim) Satın Alma Gücü Paritesine Göre ABD Doları

Yıllar	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Öğrenci Başına Düşen Toplam Harcama								
Ülkeler								
İngiltere	9.600	10.051	10.587	10.878	10.412	12.084	13.613	13.906
Yeni Zelanda	6.226	7.218	8.117	8.192	9.163	9.443	10.045	10.205
Danimarka	10.759	11.788	12.523	12.848	12.136	M	12.294	12.785
Norveç	11.967	13.285	14.020	14.081	14.288	15.497	15.466	15.510
ABD	14.269	14.923	15.812	15.171	15.345	15.494	15.720	16.268
Almanya	8.270	9.115	9.779	M	10.904	11.363	11.545	12.063
Çek Cumhuriyeti	5.426	5.895	6.216	6.037	6.931	7.684	7.493	7.751
İtalya	7.948	9.149	9.055	8.690	8.790	8.744	9.238	9.317
Macaristan	4.811	5.135	5.227	5.285	5.410	5.564	5.591	6.126
Türkiye	M	M	M	M	3.240	3.514	4.482	4.259
OECD Ortalaması	8.216	8.831	9.252	9.3133	9.487	10.220	10.493	10.759

M: Missing value (Eksik değer)

Kaynak: OECD 2010; OECD 2011; OECD 2012; OECD 2013a; OECD 2014; OECD 2015; OECD 2016; OECD 2017; Ceğer, 2018.

Tablo 2.12'ye bakıldığında Türkiye'de ve OECD ülkelerinde her öğrenciye yapılan toplam harcama tutarı açıklanmaktadır. Seçilen ülkelerde 2007 ve 2014 yıllarında eğitim alanına ayrılmış olan payı incelediğimizde en fazla pay ayıran ülkenin ortalama 15.000 dolarla ABD'nin en az pay ayıran ülkenin ise ortalama 4.000 dolarla Türkiye'nin olduğu tespit edilmektedir (Ceğer, 2018).

Türkiye'de MEB bütçesi 2017 yılında toplamda 85 milyar 48 milyon 584 bin TL'dir. Ancak MEB bütçesi içindeki paylaşıma bakıldığında, 58 milyar 552 milyon 662 bin TL'nin personel ihtiyaçları ve giderleri adına kullanıldığı görülmektedir. 8 milyar 926 milyon 306 bin TL'nin SGK'ya Devlet primleri masrafları adına, 8 milyar 106 milyon 505 bin TL'nin hizmet ve mal alımı masraflarındaki cari adına harcanmaktadır. 2 milyar 202 milyon 960 bin TL'nin DPYÖ kapsamında, burs ve diğer cari harcamalar adına, 7 milyar 237 milyon 121 bin TL'nin sermaye masrafları adına, 23 milyon 30 bin TL'nin de sermaye transferlerinin yapılması adına ayrıldığı göze çarpmaktadır (MEB Bütçe Sunuşu, 2016, s. 181). Bu neticede, eğitime ayrılan bütçenin %79 gibi büyük bir kısmının personel harcamalarına ve SGK'ya yapılacak ödemelere aktarıldığı gözükmemektedir (Kurban, 2018).

Türkiye'de son yıllarda toplam kamu harcamaları içinde eğitim harcamalarının payı önemli ölçüde artış göstermiştir. Bir "Bakışta Eğitim Raporu"nın belirttiği gibi ortaöğretimde yapılan harcamalar OECD ortalamasının üzerinde olmakla birlikte bu eğitim düzeyi iki boyutu ile incelemek gerekmektedir. 2012 yılına kadar ortaöğretim düzeyinde genel liselere yapılan harcamalar, mesleki ve teknik liseler ile imam hatip liselerine yapılan harcamaların üzerindedir. Bu tarihten sonra özellikle imam hatip lisesi mevcudundaki artışlara eşdeğer olarak yapılmış harcama tutarlarının genel liselere yapılan harcamaların üzerine çıktığı görülmektedir. Aynı yıl devlet ve özel kurumlar en büyük eğitim harcamasını yükseköğretime yapmış olsa da öğrenci başına harcamanın en çok arttığı eğitim düzeyi ortaöğretim olmuştur (Eğitim İzleme Raporu, 2018).

Bütçeden eğitime ayrılan ödenekler 2000'li yılların başından itibaren periyodik olarak önemli oranda artış göstermektedir. Eğitim bütçesinin kendi içinde gösterdiği dağılıma bakıldığında bu artışın reel düzeyde beklentilerin ne kadarını karşılayabileceği ise bir sorun olarak görünmektedir. Finans ve insan kaynakları yatırımlarının değerlendirilmesi bağlamında OECD'nin 2017 yılında yayınlamış olduğu Bir Bakışta Eğitim Raporu bu anlamda uluslararası karşılaştırmaya imkân vermektedir. Raporun çeşitli göstergeler üzerinden koyduğu göstergeler eğitimin finanse edilmesi noktasında bazı alanlarda kısmi düzenlemelerle beraber halen OECD ülkelerinin yanında ortalama seviyenin bir hayli

altında yer almaktadır. Özellikle öğrenci başına yıllık harcama miktarı, öğrenci başına öğretmenlerin maaş maliyetleri göstergelerinde son sıralarda yer almaktadır. Eğitim seviyesine göre eğitim kurumlarına yapılan harcamalarının GSYİH'ya oranı son yıllarda OECD ortalamasına yaklaşıp da halen %5'in üzerine çıkamamıştır (Kurban, 2018).

2.2.6. Türk eğitim sistemi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar

Ülkelerin eğitim ve öğretim programlarında ihtiyaç olan düzenleme çalışmaları yapabilmeleri, öğretim yapılarındaki sıkıntıları ortadan kaldırabilmeleri ve global düzeyde kendi durumlarını ortaya koyabilmeleri adına son yıllara gelene kadar eğitim sistemi ve yapılarıyla alakalı olarak bazı araştırmalar ortaya konulmaktadır. Eğitim sistemleri ile alakalı yapılmış bu araştırmalarda genel amaç ve hedef, öğrencilerin başarı durumlarıdır. Aşağıda Türk eğitim sistemi ile ilgili gerçekleştirilen birkaç araştırma örneği sunulmuştur:

Arslan (2004) gerçekleştirdiği “*Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş*” isimli çalışmasında, yükseköğretime geçiş sistemini irdelemiştir. Arslan çalışmasında 1970’li yıllardan beri her yıl zamanla artan bir miktarda çağımıza kadar yükseköğretim sistemine geçiş sorununun eğitim sistemimizdeki öncelikli sorunlardan biri olduğuna değinmiştir. Toplumdaki hemen hemen herkesi ilgilendiren bir durum olduğu için yaklaşık olarak 30 senedir kamunun gündeminde olan bir durum olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına geçiş sürecinin akılcı, sağlıklı ve kalıcı bir duruma getirilmesinin temel şartının, ortaöğretim sistemini gerçek işlevine erdirmek ve eğitim unsurlarını sistem bütünlüğünde ele almak olduğu dile getirilmektedir. Türkiye’deki ortaöğretim yapılarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin toplam %65’inden daha fazlası genel lise, yaklaşık olarak %35’nin de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına devam ettiği ve bunun son derece sağlıklı bir durum olduğu açıklanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına geçme hakkının ayrımsız bir şekilde tüm ortaöğretim öğrencilerine tanınması, ortaöğretim kurumlarının yükseköğretimin önünde öğrenci biriktiren bir köprü durumuna soktuğu ifade edilmiştir. Çalışmada sonuç olarak; yükseköğretim sistemine geçişin içinden çıkılmaz bir hale geldiği aktarılmıştır.

Çelik (2006); “*Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler*” isimli çalışmasında; Türk eğitim sisteminin, toplumumuzdaki evrensel ve ulusal değerlere uyan nitelikler ile donanmış yurttaş ve birey yetiştirme misyonunun eğitim sistemlerinin nihai amacı olması gerektiği ve bu görevi yerine getirmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Gültekin ve Şengül (2006); “*Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu*” isimli çalışmalarında Avrupa Birliği kurumunun eğitim ile ilgili ortaya çıkarmış olduğu göstergelerle Türkiye’nin içinde bulunduğu durumu incelemişlerdir. Avrupa Birliği kurumunun sürekliliği ve genişlemesinin sağlanması noktasında kilit bir yapıya sahip olan eğitim sisteminin, Avrupa Birliğinin hedeflediği politikaların başarılı olmasında önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Avrupa Birliği yapı itibarı ile üyesi olan her ülkeyi kendine ait olan sosyo-ekonomik yapısı kapsamında uygun bir model kurgulaması noktasında serbest bırakmasına rağmen, ulusal sistemlerin içerisinde bulunması gerekli olan göstergeler belirtilmiştir. Avrupa Birliği’nin eğitim sistemindeki temel modeli, üye olan ülkelerin belirlenmiş genel göstergeler ve ilkelerle çelmeye mahal vermeyecek şekilde kendilerine ait olan eğitim modellerini düzenlemeleri şeklindedir. Türkiye’nin özellikle son zamanlarda Avrupa Birliği sistemine aday ülke konumunda olmasından dolayı eğitim sisteminde birtakım düzenleme çalışmaları yaptığına değinilmiştir.

Okutan (2010); “*Türk Eğitim Sisteminde demokrasi eğitimi*” isimli çalışmasında, Türk eğitim yapısının okul yapısında demokrasi eğitimi ile alakalı uygulama ve mevzuat örneklerinin demokrasi eğitimine ne ölçüde yansıdığını açığa çıkarmaya çalışmıştır.

Çelen ve Arkadaşları (2011); “*Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*” adlı çalışmalarında, eğitim sisteminin kalitesini yükseltmek adına, eğitim sisteminin yapısını daha niteliksel hale getirmek, öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmek, gerçekleştirilen eğitim politikalarının öğrenciler üstündeki etkilerini görmek için OECD’nin yürürlüğe koyduğu (PISA) Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Projesinin sonuçlarını analiz etmiştir. PISA sonuçları neticesinde Türkiye’nin eğitim durumu açısından içinde olduğu durum değerlendirilmektedir.

Yılmaz ve Altinkurt (2011); “*Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri*” adlı çalışmalarında, Türk eğitim sistemi problemlerine yönelik olarak aday öğretmenlerin görüşlerini araştırmışlardır. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre sorunlar şu şekilde sıralanmıştır: Kalabalık sınıf mevcutları, merkezi sınav sistemi, ezberci yapıdaki eğitim sistemi, fiziki yapı ve donanım yetersizliği, öğretmen nitelikleri, erişim eşitsizlikleri, siyasi yapı (ideolojik kayırmalar ve ayrımlar), atama sistemi yapısı, dershaneler, mesleki teknik eğitim problemleri ve finansal sıkıntılardır.

Örücü (2014); “*Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları*” isimli çalışmasında, aday öğretmenlerin okullara, okulların yöneticilerine ve Türk eğitim sistemi durumuna ilişkin durumlarını metaforlar vasıtası ile ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının okullara karşı daha pozitif bir algı oluşturdıkları fakat okulların yöneticilerine ve sisteme karşı negatif algıladıklarının olduğunu, sistemsal sorunların çözüme kavuşturulduğunda okullar ve okulların yöneticilerine yönelik problemlerin de ortadan kalkacağını ifade etmişlerdir.

Örs, Erdoğan ve Kipici (2013); “*Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi*” isimli çalışmalarında, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemini eğitim yöneticilerinin görüşleri bağlamında değerlendirmeye çalışmışlardır. Çalışmada beş ana başlık olan “öğretmen”, “okulun işlevi”, “yönetici”, “öğrenci-veli ilişkileri” ve “yönetim sorunları” başlıkları altında analizler yapılmış ve sonuç olarak 4+4+4 kesintili 12 yıl zorunlu olan eğitim sistemi uygulanmasının çeşitli problemlerinin olduğu saptanmış ve bu problemlere çözüm yolu olarak birtakım çözüm önerileri sunulmuştur.

Doğan, Demir ve Pınar (2014); “*4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*” isimli çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin zorunlu eğitim modelinin 4+4+4 şekli ile 12 yıllık kesintili eğitim şekline dönüştürülmesi ile ilgili, ilkokula başlamanın 72 ay seviyesinden 66 seviyesine indirilmesi ile ilgili, Milli Eğitimin gerçekleştirdiği alan değişiklikleri ile ilgili ve yeni eğitim modelinin uyarlanışında yaşanan problemlere yönelik görüşlerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırma bulguları neticesinde katılımcı sınıf öğretmenleri 12 yıl süren zorunlu eğitim sistemi modelini savunmaktadırlar. Bununla beraber öğretmenler okulların altyapı eksikliklerini, öğrencilerin okullara başlama yaşlarını, öğretmen alan değişikliğini ve yetersiz hizmet içi eğitim durumlarını eleştirmektedirler.

Epçaçan (2014); “*İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri*” isimli çalışmasında ilkokul yöneticileri ve öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim modeli ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bununla beraber; 60. aylarını tamamlayan çocukların ilkokullara başlamalarının, uygulama esnasında ortaya çıkaracağı olumsuz veya olumlu sonuçları öğretmen görüşleri ile incelemeyi hedeflemiştir. Ortaya çıkarılan bulgulara göre yeni eğitim modelinin uygulayıcısı konumunda olan yönetici ve öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sisteminde hem zayıf hem güçlü yönlerin olduğu kanaatine sahip oldukları ve problemlere yönelik olarak çözüm sundukları ifade edilmiştir.

Topuz ve Göktaş (2015); *“Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi”* adlı çalışmalarında, Türk eğitim yapısında teknolojik imkânların daha verimli kullanımı adına 1984 ve 2013 yılları itibarı ile yapılan projeleri incelemeyi amaç edinmişlerdir. Bulgulara göre; 30 yıllık süreç içerisinde Türk eğitim yapısında teknolojik imkânların daha verimli kullanımı adına ciddi miktarda yatırımlar yapıldığını ortaya çıkmaktadır. Bu yatırım unsurlarına rağmen daha önceki yıllarda gerçekleştirilen proje sonuçlarının istenilen seviyede incelenmediği, bu projelere dair veri tabanları kurulmadığı ve ilgili veri kaynaklarının muhafaza edilmediği ortaya çıkmıştır.

Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2016); *“Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme”* isimli çalışmalarında, Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilme konusunu araştırmışlardır. Türk eğitim sisteminin sürekli sorunu haline dönüşen öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerine tarihsel süreç içerisinde bakarak, günümüzdeki öğretmenlerin yetiştirilmesi uygulamalarının sorunlarını ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir.

Kasapoğlu (2016); *“Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi”* adlı çalışmasında, aday öğretmenlerin içerisinde yer alacakları Türk eğitim sistemi ile ilgili algılarının, metaforlar vasıtası ile açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Aday öğretmenlerin 7 kategori altında 125 metafor açığa çıkardıkları görülmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında; metaforlar aday öğretmenlerin Türk eğitim sistemi olgusuna ilişkin kişisel algıları açığa çıkarmada, anlamaya çalışmada ve açıklama yapmada kuvvetli bir araştırma materyali olarak kullanılabilir.

Saraç (2017); *“Türk eğitim sisteminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: meta analiz çalışması”* isimli araştırmasında akıllı tahtanın kullanılmasının öğrencilerin kullandığı öğrenme ürünlerine olan etkilerini belirleme adına meta analiz çalışması kullanılmıştır. Akıllı tahtayı kullanmanın öğrencilerde öğrenme ürünlerine olan etkilerinin olumlu yönde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Aytekin ve Tertemiz (2018); *“PISA sonuçlarının (2003-2015) eğitim sistemi ve ekonomik göstergeler kapsamında incelenmesi: Türkiye ve Güney Kore örneği”* isimli çalışmalarında Güney Kore ve Türkiye’yi değerlendirmişlerdir. Güney Kore ülke olarak, PISA uygulamasında en fazla başarı yüzdesine sahip ülkelerin içerisinde kendine yer edinmeyi başarmış olduğundan ötürü araştırmaya değer bulunmuştur. Araştırmada genel bir bakışla, Güney Kore ve Türkiye’nin eğitim sistemleri ve durumları, PISA uygulaması sonuçları ve birtakım ekonomik göstergeler neticesinde analiz edilmiştir.

2.3. Türk Eğitim Politikaları

Araştırmanın bu bölümünde eğitim politikasının tanımına ve kapsamına, eğitim politikalarının özelliklerine, Türkiye’de mevcut konumda bulunan; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, özel eğitim, mesleki eğitim, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarına değinilerek, siyasi partilerin parti programlarındaki eğitim politikaları incelenmiştir. Aynı zamanda Avrupa Birliği üyeliğine aday ülke konumunda bulunan Türkiye’de, Avrupa Birliği Eğitim Politikaların eğitim sistemimize yansımaları ve eğitim politikaları ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Eğitim politikası

Türkiye’de günlük konuşma dilinde politika kelimesi yerine siyaset kelimesi de kullanılmaktadır. Siyaset kelimesinin kökenine bakıldığında Arapça’dan gelen bir kelime olmasına rağmen, politika kelimesi İtalyanca’dan dilimize geçiş yapmıştır. Antik Yunan’a bakıldığında politika kelimesi, Polis’e yani Site’ye, Şehir-Devlet’e ait olan işler anlamına gelmekteydi. Politikos kelimesi devlet adamı anlamına, politcia kelimesi ise cumhuriyet ya da devlet kavramlarını karşılamakta idi (Daver, 1976, s. 5). Bilimsel bir inceleme alanı olarak politikanın, II. Dünya Savaşı sonrasında gündeme geldiği görülmektedir. Bu gelişmeler ile politika, kendine ait konu, yöntem ve amacı olan toplumsal bir bilimdir. Modern politika bilimi ise, siyasal yapıdaki olguları, bireyler ve gruplardaki davranış yapılarını inceleyip bunların arasındaki bağlar ve nedenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir bilimdir (Kapani, 2011, s. 23-25).

Politikaya bakıldığında, örgüt kararlarını ve eylemlerini yönlendirmek adına çıkarılmış ilkeler bütünüdür. İlkelerin örgüt sorunlarını ve bu sorunların çözümlerini kapsaması gereklidir (Bursalıoğlu, 2011, s. 100). Politika, politikaları oluşturanlar tarafından hem amaca, hem de amaca ulaşma adına araçları ifade eden politikaları uygulayanlara verilen talimatlar bütünüdür (Rist, 2000). Politikanın amacı ise, örgütlerin işlemesi sürecinde bütünlük, kararlılık, süreklilik ve tutarlık sağlamaya çalışmaktır. Politikanın gerçek amacı, özellikle sürtüşme ve çatışmalardan kaçınarak, gelecek zamandaki faaliyetleri başarmak olmalıdır (Bursalıoğlu, 2011, s. 100). Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme sürecinde planlama işlevleri, gerekli politikaların (siyasaların), prosedür ve yöntemlerin tanımı ve seçimi işlemine dönüştürmektir (Kazmier, 1979, s. 81). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi politikanın birçok farklı açıklaması mevcuttur.

Politika oluşturulmasında örgütün içinde ya da çevresinde bulunan güçler önemli rol oynar. Politika yapma girişimi, yardımcı ve karmaşık birçok gücün sonucu olduğuna göre hiçbir yönetici ya da basamağın politika yapıcı olarak gösterilemeyeceği söylenebilir. Böylesine geniş bir anlamda alınan politikada üç basamak göze çarpar (İçer, 1997):

- *Hiyerarşide en üst basamaklar*; bunlar politika ilkelerini doğrudan doğruya koyan ve ya olağan bir karar süreci yolu ile yahut alt basamaklar üzerinde yaptıkları formal ve informal etkilerle politika yapılmasında rol oynarlar.
- *Hiyerarşide orta ve aşağı basamaklar*; üst basamaklar tarafından yapılan politikanın yürütülmesinde ve politikaya son biçimi vermekte rol oynarlar. Bunlar, politika yapma sürecinde üst basamağa danışma, enformasyon kontrolü ve baskı yolları ile etkilemeye çalışırlar. Ayrıca üst organlar tarafından yapılan politika boşluklarını doldurmak ya da bu politikayı alt basamaklara daha çekici hala getiren ilkeler ile değiştirmeyi önermek için kendileri de politik ilkeler koyarlar.
- *Örgüt çevresi*; örgütün çevresinde politikanın yapılmasını etkileyen önemli güçler vardır. Bu güçler ya baskı grupları ile politika yapan basamaklar arasında doğrudan doğruya veya hiyerarşi yolu ile dolaylı olarak çalışırlar.

Eğitim etkinliklerinin ulusal seviyede gerçekleştirilmesi sebebiyle bazı politikalara ihtiyaç duyulabilir. Net bir biçimde ifade edecek olursak, bir toplumda, bir ülkede ulusal düzeyde eğitim sisteminin gerçekleştirilmesi adına hedeflerin/amaçların, yöntemlerin ve ilkelerin ortaya konulması gereklidir. Ulusal düzeyde eğitim sistemlerinin başarılı olabilmesi ve işlemesi adına, ilk önce bu konular üzerine geliştirilecek politikalara bağlıdır. Politika geliştirilmeden kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulması, oluşturulsa dahi başarılı olması mümkün görülmemektedir. Eğitim politikası kavramı, politika-eğitim ilişkisini ve bütünlüğünü açıklayan bir ifadedir. Başka bir deyiş ile eğitim politikası, bir ülkede eğitim etkinliklerinin kendisine hedefler/amaçlar, yol/yöntem ve ilkeler belirlemesidir. Hiç şüphesiz, ortaya konulan bu hedeflerle yöntemin kalitesi ve uygulamaya başlanıp, başlanmadığı eğitim sisteminde başarıyı belirleyen etmenlerdendir (Yılmaz, 2004).

Eğitim politikası, genel olarak tüm eğitim sisteminde, özel olarak ise bir eğitim kuruluşunda veya örgütünde amaçlara ulaşmak adına alınması gereken kararlar ve yapılması planlanan uygulamalara rehber olan ilkelerin tümüdür (Balcı, 2005, s. 47). Farklı bir tanım ile toplumların ya da eğitim kurumlarının, istenilen yaygın ve örgün eğitimin hedeflerine ulaşması adına alacakları kararlar adına hukuki bir dayanak sağlayacak genel bir planlamadır (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 50).

Eğitim politikalarının belirlenmesi durumlarında toplumların değerleri, değişmekte olan ekonomik ve toplumsal koşullar ağır basmaktadır. Eğitim politikası, yaygın ve örgün eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşmasında alınacak olan kararlara rehberlik etmektedir (Öncül, 2000).

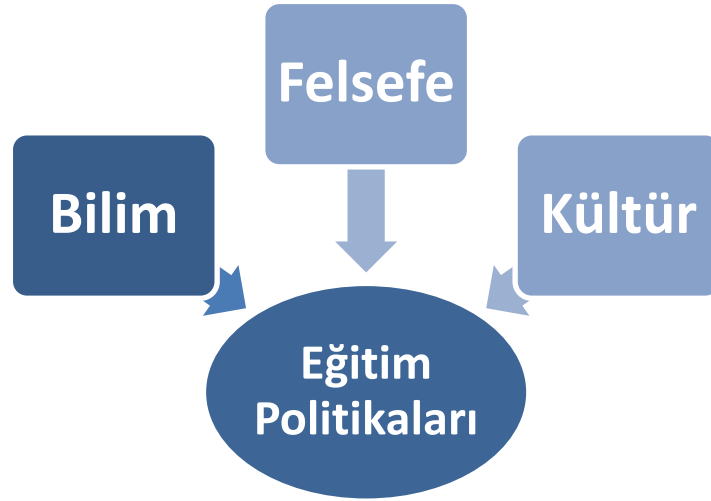
Eğitim politikası, “kişilerin, kurumsal ve toplumsal değişim ve gelişimlerine yönelik geliştirilmesini hedeflemektedir.” Bu politikaların uygulanmasında, öğretim programlarının oluşumunda rol alan “amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme unsurları” görev almaktadır. Bu sebeple yeni geliştirilen öğretim programlarıyla eğitim politikaları arasında kuvvetli bir bağ bulunur (Selvi, 2008).

Bir ülkede eğitilen insanlara bakıldığında, davranış ve bilgileri ile sadece içinde bulunduğu toplumdaki ortak değerlere değil, bununla beraber tüm dünyadaki toplumların evrensel değerlerine karşı da duyarlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple bir ülkede, ulusal çapta eğitim politikaları ortaya konulurken öncelikle iki ilkenin ön plana alınması elzemdir. Ülkenin gereksinimleri ve uluslararası kuruluşlar ile yapmış oldukları anlaşmalardır (Adem, 1993).

Eğitim ve politika etkileşimini daha iyi anlamak için eğitimin politik görevlerine bilmek gerekmektedir. Eğitimin politik ya da siyasal fonksiyonu şöyle özetlenebiliriz: (Fidan ve Erden, 1994).

- Yardımlaşmayı ve paylaşmayı seven ve bunu uygulayan bir gençlik var etmek.
- İnsan haklarına saygılı, farklılıkları zenginlik olarak gören bir anlayışı yaşatmak.
- Mevcut düzenin korunması için milli değerlere sahip bireyler yetiştirmek.
- Yönetici ve liderler yetiştirmek.
- Toplumsal formasyonu sağlayacak bireyler yetiştirmek.
- Demokrasinin özüne inanan bireyler yetiştirmek.
- Gelişmelere açık kendini yenileyen ve geliştiren bir toplumunu var etmek.

Yapıcı (2006) ise eğitim politikasını, geçmişten izler taşıyan, günün gereksinim ve ihtiyaçlarına cevaplar veren, gelecek ile ilgili algıları yapısında taşımakta olan ulusal çapta bir proje olarak adlandırmaktadır. Bu projenin ulusun yüreği ve sesi olduğunu dile getirmektedir. Sürekli olarak, geliştirici ve kapsayıcı olmak zorundadır. Bu özellikleri bünyesinde barındıran eğitim politikaları, çocukları ve gençleri odağa alarak, şu temel dayanakların üstünde yükselir: “Bilim, kültür ve felsefe.”



Şekil 2.23. Eğitim Politikalarının Dayanakları

Her toplumun kendine özgü bir eğitim felsefesi olmalıdır ya da vardır. Bu eğitim felsefesi o toplumun geçmişten bugüne aktarılan birikimlerini süzerek, kaliteli ve gelişime açık olanı muhafaza ederken, işlevselliğini kaybeden ve köhneleşmiş olanları ayıklayıp dinamik bir süreç ortaya çıkarır (Yapıcı, 2006).

Politika ve eğitim ve arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bir taraftan eğitim sistemi içerisinde yetişen bireyler, yönetim şekillerini belirlemede etkili olurken, diğer taraftan ülkelerin politik işleyişi de, bireylerin yetiştirildiği eğitim sistemini etkilemektedir. Eğitim sistemlerinin ülkeler açısından iki türlü politik işlevi bulunmaktadır Birincisi, mevcut politik sistemi korumadır. Bu tür sistemlerde eğitim kurumları, milli değerlere, kurulu politik düzenlere ve ideolojilerine katkıda bulunacak insan tipi yetiştirme görevini, farklı dersler ve ders etkinlikleri aracılığıyla üstlenmektedirler. İkincisi, politik önderler yetiştirir. Bu da, amaca uygun olarak kurulmuş eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, siyasal partiler ve sivil toplum örgütleri de politik önder yetiştirme konusunda katkı sunmaktadırlar (Tezcan, 2001).

2.3.2. Eğitim politikalarının özellikleri

Devletler varlıklarını sürdürebilme ve gelecek dönemlerde kendilerine kuvvetli bir temel oluşturmak adına sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel ve en önemlisi eğitim sektöründe gelişimlerini gerçekleştirmek zorundadırlar. Her yapı, kendi sınırlarında değerli ve önemlidir. Bununla beraber devleti var eden tüm yapıların arasında en önemlisi ve etkileyicisi eğitimidir. Çünkü eğitimin toplumsal formasyon konusunda etkileme gücü diğer sistemlere göre daha fazladır. Getirisi de gideri de bir hayli çok olan eğitim sistemlerinde

yanlış politika ve uygulamalar uygulanır ve oluşturulursa, tüm diğer sistemler bu yanlışlıktan nasibini alırlar. Buda ülkenin duraksamasına neden olur. Politikaların doğruluğu ya da yanlışlığı; ihtiyaçlara çözümler üretmesi, kaliteli ürün vermesi ve gelecek durumlara yönelik olarak gelişime uygun ortamların meydana getirilmesine bağlıdır. Az gelişmiş ya da çok gelişmiş ülkelerde bugün meydana gelen durum, geçmişte üretilen eğitim politikalarının yansımasıdır (Yalçınkaya, 2015).

Eğitim politikalarında öncelikli konular; eğitim kurumlarında altyapıya yapılan yatırımlar, sınıf ve okulların fiziki durumları, kişilerin okul seçimleri, eğitim sisteminde özelleşme, öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin istihdamının sağlanması, öğretmenlerin maaş durumları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim programları, eğitim sistemindeki öncelik durumları, öğrencilere kazandırılması planlanan ana değerler vb. sayılabilir (Aypay, 2015).

Dünyadaki en yorucu ve karmaşık iş yükünden birisi de eğitim politikası zincirini oluşturmak ve bu politikaları devam ettirmektir. Bu politikaları oluşturma sürecinin yorucu ve karmaşık olması şu sebeplerden dolayıdır:

- *Eğitim politikaları bireysel yaşantıları doğrudan etkiler:* Örnek verecek olursak Türkiye'deki üniversite okuyan öğrencilerin mezun olduğu okul ve bu okulların katsayısının ne olduğuyla alakalı polemikler, sadece toplumu ilgilendiren yönüyle değil; bireysel yaşantı, siyasal gruplar ve bunların sonuçlarını daha fazla etkiler.
- *Eğitim politikaları toplumsal yaşantıları doğrudan etkiler:* Aynı örneği verecek olursak, son dönemde üniversite seçim sınavları ve katsayı problemleri, tüm Türkiye'nin problemi olarak göze çarpmaktadır ve polemikler sürekli çoğalmaktadır

Eğitim politikalarında meydana gelen değişimler etkilerini uzun yıllar sonrasında ortaya çıkarır. Eğitim politikalarını oluşturanlar, günlük olay ve olgulardan yola çıkarak, etkileri uzun süre görülecek olan kararları yeteri süre incelemeyen verirler. Bu neticede eğitime yapılan bir yatırımının sonucunu ortalama olarak 20 ila 25 yıl sonra ölçülecek olduğunu düşündüğümüzde, eğitim politikalarını oluşturanlar, alacakları yanlış karar ve sorumluluklar sebebiyle bedel ödemeyeceklerdir (Yapıcı, 2006).

Bir ülkenin kendi değerlerinden hareket etmeden, toplumsal ihtiyaçları göz önüne almadan oluşturacağı eğitim politikasının başarılı olması imkânsızdır. Hiç bir bilimsel araştırma yapılmadan, analizler gerçekleştirilmeden transfer edilen eğitim sistemleri farklı bir eğitim ortamına uyarladığında büyük bir çoğunlukla başarısız olacaklardır. Evdeki hesabın çarşıya uymaması sonucu, yeni bir eğitim sistemi ve reform söylemleri gündeme gelecektir. Artık

günü kurtarmak için “değişmeyen tek şey değişmektir” demek zorunda kalıyoruz. Bu duruma düşmemek için politika üreten yöneticilerin sorumluluk bilinciyle hareket ederek, toplumun özüne ilişkin eğitim felsefelerinin icra edilmesi gerekir. Bunu için demokrasi ve toplumsal değerlerle yoğrulmuş, demokratik, sabırlı ve deneye dayalı bir eğitim politikasının işlenmesi gerekmektedir. Çünkü girdilerin ürünlere dönüşme durumu bir süreç gerektirmektedir. Uzun bir süreçte yararlı olmadığı anlaşılan yapılar değiştirilmeye çalışılsa da toplumlarda büyük enerji, zaman, hak ve para kaybına yol açar (Yalçınkaya, 2015).

Eğitim politikaları, eğitim sistemine ait işler olarak adlandırılır. Eğitim alanında yapılması planlananların ilkelerle daha net olarak ifade edilmesidir. Bu doğrultuda, eğitim sisteminin dört boyutu ile eğitim verilecek olan kişilerin veyahut yetiştirilmesi planlanan insan yapısının temelinde ideolojik, kültürel, ekonomik ve toplumsal yönde ilkeler belirlenmelidir. Eğitim politikalarının niteliklerini ya da özelliklerini politikanın kendine ait olan özelliklerinden ayrı düşünmemeliyiz. Bu neticede eğitim politikalarının özelliklerini şöyle özetleyebiliriz:

- İnsanlara verilmesi planlanan bilişsel alanda, duyuşsal alanda ya da psikomotor alandaki davranışların belirlenmesi sürecindeki ilkeler; barışçıl, evrensel, düzeni öngören, sürekli, meşru ve uzlaşmacı olmak zorundadır.
- Eğitimdeki değişiklik süreçlerinde yasa temelli bir sistem olmalıdır. Eğitimciler ya da eğitim kurum tarafından ortaya konan bu ilkeler açık ve anlaşılabilir olmalıdır.
- Eğitim politikaları esnek bir yapıya sahip olmalı, ekonomik ve toplumsal açıdan bazı değişikliklerin ortaya çıktığı zamanlarda eğitim alanındaki becerilerin de değişmekte olan ekonomik ve toplumsal şartlara uyması gerekmektedir.
- Eğitim politikası, tutarlı ve kapsamlı olmak zorundadır.
- Tüm paydaşların eğitim sistemindeki değişikliklerle alakalı olarak karar verme süreçlerine katılım sağlaması gerekmektedir.
- Eğitim politikaları oluşumunda iki yönün dikkate alınması gerekir: Bunlardan biri ulusal yani toplumsal bağlam, bir diğeri de uluslararası özelliklerdir. Bu özellikler yine eğitimdeki dört boyut ile yakından alakalıdır. Bunlar: ekonomik, kültürel, toplumsal ve ideolojik boyutlardır.
- Eğitimin vasıflarının belirlenmesi süreci ya da yapılması istenilen eğitim değişikliklerinde, bu durumların tespitinde temel ölçü bilimsellik olmak zorundadır.

- Eğitim politikaları daha kapsamlı bir yapıya sahip olan eğitim planlamalarının genel yapısından ve içeriğinden dışarıda kalmamalıdır. Çünkü eğitim politikalarına yön verecek olan eğitim planlamalarıdır. Fakat eğitim planlamaları daha uzun bir süreci kapsamalarına rağmen, eğitim politikaları nispeten daha kısa süreci kapsamaktadır. Eğitim politikalarının planlama sürecine göre alanı daha dardır. Eğitimdeki politikaları belirleyecek olan yapılar ve bu yapıların uygulanabilecek eğitim politikalarını belirleyebilmesi için koşullarının oluşturulması gereklidir (Chomsky, 1997).

Eğitimde oluşturulacak politikalar, devletlerin yönetim şekillerine göre biçimlenir. Devletler eğitim sisteminden istediklerini almak için, ülkede eğitim kurumlarını ve yapılarını kurup işletir. Devletlerin eğitim yapıları oluşturmasının ve yönetimini sahiplenmesinin dört temel amacı bulunmaktadır. Bunlar;

1. Devletine bağlı olan, uyumlu vatandaşlar yetiştirme,
2. Eğitim ile vatandaşları toplumun amaçlarına yönlendirme,
3. Ulusun eğitim ihtiyaçlarını karşılayıp, bireylere eğitim hakkını sunma,
4. Ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirme (Başaran, 1999, s. 91-92).

Çağımızda eğitim sistemleri, kamunun bir politikası şeklinde planlanmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Eğitim politikası kısaca tanımlanacak olursa; okul ve eğitim sistemlerinin yönetimi ile alakalı ortaya çıkarılan kural, yasa ve ilkelerin bütünüdür. Eğitim politikası oluşturulması süreci ülkelerdeki siyasi sisteme göre, merkezi hükümet ya da yerel hükümet ya da yerel yönetim sistemlerince veyahut birlik içerisinde yürütülmektedir. Türkiye’de eğitim politika zinciri, hükümet ve TBMM tarafından belirlenip ve uygulamaya konulur (Şişman, 2012, s. 107-114).

Türkiye’de eğitim politikası oluşturulmasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) gibi kurumların yanında, siyasi partilerin de önemli görevleri vardır (Adem, 1977 s. 52).

2.3.3. Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları

İnsanoğlunun var oluşundan bu yana çocuklar toplumlarda hep özel bir konuma sahip olmuşlardır. İkel ya da gelişmiş her toplumda çocuklara özel davranılmaya çalışılmıştır. Dönem dönem yaşanan sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasi dalgalanmalar küçük çocuklara karşı benimsenen anlayışları ve uygulamaları olumsuz yönde etkilemiştir. 20. yüzyılın son on yılında pek çok kurum ve kuruluş dünya çocuklarının durumunu değerlendirmek, geliştirici önlemler almak adına çalışmalarını 0-6 yaş arasındaki çocuk grupları üzerinde

yoğunlaştırmıştır. Yapılan çalışmalar, dünyanın pek çok bölgesinde yaşayan okul öncesi çağındaki çocukların yaşamsal sorunlarla baş edebilme uğraşısı içinde olduklarını ve en temel haklarına bile sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır (Gürkan, 2013, s. 41).

Okul öncesinde eğitim; isteğe bağlı olmak üzere zorunlu olan ilkokul yaşına gelmemiş olan 36 ile 72 ay grubu çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına baktığımızda, bağımsız anaokullarının fiziksel açıdan kapasitesi uygun olan yaygın ve örgün eğitim kurumlarında ana sınıfı olarak açıldıklarını görmekteyiz (Baydar, 2016).

1961 anayasası içerisinde okul öncesi eğitim sistemine geniş bir şekilde değinilmiştir. 35. madde kapsamında devletin; aileler, analar ve çocukların korunması adına ihtiyaç duyulan tüm tedbiri alacağı belirtilmektedir (T.C. Anayasası, 1961). 1982 anayasası içerisinde 41. maddede aile yapısının Türk toplumunda temeli oluşturduğu ve eşler arasında bir eşitlik olduğuna değinilmiştir. Aynı maddede devlet kurumlarının aile huzuru ve refahını, özellikle de ana ve çocuklarının korunması adına ve aile planlaması öğretimi vasıtasıyla uygulamasını sağlamak adına gerekli olan çalışmaları yapacağı belirtilmiştir (T.C. Anayasası, 1982).

Okul öncesi eğitim; 14. Milli Eğitim şurası neticesinde “0-77 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen; onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” şeklinde ifade edilmiştir (Altay, İra, Bozcan ve Yenal, 2011).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren devletin eğitim politikalarında ülke düzeyinde tüm yaştaki çocukları kapsayacak bir okul öncesi eğitimin gerçekleştirilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda, özellikle son 40-50 yıl içinde okul öncesi eğitimin nicel ve nitel yönden geliştirilmesi için önemli girişimler başlatılmıştır. Ancak, okul öncesi eğitimin ülke düzeyinde yaygınlaştırılması ve bu alanda öngörülen okullaşma oranına ulaşılması henüz sağlanamamıştır. Örneğin, 1999-2000 öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %9.8 olarak gerçekleşmiştir (DPT, 2000, s. 94).

Cumhuriyet döneminde çağdaş bir şekilde kurumsal okul öncesi eğitim, 1900’lü yılların başlarında uygulamaya konulmuştur. 1913 yılı içerisinde oluşturulan İlköğretim Geçici Yasası (*Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati*) ilkokulun bir basamağı olarak anaokullarının açılması öngörülmüştür. Ancak anaokullarının ve ana sınıflarının açılması,

1915 yılında Anaokulu Yönetmeliğinin (*Ana Mektepleri Nizamnamesi*) yayımlanmasından sonra başlamıştır. Bu yönetmelikte anaokulu, “...çocukların yaşlarına uygun olarak, yararlı oyun, gezi, el işleri, ilahi, yurtseverlik şiiri ve doğa bilgisine ilişkin konuşmalar ile ruhsal ve bedensel gelişmelere hizmet eden” bir okul olarak tanımlanmıştır (Madde 4; Akt: Başaran, 2008, s. 94).

Cumhuriyetin yaklaşık ilk 25-30 yılında okul öncesi eğitim alanında belirli bölgelerde ve daha çok kent merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgili Bakanlıklar tarafından sınırlı sayıda okul öncesi eğitim kurumunun açılması dışında önemli bir gelişme olmamıştır. 1950’li yıllarda dönemin hükümetleri tarafından okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için birtakım girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimlerden biri, 1952 yılında Anaokulları Programı ve Yönetmeliğinin hazırlanması ve 1954 yılında da Anaokulları Yönetmeliğinin yayımlanmasıdır.

Okul öncesi eğitimin gelişmesi 1960’lı yıllarda hızlanmıştır. Bunun etmenlerinden biri, 1961 anayasasında “Ailenin Türk toplumunda temeli temsil ettiği, Devletin ve diğer kamu tüzel kişilerinin; aile, ana ve çocukların korunması adına gerekli olan tedbirleri alarak, teşkilatları kuracağına (Madde, 35)” değinilmiştir ve “Halkın eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını sağlamanın, devletin başta gelen görevleri arasında olduğu (Madde, 50)” hükümleriyle çocukların korunması ve halk eğitiminin zorunlu hale getirilmesi sağlanmıştır (Öz, 1983, s. 242). Bu anayasa hükmü gereğince, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası (1961) ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası (1973) ile okul öncesi eğitimin geliştirilmesine dönük düzenlemeler yapılmıştır (Gürkan, 2013).

Okul öncesi eğitimde öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerine uygun olarak hazırlanacak eğitim programlarının önemli bir yeri vardır. Dünya’da okul öncesindeki eğitim programı sistemleri incelendiği zaman birden fazla ve birbirinden farklı programların uygulandığı aşikârdır. Son zamanlarda özellikle de gelişmiş ülkeler bünyesinde risk altında olan, bedensel veya zihinsel engelli bireyler adına da ayrı okul öncesi eğitim planlamaları ve programları çoğalmaktadır. Türkiye’de böyle durumla karşılaşmadığı gibi, halen tam olarak okul öncesi normal eğitim kurumlarını planlayıp uygulayamaya geçirememiştir (Dağlıoğlu, 2008, s. 45).

Milli Eğitim Bakanlığı ise 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu içerisinde bulunan Türk eğitiminin temel amaç ve ilkelerine dayanarak; okul öncesi eğitimin amaçlarını şöyle gruplandırmıştır:

- Çocuklardaki duygu, zihin, beden ve gelişimini desteklemek ve iyi alışkanlık kazanmalarını sağlama,
- Çocukların Türkçe’yi güzel ve doğru konuşmasını sağlama,
- Çocukları ilkokul basamağına hazırlama,
- Şartları uygun olmayan çevreden ve aileden gelen çocuklar adına ortak bir yetiştirme olanağı oluşturma (MEB, 1990).

Okul öncesi kurumlardaki eğitim sistemi ile ilgili Türkiye’deki önemli gelişme ve çalışmalar 1960 yılı ve sonrasında çoğalmıştır. 1960 yılında okul öncesi alanında öğretmen yetiştirme adına Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu içerisinde çocuk gelişimi bölümü açıldı. Yıl olarak 1961’de çıkarılan İlköğretim Kanunu içerisinde okul öncesine değinilmiş ve 1962 yılı içerisinde de “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” yürürlüğe konulmuştur (Halavuk, 2013).

Türkiye’de okul öncesinde öğretmen ve kurumların sayısı toplumun ihtiyaçlarını karşılama adına çok yetersizdir. Bu durumun sebeplerini Yükseköğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında bulunan stratejik iş birliği çalışmalarının yetersiz olmasına bağlayabiliriz. Türkiye’de okul öncesi alanına öğretmen yetiştirme üzerine uzun vadede geliştirilen stratejik bir belge ya da öğretmen yetiştirme adına bir politika ortaya konulmamıştır. Bunun farklı bir örneği de, böylesine önemli bir konumdaki eğitim basamağına öğretmen yetiştirme sürecinin, açık öğretim sistemleri üzerinden yapılmaya çalışılmasıdır. Bu durumda acil olarak yapılması gereken, öğretim elemanı gereksinimleri göz ardı edilerek (3 öğretim görevlisine istihdam sağlanarak) tüm eğitim fakültelerine okul öncesi alanında öğretmen yetiştirecek bölümlerin açılması ve 2030 yılı öncesinde %100 okullaşma oranının sağlanması olmalıdır. Türkiye, AB ülkeleriyle kıyaslandığında okullaşma oranlarında düşük bir ülke konumundadır. Hollanda’da ve İrlanda’da okul öncesinde okullaşma oranı %100 seviyende bulunurken, Türkiye’de ise %30 seviyesindedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s. 16).

Okul öncesi eğitime dair yapılan projelerden ilki, “Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi”dir. Proje kapsamında Türkiye’nin AB müktesebatına uyum çalışmalarının finansmanına destek olmak amaçlanmıştır. Projenin amacı, ailelerin ve dezavantajlı çocukların okul öncesinde ve gündüz çocuk bakım evlerinde eğitim sistemine kayıt ve devamını artırmaktır... Bu proje ile Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitimde özellikle dezavantajlı çocukların eğitime önem verdiği anlaşılmaktadır.

Bir diğ er proje, “81 Okul İç in 81 Adet Okul Ö ncesi E ğ itim Sınıf ı Donatım ı” projesidir. Türkiye Yardım Sevenler Derne ğ i ve Okul Ö ncesi E ğ itimi Genel M üd ürl ü ğ ü iş birliğ inde gerç ekleş tirilen proje kapsamında ö nceden tespit edilen okul ö ncesi kurumlarında materyal donatım ı yapılmı ş tır. Proje kapsamında okul ö ncesinde e ğ itim veren sınıflarının ç eş itli ihtiyaç larının sa ğ landı ğ ı gör ü lmektedir (Saklan, 2011).

“Okul Ö ncesi E ğ itim Materyal Deste ğ i” projesinde, (UNICEF) Birleş miş Milletler Ç ocuklara Yardım Fonu Türkiye Milli Komitesi deste ğ iyle okul ö ncesinde bulunan ç ocukların sosyal, zihinsel ve duygusal geliş imlerini desteklemek, yaratıcılıklarını geliştirmek, paylaşı mı teş vik eden UNICEF ürünleri (oyuncaklar ve kırtasiye malzemeleri) okul ö ncesi e ğ itim veren kurumlarına ba ğ ı ş lanmı ş tır (Saklan, 2011).

E ğ itim sisteminde, 2023 vizyonunun incelendi ğ i 18. Milli E ğ itim ş urası neticesinde E ğ itim-Bir-Sen’in komisyona sundu ğ u e ğ itim modelinde, ilk yıl okul ö ncesi e ğ itim olmak üzere e ğ itimin kesintili ve 1+4+4+4 şeklinde d ü zenlenmesi, zorunlu e ğ itimin 13 yıla ç ı karılması teklifi kabul edildi (Baydar, 2016).

Türkiye’de okul ö ncesi e ğ itim a ç ısından E ğ itimciler Birli ğ i Sendikası nın gör ü ş ve önerileri ş unlardır (E ğ itim-Bir-Sen, 2010, s. 16):

- Belirli sayıda ç alı ş ana sahip ö zel ve kamu iş yerlerine yuva, anaokulu ya da kreş a ç ma zorunlulu ğ u olmalıdır.
- İlkö ğ retim birinci kademed e okul ö ncesi e ğ itim zorunlu olmalıdır.
- Okul ö ncesi e ğ itim sisteminde de ğ erlerin merkeze alındı ğ ı bir program olu ş turulmalı ve ortak milli de ğ erlere sahip k ü ltür ü kuvvetlendiren (toplumdakileri birbirine yakı nlaşt ı ran ve beraber tutan sabit de ğ erlerin ö ğ retilmesi ve anla ş ılması) de ğ erler büt ü nlerinin ö ğ retilip anla ş ılmasına ö nem gösterilmelidir.
- Okul ö ncesi e ğ itim sistemindeki ö ğ retmen ihtiyaç ları yüksekö ğ retim ile uyum iç erisinde 2020 yılı itibarı ile %100 okullaş ma hedeflerine uygun bir biçimde planlanma yapılmalıdır. Tüm e ğ itim fak ü ltelerine hızlı bir şekilde okul ö ncesi ö ğ retmenli ğ i böl ü mleri a ç ılmalıdır.
- Okul ö ncesi e ğ itim basama ğ ının ö zel ö ğ retimdeki oranı yükseltilmelidir.
- Okul ö ncesi e ğ itim ile alakalı olarak anne ve baba e ğ itimleri arttırılmalıdır.
- Ö zel giriş imler ile a ç ılan yuva, anaokulu ve kreş ler ço ğ altılmalıdır.

Okul ö ncesi e ğ itimde Türk E ğ itim Sen’in gör ü ş ve önerilerine bakıldığında (Türk E ğ itim-Sen, 2011):

- Okul öncesi öğretmenliğine branş dışı atama kesinlikle olmamalıdır.
- Bu yaş grubundaki çocukların eğitiminin zorluğu göz önüne alınarak, bazı meslek gruplarından olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerine yıpranma tazminatı ödenmelidir.
- Okul öncesi eğitim programları hazırlanırken üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tedbirler geliştirilmelidir.
- Yardımcı personel çalıştırma ve öğretime materyal sağlama konusunda okullar ekonomik açıdan ciddi zorluklar ile karşı karşıya kalmaktadır.
- Zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla ebeveynlerden herhangi bir ücret talep edilmesi doğru değildir. Diğer kademelerde olduğu gibi okulöncesi eğitim içinde gerekli olan yayın ve eğitim materyallerinin devlet tarafından karşılanması gereklidir.
- Öğrenciler arasındaki farklı gelir düzeyinde velilerin bulunması eğitimde fırsat eşitsizliğini çocukların okulöncesinden hissederek hale gelmesine neden olmaktadır
- Ana sınıflarda yardımcı personel çalıştırılması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu personelin bakanlık tarafından istihdam edilmesi gereklidir. Böylelikle okulların personel sıkıntısının çözülmesine faydası olacak hem de yeni istihdam alanlarının oluşması sağlanacaktır.
- Teneffüs yapmayan okulöncesi öğretmenlerine ilave ek ders ücreti ödenmelidir
- Okul öncesi eğitim kurumları mümkünse bağımsız oluşturulmalıdır. Şayet imkânlar el vermiyorsa temel eğitimin bünyesinde oluşturulmalıdır. Ama mutlaka ayrı ve bağımsız olmalıdır (Türk-Eğitim-Sen, 2009, s. 31).

2.3.4. Türkiye’de ilköğretim (ilk ve ortaokul) politikaları

İlköğretim sistemi daha sonraki eğitim basamaklarına temel oluşturduğu ve bu basamakta sahip olunan beceri ve bilgilerin, öğrencilerin sonraki öğrenim basamaklarını etkilemesi bağlamında önemli bir görev üstlenmektedir. İlköğretim basamağı, kişilerin ülkenin kalkınmasına katkı verme ve kendilerini çoklu boyutta gerçekleştirmesi adına yaşamsal bir işleve sahiptir. Bu sebeple ilköğretim, bir taraftan toplumdaki kültürel birikim ve değerleri gelecek nesillere aktararak toplumdaki sürekliliği sağlar iken, diğer bir taraftan insanlara temel beceri, bilgi ve davranış kazandırmasıyla toplumdaki kültürel ve sosyal seviyeyi yükseltip, eğitim olanaklarını kitlelere ulaştırarak, toplumun ve bireylerin yaşam standardını yükseltmektir (Gültekin, 2013, s. 65).

1921 yılı içerisinde Ankara ilinde toplanan 1. Maarif Kongresi neticelerinin Türk eğitim tarihi açısından önemli bir yeri vardır. Bu kongrenin amacı; öğrenci ve okulların mevcudunu belirlemek, bu konu üzerine yapılması planlanan çalışmaları ortaya koymak ve eğitim sistemine milli bir yol çizmektir. Türk eğitim tarihi adına önemli bir çağın başlangıcı olması gereken kongrede Atatürk, eğitim ile ilgili, kültür ve ilim üzerine düşüncelerini, gerçekleştirilecek inkılâpların temellerini, öğretmenlere yönelik neler yapılabileceği ve öğretmenlerden neler istendiğini aktaran tarihi bir konuşma gerçekleştirmiştir (Milli Eğitim Yayınları, 1994, s. 9).

20 Nisan 1924 yılında “Teşkilat-ı Esasiye Kanunu” kabulü önemlidir. Kanunun 87. maddesinde “İlköğretim tüm Türkler adına zorunludur ve devletin okulları parasızdır” açıklaması yapılarak cumhuriyet döneminde ilköğretim sistemi, yurttaşlar için zorunlu olmuştur 18.3.1924 tarih ve 442 sayılı “Köy Kanunu” neticesinde köy ilkokulların yapımı, vatandaşların sorumluluğuna verilmiştir. Ancak şehir ilkokullarının yapımı Tedrisat-ı Muvakkatı doğrultusunda devam edilmiştir. 1925 yılında ülkemize gelen Kühne, öğretmen sorunları ile ilkokullardaki değerlendirme sınav biçimi, eğitim harcamalarının kazançlı kullanılması hakkında rapor hazırlamıştır. Bu raporda öğretmen maaşlarının düşük seviyelerde olmasını tehlikeli görmüş, fiyatların ve bölgelerin farklı olduğu yerlere göre farklı maaş verilmesini ve bu şekilde yaşam şartları arasında denge kurulmasını önermiştir. 1926 yılında yürürlüğe giren “789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile Milli eğitim teşkilatı, öğretmenlerin ve Bakanlığın ödevleri ve hakları, okulların çeşitleri, okulların yapım konuları ve ilkokul öğretmenine materyal ve konut bedeli sağlanıp ek hizmet bölgelerinde de ücret sağlanmasına karar verilmiştir. Aynı kanunun 5. maddesinde ise ilköğretim okulları; kasaba ve şehir gündüzlü, kasaba ve şehir yatılı, köylerde gündüz, köylerde yatılı mektepler olarak ayrılmıştır (Kalaycı, 2004, s. 27-28).

1 Kasım 1928 tarihi neticesinde 1353 sayılı “Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun” ile ülkede yazı devrimi yapılmıştır. Bunun üzerine millet mektepleri uygulamasına başlanmıştır. O güne kadar Arap harfleri ile yapılan eğitim ve öğretim, Latin esastan alınan ve “Türk Harfleri” unvan ve hukuku ile kabul edilen harflerle yazılmaya başlandı (Binbaşıoğlu, 1995, s. 209). 1929 yılında “İlk Mektep Talimatnamesi” kabul görmüştür. İlk mektep talimatnamesi ile ilgili en önemli husus, çeşitli sayıda ve süreli ilk mekteplere “ilkokul” adı verilmesidir (Balıca, 2014).

1927-1928 eğitim-öğretim yılı neticesinde köyde yetişen çocukları alarak ilkokulun üzerine 3 yıl gibi bir sürede, köy okullarına öğretmen yetiştirmek adına Kayseri ve

Denizli’de 2 Köy Muallim Mektebi açıldı. Bu mektepler 1933 yılında başarısız olmaları nedeniyle kapatılmıştır (Kalaycı, 2004, s. 31-33). 1929 yılında “İlk mektepler Talimatnamesi” çıkarılarak, ilkokulların amaçları yeniden düzenlenmiş olup, 1930 yılında ise “Köy Okulları Müfredat Programı” hazırlanmıştır. 1936 yılında hazırlanan ilkokul programında ise, milli eğitim sisteminin amaç ve ilkelerine oldukça yer verilmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri de bu programda göz önünde bulundurulmuştur (Düver, 2009).

1939-1940 eğitim-öğretim yılında üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının 4. sınıfı, bir yıl sonra da 5. sınıflarının açılması gerçekleşmiştir. 1942 yılında ise “4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatı Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Bununla beraber 30 Haziran 1939 tarih ve 3656 sayılı “Devlet Memurları Aylıklarının Tevhit ve Teadülüne Dair Kanun” ile ilkokul öğretmenlerinin maaşı yükseltilmiştir (Kalaycı, 2004, s. 44-46).

İlkokul öğretmenlerine ödenen maaş 1948 yılından günümüze kadar Devlet bütçesinden karşılanarak ödenmektedir. Bir süre boyunca, köylerdeki eğitim ve öğretmen hususunda özellikle durulmuş ve bazı çalışmalar yapılmıştır (Milli Eğitim Yayınları, 2003, s. 13).

1948 yılında yeni bir “İlköğretim Programı” hazırlanmıştır. Bu programda öğrencilere kazandırılmak istenen amaçlar; kişisel, toplumsal, insanlık münasebetleri ve ekonomik yaşam olarak 4 ana başlık halinde verilmiştir. 1945 yılında 30 kişilik bir komisyonla hazırlanan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun 1949 yılında kabul edilmiştir (Düver, 2009).

1948 yılı ilköğretim programının aksaklıklarını gidermek amacıyla 1951-1952 öğretim yılında, Amerika’dan Kate Wafford Türkiye’ye çağırıldı. Wafford’un raporuna göre; bir köy öğretmenin, beş sınıfa birden girmesi verimi düşürmektedir. Ayrıca konuların, köy öğrencisi için kolay öğrenilmeyecek kavramlarla dolu olması, öğrencileri sınıflara ayırarak yapılan gruptan yanlışı olduğunu bildirmektedir. Wafford’un önerileri ışığında, 25 kişilik bir öğretmen grubu, ilköğretim ile ilgili bilgi ve görgülerini artırmak amacıyla Amerika’ya gönderilmiştir. 1951 yılında 5828 sayılı kanunla köy okullarının yapımındaki sorumluluk devlete bırakılmıştır. 1953 yılında vatandaşlara okuma yazma öğretmek ve bilgi edindirmek amacıyla, valiliklerce Okuma Odaları yani Halk Sınıfları oluşturulmuştur. 1954 yılında Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanun ile enstitülerinin ismi ilköğretmen okulu olarak değiştirilmiştir (Kalaycı, 2004, s. 62).

Yıl olarak 1961’de uygulamaya alınan “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nun 76. maddesi ile ilköğretime ayrılan ödenek yasallaştırılmıştır. Sözü edilen maddeye göre devlet gelirinin %3’nü, özel idare gelirinin %20’si, belediye gelirinin %5’i, köy gelirinin %10’nu ilköğretim hizmetlerine ayrılması zorunluluğu getirilmiştir (Kalaycı, 2004, s. 128). 1961 reform hükümeti, ilköğretimi 8 yıla çıkartmak için çalışacaklarını belirtmiş fakat bu düşüncüyü uygulamaya geçilememiştir. 1961 yılında, 1948 ilköğretim programı üzerinde çalışmalar yapılmış ve son şekli ile 1962 yılında beş yıl süreyle çeşitli okullarda denemesi ve geliştirilmesi amacıyla uygulanmaya başlanmıştır (Düver, 2009).

1968 İlkokul Programı, 1962 yılı programının geliştirilmesiyle 1 Temmuz 1968’de 171 sayı ile kabul olmuştur. Bu program normal öğretim yapan, çift öğretim gerçekleştiren, birleştirilmiş sınıflar ile faaliyet gösteren okullar bünyesinde uygulanmakta iken, ortak kararlar almak, kullanılmak istenen teknik ve metotlarda fikir birliğine varmak, eğitim uygulamalarını kolaylaştırma ve bu neticede eğitimde verimi artırma adına çıkarılmıştır (Kalaycı, 2004, s. 123). 14.06.1973 tarihinde kabul edilen “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”, 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanmıştır. Bununla beraber özel ve genel hedefler, eğitim sistemine temel olan ilkeler getirilerek uygulamaya alınmıştır. İlköğretim basamağı bu kanun ile 6-14 yaşlarının arasında ve zorunlu olmuştur. Gereksinim halinde yatılı olacak temel eğitim okullarının açılabilmesi sağlanmıştır. 1983 yılı itibarı ile 2842 sayılı kanunda yapılmış olan değişiklik ile temel eğitim okulları uygulamaları kaldırılıp yerine ilköğretim okulları getirilmiştir. Yani temel eğitim olarak adlandırılan okulların ismi "ilköğretim okulları" olmuştur. 1997-1998 eğitim-öğretim yılı itibarı ile ülkenin tümünde 8 yıllık kesintisiz ve tüm ilköğretim çağındaki çocuklar için zorunlu ilköğretime adım atılmıştır (Balıca, 2014).

1979-1983 yıllarını içeren IV. Beş Yıllık Kalkınma planı ile eğitim sisteminin, gerek sosyal adalet unsurlarının tahsis edilmesinde, gerek kalkınma adına nitelikli ve nicelikli insan gücü yetiştirme adına yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Düver, 2009). 1982 anayasası, 1980 askeri darbesinin ardından Milli Güvenlik Konseyi üyelerinin oluşturduğu “Danışma Meclisi” tarafından kaleme alınmış olması nedeni ile de asker bakış açısı ve hâkim devlet anlayışı ile yazılmıştır. Böylece “eğitim ile ilgili bakış açısı ve politikalar da bu yönde geliştirilmiştir” denilebilir (Balıca, 2014).

Bunun en belirginleştiği yerler, ders kitapları ve müfredatlardır. “İlkokul Müfredatları, Türk milli eğitimi ile ilköğretimin amaçlarını gerçekleştirmek adına eğitim ve öğretim ilkelerini belirler” (Kaplan, 2005, s. 356). Bu müfredata göre:

İlkokul milli bir eğitim kurumudur. Çocukların milli varlığın birer uzvu olduğu, ilerde hangi mesleğe girerlerse girsinler, milli ödevlerini başaracak, milli ülkeleri gerçekleştirecek birer Türk yurttaşı olarak yetiştirilmeleri gerektiği hatıradan çıkarılmamalıdır. Bunun için;

- a) İlkokul, çocuklara milli kültürü aşlamak mecburiyetindedir,
- b) Okulda her derse, milli hedeflere ulaştıracak birer vasıta olarak bakılmalıdır,
- c) ilkokulda, her dersle milli hayat arasında ilgi sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına geniş ölçüde dikkat edilmelidir (Akt: Kaplan 2005; s. 357–359).

9 Mart 1992’de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği yayınlandı. Bu yönetmeliğe göre; “mecburi öğrenim dönemi, çocukların beş yaşını doldurduğu yılda eylül ayı sonu itibarı ile başlar ve 14 yaşını doldurup 15 yaşından gün aldığı eğitim-öğretim yılının sonunda bitmektedir.” (Akyüz, 2012, s. 317).

28 Şubat 1997 tarihinde gerçekleşen Milli Güvenlik Kurulu toplantısında, Cumhuriyet tarihi için çok önemli kararlar alınmıştır. Bu maddelerin bazılarını şu şekilde özetleyebiliriz: Eğitim, Öğretim Birliği Yasasına uygun hale getirilmelidir. İmam hatip okullarının sayısı olağanüstü artmıştır. İhtiyaç fazlası olanlar, Teknik ve meslek okullarına dönüştürülmelidir. Temel eğitim sekiz yıl olmalıdır (Tanilli, 2005, s. 108).

1997 yılında “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte 1992 tarih ve 3797 sayılı kanun ile oluşturulan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği daha detaylı olarak ele alınmıştır. Bu Yönetmelik, 30/5/1997 tarihli ve “573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”ye, 14.06.1973 tarih ve “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”na ve 05.01.1961 tarih ve “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu”na dayandırılmaktadır. 2002 yılı ve sonrasında eğitim politikalarında da önemli rol oynayacak sekiz yıllık kesintisiz eğitim 18 Ağustos 1997 tarihli ve 4306 sayılı kanunla bu yönetmeliğe eklenerek ilköğretimde daha önce de düşünülen ancak gerçekleştirilemeyen sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim uygulaması yürürlüğe girmiştir (Balıca, 2014).

“8 yıllık Temel Eğitim Kanunu”nun iptali için, Refah Partisi’nin açtığı dava, Anayasa Mahkemesi’nin 1998 yılında verdiği ret kararın bir bölümü şu şekildedir: “Laik devletin, doğası gereği resmi bir dinin bulunmamasını, belli bir dine üstünlük tanımamasını, onun gereklerini yasala ve idari işlemlerle gerekli kılmaya çalışmamasını gerektirir. Bu bağlamda, laik devlette belli bir dinin eğitim ve öğretimi zorunlu hale getiremez.” (Tanilli, 2005, s. 110-111).

2003 yılından itibaren 59. hükümetin ilköğretim ile ilgili programında özel bir husus bulunmamakla birlikte, eğitimde fırsat eşitliğine değinilmiş olup, programlarında daha çok yükseköğrenim kademesi ele alınmıştır. Hükümet programında, öğretmenliğin toplum

içerisinde ait olduğu itibarı bulabilmesi adına, öğretmen nitelik ve kriterlerinin yükseltilmesinin yayında, çalışma şartlarının iyileştirilmesine yer ayrılmıştır. Bununla birlikte, eğitim haklarının kullanılması önündeki engellerin kaldırılacağı, eğitimin, yaşam boyu süren bir süreci temsil ettiği kabul edilerek; eğitim kademelerinde dikey ve yatay geçiş olanağı sağlanacağına vurgu yapılmıştır (Düver, 2009).

Tarih olarak 2003 yılında yürürlüğe alınan “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” neticesinde 2003-2004 eğitim-öğretim yılı itibarı ile 1. 2. ve 3. sınıf seviyesinde ilköğretimde sınav uygulamaları kaldırılmıştır. 2003-2004 eğitim-öğretim yılı itibarı ile devlet okulları bünyesinde okumakta olan ilköğretim öğrencilerinin hepsine ücretsiz ders kitapları dağıtılmaktadır (DPT, 2004).

Türk eğitim sisteminde, eğitim politikaları açısından gerçekleştirilen reformlardan bir diğeri 2004 yılında gerçekleştirilen reformudur. Bu reformun tamamlayıcısı ve devamı olarak adlandırılacak olan 12 yıllık zorunlu ve kesintili eğitim sistemi de “222, 6287, 3308, 2547 ve 4306 sayılı kanunlar” neticesinde ve “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” (METK) içerisinde değişiklikler yapılarak ve eğitim süreleri 8 yıldan kesintili şekilde olacak biçimde 12 yıla çıkarılmıştır (MEB, 2012, madde 2, 3, 8, 9, 10, 13). Türkiye’de ilköğretimde 1973 ve sonrasındaki arasındaki gelişmeleri Yaşar (2013) şöyle değerlendirmiş:

1973 yılında çıkarılmış olan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile Türk eğitim sistemi bir kez daha düzenlenmiştir. Yasa neticesinde Türk eğitim sistemi yaygın ve örgün eğitim olarak iki bölüme ayrılmıştır. 5 yıl olan ilkokullarla 3 yıl olan ortaokullar birleştirilip 8 yıllık temel eğitimin temelleri atılmıştır. 18 Ağustos 1997 tarihi itibarı ile yürürlüğe giren 4306 sayılı yasayla Türkiye’de ilköğretim okullarının 8 yıl süren okullardan oluşturulması, bu okullar bünyesinde kesintisiz olarak eğitim verilmesi ve okulları bitirenlere ilköğretim diploması sunulması hükmü getirilip, ilköğretim yapısında kurumsal bir değişiklik yapılmıştır. 1973-2007 yılları arasında Dokuzuncu, Onuncu, On İkinci, On Beşinci ve On Yedinci Milli Eğitim Şûraları’nda ilköğretime yönelik kararların alındığı görülmektedir. Bu şûralarda genel olarak, ilköğretimin amaçları, ilköğretim programları, öğrenci akışı ve yönlendirme, ilköğretim süresinin uzatılması gibi konular ele alınmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, şûralarda alınan kararların uygulamaya geçirildiği ve günümüz ilköğretim basamağının yapı ve işleyişini şekillendirdiği görülmektedir. Beş yıllık kalkınma planları incelendiğinde, planlar ile öngörülen hedeflerin gerçekleşme derecesinin düşük olduğu görülmektedir.

2.3.5. Türkiye’de ortaöğretim (lise) eğitimi politikaları

Sağlam’a (2003) göre, hemen tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaöğretim; zorunlu ilköğretim ya da temel eğitim ile yükseköğretim arasında yapılandırılan bir ara eğitim basamağını oluşturmaktadır. Bu açıdan temel eğitimden sonra yükseköğretim ve iş hayatı için bir basamak olan ortaöğretimin işlevi, hem iş hayatının ihtiyaçlarına hem de yükseköğretimin beklentilerine göre planlanır. Buna göre ortaöğretim sisteminin amacı; temel eğitim basamağından sonra kendisine gelen insan kaynaklarının öğrenme yetilerini ve bilgi birikimlerini geliştirerek onları, ilgi, istek, yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda gelişmiş öğretim sistemleri ile hizmet ve üretim sürecine katabilecek nitelikte yetiştirmektir. Bu işlevinin gereği olarak ortaöğretim basamağında, genel eğitim, mesleki-teknik eğitim ve güzel sanatlar eğitimi programları uygulanan çeşitli okullar yer almaktadır.

Ortaöğretim genel anlamıyla ilköğretim sonrası, üniversite öncesinde verilen lise eğitimidir. Dünya’da çağdaş eğitim sistemlerinin bütününde ortaöğretim, örgün eğitimde yetişkinlik çağıının başlarında verilen eğitimi ifade eder. Genellikle zorunlu tutulan ilköğretim basamağından sonra gelen ortaöğretim aşaması, yükseköğretime geçişin de ön evresidir. Ortaöğretimin genel amacı genel bilgiler vermekle beraber, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamak ya da doğrudan bir mesleğe yönelik yetiştirmektir (Akbulut, 2014). Ortaöğretimde görev ve amaçlar, milli eğitim sisteminin genel amaç ve temel ilkelerine bağlı kalarak;

- Tüm öğrencilere ortaöğretimde minimum seviyede de olsa genel kültür eğitimi vererek, öğrencilere toplum ve kişilerin sorunlarını tanımak, bu konularda çözüm yolları bulmak ve ülkenin kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlama bilinci ve gücünü vermek,
- Öğrencileri çeşitli okullar ve program ile ilgi duydukları kabiliyet ve istidatları yönünde iş alanlarına, hayata ve yükseköğretime hazırlamaktır (Cicioğlu, 1985, s. 131).

Ancak 1980 yılı içerisinde toplanmış olan 10. Milli Eğitim şurası neticesinde ortaöğretim sistemlerinin görevleri tekrardan gündeme getirilmiş ve bu görevleri detaylandırarak şöyle ifade etmişlerdir:

- Çevreye yönelik olarak çeşitli eğitim etkinlikleri gerçekleştirmek,
- Her düzeydeki kurumlar ile mevcuttaki imkânları birlikte kullanmak ve iş birliği gerçekleştirmek,

- Öğrencilere belge, sertifika ve diploma gerektiren bir meslek edindirmek, bu meslek üzerine yükseköğretime hazır hale getirmek,
- Öğrencileri yükseköğretim ve bununla beraber çeşitli meslek dallarına hazırlamak,
- Yaygın eğitim uygulamaları ile bireylere meslek edindirmek ya da bireyleri bir mesleğe yönlendirmek (Başaran, 2008, s. 87).

Türkiye’de “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” neticesinde ortaöğretim, ilköğretim basamağına dayanan, dört yıllık zorunlu olan, yaygın ve örgün öğrenim vermekte olan genel öğretim, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının bütünüdür. Ortaöğretim basamağı, çeşitli programlara sahip liselerden oluşmaktadır. Belirli programlara ağırlık gösteren okullara liseler, teknik liseler ya da tarım meslek liseleri gibi eğitim alanlarını belirleyen isimler verilmektedir. Nüfusu dağınık, az sayıda olan ve MEB tarafından tespit edilen bölgelerde ortaöğretim basamağında mesleki ve teknik, genel eğitim-öğretim programlarının birlikte gerçekleştirileceği çok programlı liseler kurulabilmektedir (Akbulut, 2014).

Dönmez’in (2005) belirttiği üzere, eğitim ve öğretim çalışmalarının Bakanlık olarak Milli Eğitimde toplanmasından sonra, hem eğitime rota belirlemek hem de eğitimdeki sorunlara çözüm bulmak amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir takım çalışmalara başlanmıştır. Bu neticede, 1923-1926 yılları arasında Heyet-i İlmiye adı verilen kurullar oluşturularak toplantılar yapılmış ve bu toplantılar bünyesinde ortaöğretim ile de alakalı bazı kararlara varılmıştır. Bu toplantılarda ortaöğretimle alakalı kararlara bakacak olursak:

I. Heyet-i İlmiye kurulunda ortaöğretim ile ilgili; "Sultani" adı yerine "lise" adının kullanılması yönünde karar alınmış, liseler 1 ve 2 devre olarak iki kademeye bölünmüştür. 1923 yılından önce 55 tane olan ortaöğretim okulunun, cumhuriyet ile hızla çoğalarak 74 tane olduğu ifade edilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 133-134).

II. Heyet-i İlmiye kurulunda lise ve ortaokulların üçer yıl olan ayrı okullar olması gerektiği ve lisede okulların ücretsiz olması kararına varılmıştır (Dönmez, 2005).

III. Heyet-i İlmiye kurulunda ortaöğretim kurumlarının belirli yerlerde arttırılarak, meslek okullarına takviyeler yapılarak çoğaltılmasının önemine değinilmiştir (Dönmez, 2005).

Milli Eğitim şuralarında da (1939-1981) arasında ortaöğretimle alakalı ciddi kararlara varılmaktadır. Bu şuralardaki kararlar şu şekildedir:

1939 yılındaki birinci Milli Eğitim şurasında lise ve ortaokulların disiplin ve sınav yönetmelikleriyle öğretim programları tekrardan gözden geçirilmiştir. 1943 yılındaki

ikinci Milli Eğitim şurasında ise okullardaki ahlak eğitimlerinin geliştirilmesi ve ana dil etkinliklerinin artırılması önem arz etmektedir. 1946 yılındaki üçüncü Milli Eğitim şurasında da ortaöğretimde ağırlık mesleki ve teknik eğitim kısmına ayrılmıştır. 1949 yılındaki dördüncü Milli Eğitim şurasında yeni çıkarılan ortaokul programı projesinin analiz edilmesi ve lise derslerinin konularının 4 yıllık eğitim planına göre planlanması kararına varılmıştır. 1953 yılında toplanan beşinci Milli Eğitim şurasında sadece okul öncesi ve ilköğretim ile alakalı kararlara yer verilmiştir. Altıncı Milli Eğitim şurasında yine ise mesleki ve teknik eğitim konusuna değinilmiştir. 1962 yılındaki Yedinci Milli Eğitim şurasında ortaöğretim sisteminin sorunları dile getirilmiştir. Özellikle sınav yönetmeliği ve sınıf geçme yönetmelikleri dikkate alınarak, başarı durumlarının 4 ayrı not ile başarısızlık durumlarının da, tek not ile değerlendirilmesi talep edilmiştir. 1970 yılındaki sekizinci Milli Eğitim şurasında ortaöğretim ile alakalı olarak 12 ve 14 yaş arasındaki öğrencilerinin ortaöğretim birinci kademesinde, 14 ve 17 yaş arasındaki öğrencilerin de, ortaöğretim ikinci kademedede eğitim görmesi gerektiği belirlenmiştir. 1974 yılındaki dokuzuncu Milli Eğitim şurasında da ortaokullar sekiz yıl sürecek olan temel eğitim içerisine alınmıştır. 5 yıl süreli olan ilkokullar ve 3 yıl süreli olan ortaokullar birleştirilerek 8 yıl süren mecburi temel eğitime geçilmiştir. 1981’de onuncu Milli Eğitim şurasında ortaöğretim okulları 2 grupta toplandı. Bunlar:

1. Mesleki ve teknik okullar,
2. Tek amaçlı liseler (değişik programlara sahip tek tip olan liseler). Bununla beraber, öğrencileri bir mesleğe, işe veya yükseköğretime hazırlayacak olan, çok amaçlı tek tip olan liseler açılması hazırlıklarına da başlanmıştır.

1988 yılındaki on ikinci Milli Eğitim Şûrasında 1988, ortaöğretim sisteminin programları ve yapısı ile ilgili önemli kararlar verilmiştir. 1996 yılındaki on beşinci Milli Eğitim Şûrasında ise mesleki teknik ve genel ortaöğretim kurumlarının hedefleri ve yetiştirecekleri insan yapısı açıklanarak, ortaöğretim sisteminin öğrencilerin %65’lik kısmını mesleki ve teknik öğretim yapısına, %35’lik kısmını ise genel öğretim yapısına yönlendirecek ve bu doğrultuda eğitim görmelerini gerçekleştirecek bir yapı hedeflenmiştir. 2006 yılındaki on yedinci Milli Eğitim Şûrasında da ortaöğretim sisteminin Mesleki ve Teknik Lise ve Genel Akademik Liseler şeklinde oluşturulması ve yükseköğretim sistemine girişte etkin olan Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı uygulamasını kaldırıp onun yerine belirli sınıf seviyelerinde yapılacak olan Merkezi

Olgunluk Sınavı ile ortaya çıkan puanların etkin olmasına yönelik tavsiye kararlarına varılmıştır (MEB, 2007).

Ortaöğretim sisteminin yeniden düzenlenmesi ile ilgili en ciddi girişim, 1973 ve 1977 yıllarını kapsayan III. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile gerçekleştirilmiştir. Bu planın süresi sonuna değin, Endüstri Meslek Liseleri içinden donanımı yüksek olanların teknik lise, diğer endüstri meslek liselerinin ise, Endüstri Pratik Sanat Okulları olarak dönüştürülmesi düşünülmüştür (Dönmez, 2005).

1973 yılı itibari ile eğitim sisteminde 5 yıllık kalkınma planları neticesinde bazı çalışmalar yapılmış ve planlı bir döneme başlanmıştır. 1973 ve 2000 yıllarını kapsayan dönemde ortaöğretim sistemindeki gelişmelere Dönmez'in (2005) gözünden bakarsak;

- Öğrencilerin toplam sayısı bakımından her dönem içerisinde planlanan hedefler sağlanmıştır. Fakat öğrencileri meslekî, teknik ve genel okullara dağılım kısmında planlanan hedeflerin gerçekleşmediği göze çarpmaktadır. Meslekî ve teknik eğitimde okullaşma oranına bakıldığında, 1986 ve 1987 eğitim-öğretim yıllarında planlanan hedeflere yaklaşılmış, daha sonra ise fark büyümeye maruz kalmıştır.
- 1980'lerin sonlarında ortaöğretim sisteminin yeniden düzenlenmesi çalışmalarında mesafe kat edilmiştir. Derslik ve bina yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları, laboratuarlardaki materyallerin, kütüphane ve diğer birimlerin yeterince kullanılmaması ve öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre yönlendirilmemesi nedeniyle, 1991-1992 eğitim-öğretim yılı içinde ortaöğretim kurumlarında "sınıf geçme" kaldırılarak, "ders geçme ve kredi sistemi" getirilmiştir.
- 1988-1989 eğitim-öğretim yılı kapsamında ortaokulların yabancı dil eğitim metodunda değişime gidilmesi neticesinde, yabancı dil dersi ortaokul birinci sınıfta zorunlu tutularak, ortaokulda ikinci ve üçüncü sınıfla, lisede seçmeli ders şeklinde okutulmuştur. Fakat bu uygulamalar bir yıl sonrasında tekrardan kaldırılmıştır. Yabancı dil dersi zorunlu ders haline getirilmiştir.
- 1992 Haziran ayında yaş sınırı olmayan ve sosyal iletişim araçları ile öğretim faaliyetinde bulunacak "Açık öğretim Liseleri" oluşturulmuştur.
- 1994 ve 2000 yılları arasında kalan dönemdeki en önemli gelişme olarak, okul tercihlerinde yapılan değişiklikler ve bunlara paralel, okullaşma taleplerindeki farklılıklar olarak görmekteyiz. Bu dönüşümde, özellikle Anadolu ve Fen liselerine olan taleple, buna ek olarak öğrenci sayılarının hızlı bir biçimde yükselmesi göze çarpmıştır.

2005 yılında üç yıl süren lise eğitim sistemi dört yıla çıkarılmıştır. Lise birinci sınıfta genel ve mesleki liselerin programları ortak planlanmıştır. Böylece lise 1. sınıfı bitiren öğrencilere genel liseler ve mesleki teknik liseler arasında geçiş imkânı verilmiştir. Bu arada 2010 yılından itibaren genel liseler içinde normal eğitim yapan genel liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesi, bazı genel lise binalarının da Meslek Liselerine devredilmesi uygulamalarına başlanmıştır (Akbulut, 2014).

Akbulut'a (2014) göre, Türkiye'de ortaöğretim sistemine öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi süreci ile ilgili temel merkezi sınavların varlığına rağmen, bu sınavların içeriği, yapısı, puanlarının hesaplanması gibi unsurlarda bir kararlılık gösterilmemiştir. Son 10 yıl içerisinde dört farklı sınav sistemi uygulaması yapılmıştır. Bu sınav sistemlerini inceleyecek olursak;

6. 7. ve 8. sınıflarda uygulanan (SBS) Seviye Belirleme Sınavı, (LGS) Lise Giriş Sınavı, (OKS) Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı ve daha sonraki yıllarda sadece 8. sınıf seviyesinde uygulanan Seviye Belirleme Sınavları gerçekleştirilmiştir. 2000 ve sonrasında sınav ile öğrenci almakta olan ortaöğretim kurumlarına öğrenciler LGS sınavı ile seçilmekteydi. Yıl olarak 2004'ten sonra, LGS sınavı yerine OKS sınavı uygulanmaya başlandı. Bu neticede OKS sınavı kapsamına Polis Koleji'ne aday öğrenci tespit sınavı, özel okulların sınavları, devlet parasız yatılı ve bursluluk sınavları da alınmıştır. Bu değişiklikle sınavın format ve içeriğine dair kati bir değişimden ziyade diğer sınavları da tek bir sınavda toplamayı hedeflemişlerdir.

2008 yılı itibarı ile de OKS sınavı kaldırılıp yerine (OGES) Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi çatısında, (SBS) Seviye Belirleme Sınavları uygulamaya alınmıştır. OGES neticesinde ortaöğretim sistemine yerleşim puanı; SBS puanı ve okuldaki başarı puanlarının bileşkesinden meydana gelmektedir. SBS sınavı 6. 7. ve 8. sınıf düzeyinin sonunda, o yıl içerisindeki öğretim programında yer alan kazanımlar ile sınırlı olarak, Milli Eğitim Bakanlığınca merkezi sistem ile gerçekleştirilmiştir.

2010 yılına gelindiğinde, SBS sınavının tekrar tek sınav olarak sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanmasına karar verildi. SBS sınavının ortaöğretim sistemine yerleştirme durumunda %70, 6, 7 ve 8. sınıfın not ortalamalarının da %30 seviyesinde etkili kılınmasına karar verilmiştir. 2012 yılı içinde SBS'nin son kez yapılacağı açıklandı. Gerekçe olarak, SBS'nin tek sınav puanı ile öğrencileri ortaöğretime yerleştirmede sağlıklı sonuçlar veren bir süreç olmadığı, bu süreçte sınavın öğrencileri okul dışı kurumlara,

dershanelere yönlendirdiği, bunun okulun önemi konusunda öğrencilerde olumsuz algı oluşturduğu ve daha önceki süreçlerde de tartışıldığı üzere ailelere mali külfet yüklediği, öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkilediği yönündeki argümanlar gösterilmiştir.

2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren SBS kaldırılarak, MEB tarafından ortaokulların son sınıfında (8.sınıfta) 6 temel dersten, her iki dönem birer tane merkezi sınav uygulanması (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş-TEOG), bu derslerden alınacak notların ortalamasının % 70'i ile 6. 7. ve 8. sınıflardaki ağırlıklı okul ders notu ortalamasının %30'u alınarak 500 tam puan üzerinden hesaplanacak puana göre, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri ile Anadolu Liselerine yerleştirme yapılmıştır.

MEB, “Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” 1/9/2018 tarihli ve 30522 sayılı Resmî Gazete ile yayınlanıp, yürürlüğe alınmıştır. Yürürlüğe giren yönetmelikle TEOG sınav sistemi kaldırılmıştır. Eski sistemde sınavlar öğrencinin eğitim aldığı okulda yapılıyordu. Yeni sisteminde sınav, tıpkı 2008’de kaldırılan OKS’de olduğu gibi değişik okul ve merkezlerde düzenlenecektir.

2.3.6. Türkiye’de yükseköğretim politikaları

Türkiye’de, cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar olan sürede yükseköğretim alanında gerçekleştirilen yasal ve yapısal düzenlemeleri konu alan çalışmalar incelendiğinde, kimi farklı yaklaşımların ve sınıflamaların varlığı dikkat çekmektedir. Toplumsal yaşamın gerçekleri, sosyal, ekonomik ve yönetsel politikalar ile yükseköğretimdeki reform hareketleri; yapılan çözümlemelerde temel alınan başlıca ölçütlerdir. Sosyal olgularla ilgili olarak alınan kararların ya da gerçekleştirilen uygulamaların birden çok olası nedeninin olduğu ve tarihsel süreç içerisinde yaşanan gelişmelerin neden ve sonuçlarla birbirine bağlı oldukları dikkate alındığında, söz konusu yaklaşımların kendince tutarlılık gösterdiği söylenebilir (Kürüm, 2013).

Türkiye’de yükseköğretim süreçleri ve sistemi bugün mevcut olan yapısına, anayasada yer alan 132, 131 ve 130. maddelerin ayrıntılı bir biçimde açıklanması ve “1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu” neticesinde kavuşmuştur. Kanuna bakıldığında yükseköğretim sisteminin tanımı “eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretim” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bu yasayla bu kademeleri ön lisans programları, lisans programları, yüksek lisans programları ve doktora programları olarak yapılandırmak mümkündür. Yükseköğretim

sisteminin koordinasyonu, yönetimi, denetimi ve planlanması Yükseköğretim Kurulu yani kısa ismi ile YÖK'e bırakılmıştır. YÖK'ün görevleri şunlardır: “öğrenci kontenjanı belirleme, bölüm ya da program açma/kapama, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve istihdamının sağlanması adına politikalar oluşturma, farklı ülkelerden alınan diplomaların tanınması ve denkliklerinin değerlendirilmesi” şeklinde ana ve kapsamlı görevlerdir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Genel olarak Türk yükseköğretim tarihi açısından baskın karakterdeki beş tür yükseköğretim kurumundan söz edilebilir. Bunlar, Selçuklu ve Osmanlı Medreseleri, Enderun Okulu, Yüksekokullar ve Darülfünun'dur (Bingöl, 2012).

Bingöl'e göre (2012) cumhuriyet dönemine gelinmeden gerçekleşmiş en önemli düzenlemelerden birisi, Darülfünun açısından, seçimli, katılımlı, tüzel kişilikli ve özerk bir kurum fikrini benimseyen 1919 tüzüğü (Darülfünun-u Osmanî Nizamnamesi) olmuştur. I. ve II. Meşrutiyet dönemlerinde üniversite fikrinin, yüksekokul fikrinden bağımsızlaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda bilimsellik ve özgür düşünsel eğitim dönemin reform belgeleri ve yasal düzenlemelerinin gerekçelerinde yerini almıştır.

Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte Darülfünun yönetmeliğinde ilk defa düzenleme 1924 yılı içerisinde yapılmıştır. Özel olarak çıkarılan bir yasa ile tüzelkişilik sağlanmıştır. Sonrasında ise yeni tüzük çıkarılmıştır. Bu tüzüğün amacı 1919 tüzüğüne Cumhuriyet devrimlerini içeren uygun değişimlerin eklenmesidir. Tüzükte yer alan “Osmanlı” sözcükleri çıkarılmıştır. Darülfünunun ismi “İstanbul Darülfünunu” olarak değiştirilmiştir. 1924'te çıkarılan 430 sayılı “Eğitimin Birleştirilmesi” Kanunuyla medreseler kapatılmıştır (Odont, 2016).

Üniversitelere ve Yüksekokullara sadece liseyi bitirenlerin alınmasıyla ilgili “4371 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı” 1927 yılı itibarı ile yürürlüğe alınmıştır. Bu zamana değin bazı yükseköğretim kurumları ortaokula dayalı öğrenci almıştır.

2252 sayılı yasayla “İstanbul Üniversitesi” kurularak, “Üniversite” kelimesi Cumhuriyet döneminde ilk defa 1933 düzenlemesinde geçmiştir. Bununla “Darülfünun” adı tarihe karışmıştır. Bu yasa TBMM'de ivedilikle ve öncelikle görüşülmüş ve oybirliği ile tartışılmadan kabul edilmiştir (Hatiboğlu, 2000).

1933 Devrimi kamuoyunda Atatürk'ün Üniversite Reformu olarak adlandırılmıştır. Devrim için İsviçre'den eğitim bilimlerinde profesör olan Dr. Albert Malche 16 Ocak 1932 yılında Türkiye'ye davet edilmiştir. Malche'in verdiği rapor doğrultusunda, üniversite adıyla yeni

bir kurum kurulmasına karar verilmiştir. Bunun için ilk çıkarılan yasa 2252 sayılı, 31 Mayıs 1933'te kabul edilen ve 06 Haziran 1933 günlü Resmi Gazete'de yayımlanan "İstanbul Darülfünunun ilgasına ve yeni bir üniversite kurulmasına dair kanun" dur. 1. Maddeyle darülfünun 31 Temmuz 1933 günü kapatılmış, 01 Ağustos 1933'te de "İstanbul Üniversitesi" kurulmuştur (Hatiboğlu, 2000).

Darülfünun'un kapatılarak İstanbul Üniversitesi açılmasında aşağıdaki yer alan maddeler önemli sebeplerdendir:

- Bilimsel çalışmaların yapılmaması,
- Denetleme organlarının olmaması,
- Toplumdan uzak bir şekilde çalışıyor olması,
- Türk devrimlerinin somutlaşmasında yeteri kadar rol almaması ve reformlara karşı gelmesi ya da direnç göstermesi (Baskan, 2001).

İstanbul Üniversitesi'nin işleyişini düzenleyen asıl mevzuatı 24 Ekim 1934 günlü Resmi Gazete'de yayımlanan 2/136 sayılı kararnamedir. Bu kararname "İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi" adlı tüzüktür. Cumhuriyet tarihinde üniversiteye ait ilk kapsamlı mevzuat budur. Tüzüğün dili Türkçedir. Üniversiteyi tıp, hukuk, edebiyat ve fen fakülteleri oluşturmuştur (Hatiboğlu, 2000).

1933 yılında İstanbul'da İstanbul Üniversitesi kurulurken, 1925'te Ankara ilinde Hukuk Mektebi, 1926 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü, 1930 yılında da (YZE) Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsün temelleri atılmıştır. 1946 yılında Ankara Üniversitesi'nin, 1944 yılında da Yüksek Mühendis Mektebi, İstanbul Teknik Üniversitesi adını almıştır. Çok partili sisteme geçilmesi ile beraber Ankara ve İstanbul dışındaki illerde de üniversite açma istekleri çoğalmıştır (Korkut, 2001).

Ankara'da Hasanoğlu Köyünde Türk eğitim sisteminde özgün bir yeri olan Yüksek Köy Enstitüsü (YKE) adlı bir yükseköğretim kurumu açılmıştır. Bunun açılış amacı, 3803 sayılı yasanın 17. Maddesine göre Köy Enstitülerine öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirmektir. 19.06.1942 günlü 4774 sayılı Köy Enstitüleri Teşkilatı Kanununa göre Yüksek Köy Enstitüleri açılmıştır. Öğrenim süresi ise, her bir yılda iki yarıyıl ve her yarıyılın süresi de 4 ay olmak üzere toplam üç yıldır (Odont, 2016).

Osmanlı'da ilk defa batılı bir biçimde mühendislik eğitimi verilmesi adına 1773 yılı içinde Mühendishane-i Bahr-i Hümayun kurulmuştur. 28 Nisan 1928 tarihli ve 1275 sayılı yasayla "İstanbul Yüksek Mühendis Mektebi" (İYMM) olmuştur. Daha sonra Temmuz

1944 tarih ve 4619 sayılı “İstanbul Teknik Üniversitesi Hakkında Kanun” adlı yasayla (İTÜ) İstanbul Teknik Üniversitesi şeklinde yeniden örgütlenmiştir. Bu üniversite pek çok özelliği nedeniyle üniversite tarihi açısından önemlidir. Üniversitenin başkanına “Rektör” denmiştir. Bu unvan ilk kez bu üniversitede kullanılmıştır (Hatiboğlu, 2000). Bu tarihlerde darülfünunun başına “emin” denmekte idi.

1946’da çıkarılan 4936 sayılı yasası, “Üniversiteler Kanunu” adını taşıyan ilk yasadır. Bu yasa üniversiteye özerklik getirmiştir. 1933 mevzuatından 1946 mevzuatı doğmuştur. 1933’ün iyi niyet sonucu, üniversitelerin “olmazsa, olmaz” koşulu olan özerklik, 1946’da “bilim ve yönetim özerkliğine, tüzel kişiliğe sahiptirler” sözcükleriyle yasada yer almıştır. Bu sözler 35 yıl sonra 1981’de üniversite mevzuatından çıkarılmıştır. 18 Haziran 1946 tarihli 4936 sayılı “Üniversiteler Kanunu” adlı yasa, Türk Üniversite Tarihinde işleyişi düzenleyen ilk yasal mevzuattır (Hatiboğlu, 2000).

Türkiye’de üniversiteler genelde ortak yasayla yönetilmişlerdir. 1957’de ODTÜ’nün kurulmasıyla “Özel Yasalı Üniversite” dönemi başlamıştır. Özel yasa, üniversitenin kuruluşunu sağladığı gibi, üniversitenin yönetimiyle ilgili özel hükümleri de kapsamaktadır. Bunlar, kendi yasalarında hüküm yoksa genel yasaya uymuşlardır. Özel yasalı ilk üniversite ODTÜ’dür (Odont, 2016).

Üniversite tarihinde Atatürk Üniversitesi özel bir yere sahiptir. Bu üniversite pek çok ilki yaşatmıştır. Üniversite yerleşkesi içinde ilk üniversite camisi burada açılmıştır. İlköğretim üyesi cinayeti burada işlenmiştir (Odont, 2016).

1973 yılı içerisinde 1750 sayılı üniversiteler kanunu kabul görmüştür. Bu kanunla yükseköğretim sistemine yol çizmek amacı ile gerekli araştırma, değerlendirme ve inceleme yapma ve yükseköğretim sistemleri içerisinde eşgüdüm gerçekleştirmek amacı ile YÖK adı ile bilinen Yüksek Öğretim Kurulu kurulmuştur. YÖK, Anayasa Mahkemesince 1975 yılı içerisinde iptale uğramıştır. İptalin sebebi ise bu kurul içerisinde hükümetten gelen üyelerin üniversiteler bünyesinden gelen üyelere fazla olması ve Anayasa’da yer alan güvencede olan üniversitelerin özerklik durumuna aykırı olmasıdır (Odont, 2016).

1980 yılındaki askeri darbe sonrası gençlere yönelik, öğretim üyelerine ve üniversitelere yönelik negatif yaklaşımlar, üniversitelerin özerk olması konusunda 1982 Anayasasında, 1971 yılındaki Anayasa değişikliği ile yapılanlardan daha sert bir şekilde engellemeye gidilmesine sebebiyet vermiştir. Kitlesel bir biçimde eğitim vermek öne çıkarken, üniversitelerde ciddi baskılar oluşmuş ve merkeziyetçi zihniyet yeniden oluşmuştur. 12

Eylüldeki askeri darbeden hemen sonra, 1402 sayılı yasayla 5 bin civarındaki kamu görevlisi ve 100 civarında öğretim üyesi görevden alınmıştır. Sayılara gönüllü olarak istifa edenleri de kattığımızda sayının çok yüksek olduğu görülmektedir (Gül ve Gül, 2015).

6 Kasım 1981 tarihli 2547 sayılı yasanın yürürlüğe girmesine kadar varlığını devam ettiren yükseköğretim kurumları; değişik kavramlar, değerler ve normlar ortaya çıkarmışlardır. Bu gelişmelerin kısa bir süre zarfında tek yapı, tek amaç çatısında toplanmasından dolayı bir takım uyumsuzluk problemlerinin ortaya çıkması normaldir. Eski sistemdeki kurumların ortamında yetişmiş ve eski kavramlarla düşünen kadrolar ile yeni bir yapı işletmek zaman alacak bir durumdur. 2547 sayılı yasa bu problemleri çözmek, çağdaş bilimin teknolojik olarak gerekleri ve kalkınma planlarındaki hedefler neticesinde nitelikli insan gücünü sağlamak ve kaynakların verimli bir biçimde kullanılmasını kontrol etmek amacıyla 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe alınmıştır. Bu yasayla Türk Yükseköğretim Sistemi Avrupa modelinden koparak Anglosakson temele dayandırılmıştır (Gürüz, 2001, s. 305).

YÖK'ün kurucu başkanı Doğramacı, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun hedeflerini; yükseköğretim imkânlarını artırmak, nitelikli öğretim elemanı yetiştirmek, eğitim ve araştırma kalitesini artırmak şeklinde savunmuştur (Doğramacı, 1992).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, çıktığı günden itibaren tartışmaların odağında olmasına ve kanunda çeşitli defalar değişiklikler yapılmasına rağmen, kanunun tamamını kapsayan köklü bir değişiklik henüz yapılamamıştır. Bunun en büyük istisnası, 1992 yılında yapılan bir değişikliktir. Buna göre, rektör adayları için önce üniversitede seçim yapılacak, ardından bu adaylar arasından seçilen üç kişi YÖK tarafından Cumhurbaşkanına önerilecek ve Cumhurbaşkanı tarafından bu kişilerden biri rektör olarak atanacaktır. Bu değişiklik sonrası Doğramacı, YÖK Başkanlığından istifa etmiştir (Doğramacı, 2007).

1923-1924 eğitim-öğretim döneminden, 1999-2000 eğitim-öğretim dönemine değin geçen 76 yıllık dönemde Türkiye’de meydana gelen Yükseköğretimdeki gelişme ve değişimler şu şekilde özetlenebilir:

- Yükseköğretimdeki kurum sayısı 1’den 74’e çıkmıştır.
- Yükseköğretimdeki öğrenci sayısı 2.914’ten 1.419.927’ye çıkmıştır.
- Yıllık verilen mezun sayısı 321’den 198.654’e çıkmıştır.
- Yükseköğretimdeki öğretim elemanı sayısı 307’den 63.866’ya kadar yükselmiş, Türkiye Cumhuriyeti sınırlarında üniversiteler İstanbul’dan farklı olarak Trakya ve Anadolu’nun her köşesinde açılmıştır (Baskan, 2001).

2000’li yıllar içerisinde AK Parti Hükümetleri tarafından, “Her ile bir üniversite” sloganıyla beraber 2006 yılında 5467 sayılı kanun ile 15 yeni devlet üniversitesinin açılmasına karar verilmiştir. 5475 sayılı kanun ile de İstanbul Bilim Üniversitesi (Vakıf Üniversitesi) kurulması ile ciddi bir şekilde artışa geçen yükseköğretim kurum sayıları, 2011 yılının başı itibarı ile 165’e yükselmiştir. Fakat 2009 yılından 2011 yılı başlarına kadar açılan 35 üniversiteden sadece 7 tanesi devlet üniversitesi durumunda iken, geri kalan 28 üniversite özel sektör girişimleri ile vakıf üniversitesi şeklinde kurulmuştur. Bununla beraber polis ve askeri yükseköğretim kurumları, vakıfların meslek yüksekokulları da sayıya dâhil olduğunda toplam yükseköğretim kuruluşu sayısının 2011 yılı başlarında toplam 182 olduğu görülmektedir (Günay ve Günay, 2011, s. 7).

Yükseköğretim sisteminin özelleştirilmesi süreçlerinde vakıf üniversitelerinin kurulması desteklenmiş ve sayıları katlanarak çoğalmıştır. Son yıllarda açılan vakıf üniversiteleri neticesinde bu üniversitelerinin sayısı hemen hemen devlet üniversitelerinin sayısına denk olmuştur. Vakıf üniversitelerinin sayısına bakıldığında, 1984 yılı itibarı ile 1, 1993 yılı itibarı ile 3, 1996 yılında 8, 1997 yılında 15, 1999 yılında 20, 2007 yılı itibarı ile 30 ve 2011 yılında 64’e çıktığı görülmektedir. Sayısal artışa bakıldığında son 7 yıl içerisinde vakıf üniversitelerinin sayısı 3 kat, son 20 yıl içerisinde de 30 kat artış göstermiştir (Gül ve Gül, 2015).

Fakat 2014 yılı itibarı ile Türkiye’de sayıları 210 civarında olan yükseköğretim kurumlarından hiçbir tanesi bilimsel ve akademik üretim ve rekabet açısından dünya sıralamasına bakıldığında ilk 100 üniversiteye dahil olamamıştır. URAP yaptığı 2013 yılı Dünya sıralaması neticesinde; Ege Üniversitesi 486. sırada, ODTÜ 474. sırada, Hacettepe Üniversitesi 458. sırada, İstanbul Üniversitesi 417. sırada yer almıştır. URAP’ın yaptığı sıralamaya göre dünyanın en iyi üniversiteleri arasında ilk 1.000’de 19 Türk Üniversitesi, en iyi ilk 2.000 üniversite arasında da 73 Türk üniversitesi bulunmaktadır (URAP, 2013).

2017 yılı itibarı ile Türkiye’de 118 devlet, 71 vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 189 tane üniversite vardır (Saklı ve Akbulut, 2017, s. 35).

Türkiye’de ulusal seviyedeki diğer bir belge ise ekonomik, siyasal ve sosyal standartlar doğrultusu ile uzun süreli hedefleri bünyesinde barındıran 2023 vizyonudur. Bu vizyon belgesinde araştırma, eğitim ve inovasyon vurgusu yapılmaktadır. Temel hedefin ise dünyadaki en gelişmiş ilk on ekonomisi içerisinde Türkiye’nin olmasıdır. İstihdamın artırılması, nitelikli iş gücü sağlanması, ekonomik alandaki gelişmeler, teknolojik alandaki

atılımlar gibi birden çok hedefin olması yükseköğretim sistemini işaret olarak göstermektedir. Yükseköğretim Kurulunun işlev ve yapısının ihtiyaçlar ölçüsünde değişime uğraması, üniversitelerin kalitesinin artması, yabancı ve özel üniversitelere fırsatlar sunulması, Türk üniversitelerinin dış ülkelerde yerleşkeler açması gibi hedefleri ile 100. itibarı ile Türkiye'nin ulaşması planlanan yerler adına yükseköğretim sistemi vurgulanmaktadır (Tuzcu, 2006).

2.3.7. Türkiye’de özel eğitim politikaları

Özel eğitim imkânlarına ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak adına özel bir şekilde yetiştirilen personel, geliştirilen eğitim programı ve yöntemiyle bu bireylerin özellik ve özür gruplarına uygun mekânlarda devam ettirilen eğitime sistemine “özel eğitim” denilmektedir (MEB, 2006a).

Özel eğitimin kapsamı, kavramı, amacı ve özel eğitim imkânlarından faydalanacakların sınıflandırılması belli kurallara bağlıdır. Bu bağlamda özel eğitimin tanımı; “özel gereksinimleri olan ve diğerlerinden farkı olan çocuklara sunulan, üstün yetenekleri olanların yetenekleri ölçüsünde sınırlarının en üst seviyesine çıkmasını sağlayan, yetersizliklerin engele dönüşmesini önlemeye çalışan, engelli olan bireyleri kendilerine yeter hâle getirip; toplumla bütün olmasını ve bağımsız şekilde üretim faaliyetinde bulunan bireyler haline gelmesini destekleyen eğitim” olarak yapılabilir (Ataman, 2003, s. 19).

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinden faydalanması gereken çocukların eğitimi 1889 yılı içerisinde İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde, işitme engeli bulunan bireylere yönelik eğitim hizmeti sunacak sınıfların açılmasıyla başlamıştır. Grati Efendi vesilesiyle açılmış olan bu sınıflar sonrasında ayrı okullar şeklinde görme ve işitme engelli bireylere 1912 yılına değin 30 yıl süre ile eğitim sağlamıştır. 1912 yılı içerisinde kapatılmış olan bu sınıflardan sonra 1921 yılına değin özel eğitim kapsamında bir çalışma yapılmamıştır. 1921 yılı içerisinde Kurtuluş Savaşı esnasında İzmir sınırları içinde “Özel İzmir Sağırılar ve Körler Müessesesi” adıyla okul açılmıştır. Sonrasında bu okul Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı bir biçimde 1950 yılına değin çalışmıştır (Şahin, 2003, s. 59).

Özel gereksinimli bireylere eğitim verecek personelin eğitimi konusu ise, Türkiye’de çok yeni bir gelişmedir. İlk kez özel eğitim öğretmeni, 1952-1953 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gazi Eğitim Enstitüsünde açılmış olan Özel Eğitim Şubesi ile yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu eğitime bakıldığında, en az 3 yıl boyunca ilkokullarda sınıf öğretmenliği

deneyimi olan adaylar içerisinde seçilen öğretmenlere verilen 2 yıl süreli bir yükseköğretim programı olduğu görülmekteydi. Fakat iki dönem boyunca mezun veren bölüm sonrasında kapatılmıştır (Akçamete, 1998, s. 201). 1955 yılı içerisinde Ankara ilinde bugün bilinen adı ile (RAM) Rehberlik ve Araştırma Merkezi, eğitilebilecek zihin açısından yetersizliği olan bireyleri seçme, özel eğitim gereksinimi olan farklı çocuklara rehberlik hizmetinde bulunma ve inceleme adına ilk psikoloji kliniği kurulmuştur (Şahin, 2003, s. 59).

1956 ve 1957 yılların da, özel eğitim alanında iki nitelikli yasanın kabul edilmesi önem arz etmektedir. Müzik alanında üstün yeteneği olan iki sanatçımız Suna Kan ve İdil Biret'in 1948 yılı içerisinde çıkartılan yasayla eğitim masrafları devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır. 1956 yılı içerisinde çıkarılan "6660 sayılı yasa" ile 1948 yılı içerisinde yürürlüğe giren yasanın içeriği genişletilmiştir. Üstün zekâlı ve üstün yeteneği olan çocukların devlet eliyle okutulmaları adına gerekli çalışmaların yapılması kabul görmüştür (Kargın, 2003, s. 3). 1957 yılı içerisinde de 6972 sayılı "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" yürürlüğe alınmıştır. Kanun kapsamındaki 22. madde neticesinde korumaya ihtiyaç duyan çocukların içerisinde özel eğitim imkânlarına gereksinim duyanların, MEB vasıtasıyla ihtiyaç duyulan tedbirleri güvence altında tutulmuştur (Kargın, 2003, s. 3).

1965'te Ankara Üniversitesi bünyesinde Eğitim Fakültesi açılmıştır. Bu fakültede yer alan bölümlerden biri konumundaki "Özel Eğitim Bölümü" içerisinde özel eğitim öğretmeni yetiştiren 4 yıl süreli bir program uygulanmaya başlanmıştır (Akçamete, 1998, s. 201).

1978'de yürürlüğe alınan "Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı" vasıtasıyla özel eğitim alanının tüm dalları için öğretmenler yetiştirilmeye başlanmış ve 625 branş ve sınıf öğretmeni yetiştirilmiştir. 1965 ve 1982 yılları arasında özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimi için personel yetiştirme adına tek kuruluş konumunda bulunan Özel Eğitim Bölümleri, 1982 yılı içerisinde Yükseköğretim Kurulu Yönetim Kurulu kararıyla "Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü" ile birleştirilmesi uygun görüşmüştür (Kargın, 2003, s. 4).

1980 ve sonrasındaki yıllarda özel eğitim alanında önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişmelerden ilki 1950 ve 1980 yıllarını kapsayan dönemde, İlköğretim Genel Müdürlüğü çatısı altında farklı bir şube tarafından idare edilen özel eğitim uygulamalarının, 1980 yılı içerisinde genel müdürlüğün çatısı altına girmesidir. 1983 yılı

itibarı ile bu genel müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülse de 1992 tarihi ile kabul gören 3797 sayılı yasayla tekrardan Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Böylece özel eğitim uygulamalarının, Bakanlıkta genel müdürlük, taşrada da Millî eğitim müdürlüklerinde bir müdür yardımcısına ve bu müdür yardımcısına bağlı olan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri vasıtası ile yönetim sağlanmıştır (Akçamete ve Kaner, 1999).

1980 ve sonraki yıllarda özel eğitim gereksinimi duyan bireyler; “İşitme özürü, Görme özürü, konuşma özürü, ortopedik özürü, süreğen hastalığı olan, üstün yetenekli olanlar, geri zekâlı, uyumsuz olan çocuklar, korumaya muhtaç duyan çocuklar ve öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar” olarak sınıflandırılmıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). 1990 ve sonraki yıllarda bu sınıflandırma durumu genişletilerek, “İşitme özürü, görme özürü, konuşma özürü, süreğen hastalığı olan, bedensel yetersizliği olan ve üstün yetenekli ve üstün zekâlı, geri zekâlı, öğrenme güçlüğü olan ve uyumsuzluk durumu çocuklar” biçiminde ayrılmıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1996).

1982 Anayasası’nda bulunan 61, 60, 50, 49, 42, 41 numaralı maddeler ile aile sisteminin korunması, öğrenim ve eğitim ödevi ve hakkı, çalışma hakları ve ödevleri ile sosyal güvenlik hakları üzerine her bireyin yasalar önünde eşit olacağı ifade edilmiştir. 61. madde neticesinde de “Devlet sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır.” Anayasada bulunan bu maddeler ile engel durumu bulunan bireyler adına oluşturulması gerekli olan düzenlemelere yol gösterilmiştir (Kargın, 2003, s. 5).

1982 yılı içerisinde yürürlüğe alınan T.C. Anayasası’nda engelli bireylerin 3 temel hakkı belirlenerek devletin bu hakları yerine getirilmesi hususunda görevi oluşmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda "Öğretim, Eğitim Hakkı ve Ödevlerini" düzenleyen 42. maddede, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimi hususunda gerekli önlemlerin alınması, devlete görev şeklinde tebliğ edilmiştir.

50. madde içerisinde "Çalışma Şartları ve Dinlenme Hakkı" kısmında ruhi ve bedensel yetersizliği bulunan bireylerin çalışma yaşamında özel bir şekilde korunması da devletin görevleri arasında yer almıştır.

61. madde içersinde "Sosyal Güvenlik" kısmında, Devletin, engelli bireyleri koruması ve toplum hayatına uyum sağlaması adına tedbirler alır hükümleri ile devlete açık bir görev alanı yaratmıştır (Akçamete, 1998, s. 197).

1983 yılında özel gereksinimi olan bireylere özgün detaylı yasanın adımları atılmıştır. 1983 yılı içerisinde 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” çıkarılmıştır. Kanunun neticesinde özel eğitim ile alakalı tanım, ilke, kurum ve görevler, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tespiti, yerleştirilmesi, izlenmesiyle alakalı kısımlara yer verilmiş ve bu kanundan sonra çeşitli yönetmelikler çıkarılmıştır (Kargın, 2003, s. 5).

1996 yılı içerisinde de Başbakanlık bünyesinde Özürlüler İdaresi Başkanlığının kurulması adına yetki kanunu oluşturulmuştur. Bu başkanlığın kurulması 1997 yılı içerisinde 571 Sayılı KHK ile kabul görmüştür. Yetki kanunu neticesinde Özel eğitim uygulamalarının nitel ve nicel açıdan gelişmesine katkı sağlayacak özellikleri olan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”, 6 Haziran 1997 yılı içerisinde yürürlüğe alınmıştır. 573 sayılı KHK ile özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, Türk millî eğitimi sisteminin temel ilkeleri ve genel amaçları doğrultusunda, mesleki ve genel eğitim görmesi sağlanmış bu haklardan yararlanmalarına yönelik olacak esaslar planlanmıştır. Kararname ile tanılama, yerleştirme ve değerlendirme süreçleri tekrardan gözden geçirilmiş; okul öncesi eğitim basamağı, ilköğretim basamağı, ortaöğretim basamağı, yükseköğretim basamağı ve yaygın eğitim sistemi ile alakalı ilkeler oluşturulmuştur. Bu ilkeler ile özel gereksinimi olan bireylere kaynaştırma eğitimi uygulamaları adına ilkeler belirlenmiştir. Kararname ile özel gereksinimli bireylerin ailelerinin özel eğitimdeki sürecin her aşamasına aktif bir şekilde katılım sağlamaları ifade edilmiştir (Aydın, 2017).

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerin, Türk Millî Eğitim sisteminin temel ilkeleri ve genel amaçlarınca, mesleki eğitim ve genel eğitim görme hakkından yararlanabilme imkânı sağlama adına usulleri ve esasları belirlemek adına çıkartılmıştır (Altınkurt, 2008, s. 25).

Resmî gazetede açıklanarak 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı yasa ile yürürlüğe alınan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile özel eğitim gereksinimi olan bireyler;

- a) Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,
- b) Birden fazla yetersizliği olan birey,
- c) Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,
- d) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey,
- e) Dil ve konuşma güçlüğü olan birey,
- f) Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey,
- g) Görme yetersizliği olan birey,

- h) Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,
- i) İşitme yetersizliği olan birey,
- j) Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,
- k) Ortopedik yetersizliği olan birey,
- l) Otistik birey,
- m) Özel öğrenme güçlüğü olan birey,
- n) Serebral palsili birey,
- o) Sürengen hastalığı olan birey,
- p) Üstün yetenekli birey,
- q) Zihinsel yetersizliği olan birey şeklinde on yedi başlık altında sınıflandırılmıştır.

Günümüzde MEB'in özel eğitim hizmetleri bu sınıflandırmaya göre yapılmaktadır. Akçamete (1998, s. 205-206) ülkemizdeki özel eğitim politikalarını şöyle ifade etmektedir:

- Özel eğitim uygulamaları Türkiye’de 18. yüzyılın ikinci yarısı itibari ile erken sayılacak bir dönemde başlamasına karşın gelişim sürece güç ve geç seyretmiştir.
- Özel eğitim uygulamalarının Türk eğitim sistemine girmesi 1950’li yılları bulmuştur.
- Özel eğitim uygulamalarında personelin eğitimi 1952 yılı içerisinde Gazi Eğitim Enstitüsü içerisinde açılmış olan “Özel Eğitim Şubesi” tarafından sağlanmıştır.
- Özel eğitim sistemi ile ilgili ilk yasal çalışma 1983 yılı içerisinde çıkarılmış olan 2916 Sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” olarak göze çarpmaktadır. Yasa ile sonraki dönemlerde çıkartılan kararnamenin temellerini oluşturmaktadır.
- 6 Haziran 1997 tarihi ile yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’nin özel eğitimdeki hizmetlerin niteliğinin arttırılmasına ve yaygınlaştırılmasının sağlanmasına katkı verecek özelliklerinin olduğunu görülmektedir.
- Son yasal düzenlemeler, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel performanslarını değerlendirerek planlarının meydana getirilmesini ve diğer bireyler ile beraber eğitim almaları adına fırsat üretilmesini, özel eğitim uygulamalarına erken başlama, ailelerin de özel eğitim uygulamalarına aktif bir şekilde katılımlarının sağlanmasını içermektedir.
- Abant İzzet Baysal, Gazi, Anadolu Üniversitelerinin ilgili bölümler kapsamında değişik alanlar bünyesinde “Özel Eğitim Öğretmeni” okutulmaktadır. Özel Eğitim uygulamalarında ihtiyaç duyulan diğer personeller de Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi’nin ilgili anabilim dalı ve bölümlerinde okutulmaktadır.
- Türkiye’de engelli bireylere sağlanan eğitim imkânları ve mekân düzenlemeleri olumlu gelişmelere rağmen, bu gelişmeler henüz ihtiyaçları karşılayamamaktadır.

2.3.8. Türkiye’de mesleki eğitim politikaları

Eğitim sisteminin ekonomiyle kesiştiği noktada mesleki eğitim kavramı ortaya çıkar. Mesleki eğitim programlarının ana gayesi; iş dünyasındaki işletmelerin gereksinim duydukları personeli onlara temin edecek, eğitim sisteminin içinde yer alacak bir eğitim programı oluşturmak ve bunu hayata geçirmektir. Mesleki eğitim sürecinde iş, bir eğitim aracı olarak kullanılarak bireyin davranışları çok yönlü geliştirilebilir. İş hayatının ihtiyaçları ile uyumlu olarak eğitilmiş iş gücü; çok yönlü kalkınmanın hızlandırılmasını, istihdamın arttırılmasını, uluslararası pazarda rekabet gücünün yükselmesini olumlu yönde etkiler (Sezgin, 2006, s. 3).

Ülkemizde mesleki eğitimin temelleri Osmanlı’ya dayanır. Osmanlı’da mesleki eğitim başlangıçta, eğitim sisteminin dışında bırakılmıştır. Yani 19. yüzyıla kadar diğer birçok toplumda olduğu gibi Osmanlı’da da mesleki eğitim çıraklık müessesesi olarak devam ede gelmiştir. Çıraklık eğitiminde ise, loncaların yönetim birimi olarak görev yaptığı görülmektedir. Ancak çıraklık sistemi 19. yüzyıla girilirken Osmanlı’nın sanayi sistemine adapte olmasını sağlayacak düzeyde değildi (Sezgin, 2009, s. 45).

Türkiye’de mesleki eğitim 19. yüzyıla kadar çıraklık sistemiyle yürütülmüştür. Osmanlı’da ıslahhane adı altında mesleki eğitim verilmiştir. Mesleki eğitim yerel teşkilatlar tarafından yürütülmüş, esnaf dernekleri vasıtasıyla sürdürülmeye çalışılmıştır (Demir ve Şen, 2009, s. 42).

İlk kez 1857 yılında kurulan “Maarif Nezareti Nizamnamesinde” (Eğitim izleme düzenlemesi) mesleki okullar ve programlarla ilgili düzenleme yapılmıştır. Daha sonra Niş, Rusçuk, Sofya ve İstanbul’da ilk erkek teknik öğretim okulları oluşturulmaya başlanmıştır. Sonrasında Trablusgarp, Halep, Diyarbakır, İzmir, Kastamonu ve Konya illerinde benzer okulların temeli atılmıştır. Kız teknik liseleri de Rusçuk, İstanbul, Aksaray ve Cağaloğlu’nda açılmıştır (Nişancı, 1990, s. 23).

Cumhuriyetten sonra teknik ve mesleki eğitimin önemi anlaşılmıştır. Daha sonra 7. Beş Yıllık Kalkınma Planında nitelikli insan kaynaklarını yetiştirmek üzere ortaöğretim ve yükseköğretimde teknik ve mesleki eğitim basamaklarına önem gösterilmesine karar verilmiştir. Bugün teknik ve mesleki ortaöğretim kurumları dört ana grupta toplanabilir: Kız/Erkek Teknik Öğretim Okulu, Turizm ve Ticaret Öğretimi Okulu ve Din Öğretimi okullarıdır (Ünsür, 1998, s. 72).

1923 yılında cumhuriyet ile beraber diğer okullarda olduğu gibi meslek okullarının da kontrolü merkezi yönetimine devredilmiştir. 1940'ların son yıllarından itibaren açılmış olan mesleki eğitim kursları ile nitelikli iş gücü yetiştirilmeye gayret edilmiştir. 1960 ve sonrasında mesleki eğitim kursları ile beraber, ilköğretim basamağını tamamlayan bireylerin devam ettiği 1 ve 2 yıl süresi olan pratik sanat okulları açılmasına ağırlık gösterildiği göze çarpmaktadır. 1960 yılı itibari ile 5 yıl süren ilkokul basamağından sonra devam edilen ve 5 yıl süresi olan mesleki eğitim veren liseler açılmıştır. Sonrasında meslek liselerinde bu süre 6 yıla yükseltilmiştir. 1970 yılı ve sonrasında 4 yıl eğitim-öğretim süresi olan teknik eğitim veren liseler eğitim sistemine dâhil olmuştur (Kocatürk, 2006).

Mesleki ve Teknik eğitimle alakalı politika ve esasların belirlenmesinde, ülkemize davet edilen yabancı uzmanlarında etkisi olmuştur. John Dewey (1924), Kühne (1925), Ömer Buyse (1926), ülkemize teknik ve mesleki eğitimle alakalı raporlar sunan uzmanlardan bazılarıdır. İsmail Hakkı Tonguç ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'da uygulamalı ve mesleki eğitim üzerine çalışma gerçekleştiren eğitimcilerdendir. Meslek öğretmeni yetiştirmek amacıyla ülkemizden gençler Avrupa ülkelerine gönderilmiştir. Aynı zamanda yurtdışından çeşitli meslek öğretmenliklerinde görevlendirilmek üzere 65 öğretmen Türkiye'ye getirilmiş çeşitli okullarda görevlendirilmiştir. Örgütlenmenin sağlanması amacı ile Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü açılmıştır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1996, s. 40-41).

1936 yılında hazırlanan raporlar doğrultusunda kalifiye insan gücünü yetiştirmek için çıraklık okulları, akşam sanat okulları açılmıştır. Mesleki bilgi kazandırmak amacıyla gezici ve geçici kurslar açılmıştır. Fabrikaların ihtiyacını karşılamak üzere meslek ve sanat okulları, teknik okullar açılmıştır. Mühendis yetiştirmek amacıyla da politeknik-yüksek teknik okulların kurulması kararı alınmıştır. 1936 yılında alınan kararlar neticesinde açılan okullar kronolojik olarak yazılmıştır (Bülbül, 2014):

- 1939 yılında sanat okullarına bağlı köylerde mesleki kurslar açılmıştır.
- 1941 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğüne bir program geliştirilmiştir.
- 1942 yılında çıraklık okulları açılmıştır.
- 1942-1943 yılında Erkek Sanat Enstitüsü açılmıştır.
- 1945-1946 yılında Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü açılmıştır.
- 1954-1955 yılında 4 yıllık akşam ticaret liseleri açılmıştır.
- 1956 yılında Halk Eğitim Merkezleri açılmıştır.

- 1965-1966 yıllarında Ankara İlinde Erkek Teknik Öğretim Ağaç işleri Olgunlaşma Enstitüsü eğitime başlamıştır.
- 1968-1969 yılında teknik öğretim üç ayrı seviyede teknik personel yetiştirmek üzere sanat enstitüleri, pratik sanat okulu ve teknisyen yetiştiren okulları olmak üzere sınıflandırılmıştır.
- 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanununa bakıldığında ortaöğretimin öğrencilerini “çeşitli okul ve programlarda ilgi, yetenek ve kabiliyetleri ölçülerinde, hem meslek dallarına hem yükseköğretime hem de yaşama hazırlamak” hedeflenmiştir (Milli Eğitim Yayınları, 1990).

9. Milli Eğitim şura kararları ve III. 5 yıllık kalkınma planları dikkate alınarak meslek eğitimi veren okullar Teknik lise, Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Meslek Liselerine dönüştürülmüştür. 1974 yılında Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu açılmıştır. 1977 yılında Çıraklık, Kalfa ve Ustalık Kanunu çıkmıştır. 1978-1982 yıllarında Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi Projesi daha sonra genişletilerek Mesleki Teknik Eğitim Projesi olarak yürütülmüştür (MEB, 2005, s. 40-45).

1977 yılında çıkartılan 2089 sayılı Çıraklık Yasası, 1978 ve 1982 yılları içerisinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Milli Eğitim Bakanlığının birlikte gerçekleştirdiği METEB ve OSANOR projeleri, 1986 yılı içerisinde çıkartılan 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasasının temellerini meydana getirmiştir (Selvi, 2014). 2089 sayılı kanun ile çıraklarda bulunması gerekli olan şartlar, çıraklık sözleşmeleri, çalışma süreleri, sınavlar, çırak, kalfa ve usta eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Denetim sisteminin yetersiz kalması, öğretmen yönetici ve işletme sahiplerinin yetersizliğinden dolayı başarısız bir uygulama olmuştur (Alkan, Doğan, Sezgin, 1996).

Türkiye uygulanan mesleki ve teknik eğitimin yasa olarak temelleri 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununa dayanmaktadır. 3308 sayılı Kanun meslek eğitimi alanında birçok yenilik yapmış olmasına rağmen, zaman içerisinde yaşanan değişimler nedeniyle yeniden düzenlenmesi zorunlu hale gelmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin günün şartlarına ve Avrupa Birliği’ne uyumunu sağlamak için, Hükümet Programları ve Kalkınma Planlarının içerdiği ilkeler, hedefler ve politikalarla beraber 16. ve 15. Milli Eğitim şuraları kapsamında üretilen kararların yasalaştırılması istenmiştir. Bunların sonucu olarak 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu üzerinde değişiklik yapılması gereklilik arz etmiş ve kanun kabul edilmiştir (Selvi, 2014).

(TMTE) Türkiye'deki temel teknik ve mesleki eğitim özellikle;

- Örgün olarak gerçekleştirilen mesleki ve teknik ortaöğretim uygulamaları,
- Çıraklık eğitimi uygulamaları,
- Ön lisans programı olan meslek yüksek okullarını kapsamaktadır (Kocatürk, 2006).

Meslek edinmenin halen yürürlükte olan sistemde üç yolu vardır. Bunlara bakıldığında:

- Çıraklık eğitimi uygulamaları,
- Örgün eğitim uygulamaları,
- Yaygın eğitim uygulamaları olduğu görülmektedir (Kocatürk, 2006).

Resmi Gazete'de 3 Temmuz 2002 tarihi ve 24804 sayı ile yayımlanan Meslekî ve Teknik Eğitim Yönetmeliği yürürlüğe alınmıştır (Selvi, 2014). 4702 sayılı kanun kapsamında, eğitim hizmetlerinin maliyetini aza indirmek, kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlamak ve eğitim sisteminin niteliğini artırma adına, Bakanlıkça belirlenmiş küçük ölçekteki yerleşim merkezleri de olmak kaydıyla meslekî ve teknik eğitim merkezleri açılmıştır. Bu açılan merkezler bünyesinde, teknik ve meslekî eğitim ile ilgili diplomaya ulaştıran Anadolu meslek liseleri, Anadolu teknik liseleri, Meslek liseleri ve teknik liseler düzeyindeki ortaöğretim sistemlerinin hepsi, sertifika ve belgeye çıraklık eğitimi programları ile götüren yaygın teknik ve mesleki eğitim programları uygulanıyordu (MEB, 2007b).

1990 yılında LİMME (Lise Mezunlarını Meslek Edindirme) Projesi ile meslek eğitimi verilmiş. 1994 yılında Avrupa Birliği'nde mesleki eğitimi geliştirmek amacıyla Leonardo Da Vinci programı uygulamaya konulmuştur. Programın başlıca amaçları:

- Hizmete ya da eğitime yönelik eğitim kuruluşları ve işletmeler arasındaki ilişkilerin daha yakın olmasını sağlamak,
- İnsan kaynakları alanına yapılacak yatırımların gelişmesine yardım etmek,
- İşsizlik sorunları ile mücadelede bulunmak,
- Hayat boyu eğitim ile bilgi toplumunun araçlarını kullanıp, yetenekler ölçüsünde başarıyı genele yaymak,
- Bireylere yeni yetenek kazandırma olarak göze çarpmaktadır (Duman, 2001).

1995-1996 eğitim öğretim yılında Mesleki Açıköğretim Lisesi Programı açılmış ve teknik ve mesleki eğitim veren okullarda tüm gün tüm yıl eğitimin verilmesi uygulamasına adım atılmıştır. Mesleki Açıköğretim kapsamında program türleri:

- Endüstri meslek liseleri,
- İmam hatip liseleri,
- Kız meslek liseleri,
- Ticaret meslek liseleridir (MEB, 2005, s. 48).

On yedinci Milli Eğitim şurasında kararlar ve Avrupa Birliği'ne uyum kapsamında 07 Ekim 2006 tarihi itibarı ile Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu yürürlüğe girmiştir. Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanununun amacına bakıldığında; uluslararası ve ulusal mesleki standartları temelde tutarak, teknik ve mesleki alanda ulusal yeterlilik esaslarını ortaya koymak; denetleme, ölçme ve değerlendirme, sertifikalandırma ve belgelendirmeye alakalı faaliyetleri yürütme adına gerekli olan ulusal yeterlilik sistemlerini kurma ve işletme olduğu görülmektedir (MEB, 2007a). Avrupa Birliği uyum süreci ve bu sürecin devamlılığının sağlanması adına bu kuruma gereksinim duyulmaktadır (MEB, 2007a).

Türkiye'de mesleki eğitimin daha etkin bir şekilde sürdürülerek istihdama gereken katkıyı sağlayabilmesi için birçok farklı kurum projeler gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar Bakanlıklar, İŞKUR, belediyeler, vakıflar ve sivil toplum kuruluşlarıdır.

Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitim, 8 yıl süren temel eğitimin sonrasında başlamaktadır. Türkiye'de 13 ve 14 yaşlarında öğrenciler zorunlu temel eğitimlerini bitirmektedirler. Örgün teknik mesleki eğitim veren liselere girmenin yaşı 14 ve 15'tir. Öğrenci grupları 16 ve 17 yaşlarında bu okullardan mezun olabilmektedirler. Örgün mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar, öğretimin süresi üç yıl olan mesleki liseler ve öğrenim süreci 4 yıl süren teknik liseler olarak iki grup şeklinde belirtilmektedir. Bu okullar bünyesinde teknik ve mesleki eğitimler verilmektedir. Bununla beraber mesleki eğitimin ve genel eğitim programının beraber verildiği çok programlı liseler de bulunmaktadır (Kocatürk, 2006).

Yaygın olarak mesleki eğitim sunan kurumlara girişte, temel ve zorunlu eğitimi almış olma şartı bulunmaktadır. Temel eğitim çağı içerisindeki gençler, bu eğitimlere devam şartı ile yaygın eğitimden faydalanabilirler. Yaygın olarak verilen meslek eğitimi hizmetleri, bu amaç için kurulmuş olan kurumlarda yani halk eğitim merkezleri gibi kuruluşlarda verilmeye çalışılmaktadır. İhtiyaç durumunda örgün eğitim hizmeti sunan kurumlar da yaygın olarak eğitim hizmeti programı uygulayabilir (Kocatürk, 2006).

MEB (2014–2018) strateji belgesinde; mesleki eğitimin amacı: “öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmek; esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve/veya iş hayatına hazırlamak” olarak açıklanmıştır.

2.3.9. Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları

Türkiye’de hem hizmet öncesinde hem de hizmet esnasında öğretmenlerin yetiştirilmesi adına tarihte çeşitli model ve metotlara başvurulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi politikaları, eğitim sistemimizdeki en önemli konulardan birisi olmasına rağmen Türkiye’de bu durum sürekli olarak değiştirilmiştir. Bununla beraber; öğretmenliğin itibarı ve niteliği de gittikçe azaltılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin nitelik ve kalitesinin azalmasının temel nedenleri içerisinde, öğretmen yetiştirme politikaları üzerinde gerçekleştirilen değişikliklerin eğitim sistemdeki bütünlük korunarak kapsamlı araştırmalar, ön çalışmalar ve planlamalar yapılmadan; politik olarak gerçekleştirilmesi olduğu söylenebilir. Türkiye’de, öğretmen yetiştirme üzerine model arayışı sırasında; içinde bulunduğumuz toplumun kültürel, sosyal, coğrafi ve ekonomik yapısına uyan bir model oluşturmadıkça, bu sorunların zamanla çoğalarak devam edecektir. Pedagojik formasyon ile sertifika eğitimi modeli ve tezsiz yüksek lisans eğitimi gibi geçici alınacak tedbirler ile bu sorunlara çözüm bulunamayacağı bilinmektedir (Azar, 2011).

Tüm toplumların kendilerine ait eğitim modeli bulunmaktadır. Bu model; milletin kültürel, sosyal, ekonomik ve politik özelliklerine uyumlu bir şekilde kurulup ve geliştirilmektedir. Milli mücadele döneminde de amaç; yeni yapıya uygun nesilleri yetiştirecek eğitim sistemini kurmak olmuştur. Bu amaçla yeni bir eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi kurma çalışmaları daha Kurtuluş Savaşı yıllarında başlamıştır (Cenan, 2015).

23 Nisan 1920 tarihi itibarı ile açılan TBMM, milli mücadeleyi örgütlemesinin yanında, toplum yapısında köklü bir reforma ihtiyaç olduğunu gören ve başlatan bir meclistir. Milli mücadele yılları zamanında modern ve milli bir eğitim yapısı oluşturmaya çalışan Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti bu husus üzerine önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu dönemde gerçekleştirilen eğitim çalışmalarının temel amacı; tüm basamaklardaki okullarda cumhuriyet sisteminin istediği ve yeni Türkiye’nin gereksinim duyduğu bireyler yetiştirmektir (Kaplukan, 2012).

Azar’ın (2011) değindiği gibi Türkiye’de öğretmenler, 1982 yılına değin MEB’e bağlı bulunan okullarda yetiştirilmekte idi. 1982 yılına değin öğretmen yetiştirme politikalarında programlar ve amaçlar kısmında sürekli değişiklikler yapılmış; siyasi düşünceler ve çıkarın da etkisi ile nicelik ön plana alınmış ve nitelik durumları geri planda bırakılmıştır. Öğrencilerin sayı olarak artmasından dolayı öğretmen açığı farklı yöntemler ile giderilmiştir. Bu sebep ile mevcutta çok kaynağa sahip olan öğretmen yetiştirme

kriterlerine daha değişik ve uyumsuz başka unsurlar da ilave edilmiştir. 1982 yılında öğretmenlerin yetiştirilmesi görevi, 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname neticesinde yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin yetiştirilmesi sistemi yeni yapı ve statüye kavuşmuştur. Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları yeni ismi ile Eğitim Fakülteleri, yeniden teşkilatlanmıştır. Bu durumdan sonra öğretmenlerin yetiştirilmesi işi yükseköğretim kurumlarına, istihdamı ise MEB'e bırakılmıştır (Duman, 1988).

Türkiye'de okul öncesi kurumlarına öğretmen yetiştirme uygulamaları oldukça erken başlamıştır. 1 ve 20 Mayıs 1925 tarihleri arasında toplanmış olan Maarif Müfettişleri Kongresi içerisinde konu gündeme gelmiş ve bu ihtiyacın karşılanması için var olan kız öğretmen okullarında bir şube açılması ve Ana Muallim Mektebi açılması tavsiye edilmiştir. Bu neticede, 1926'da İzmir ilinde Ana Muallim Mektebinin açılmasına kararlaştırılmış; fakat bu kararı uygulamaya geçirememişlerdir (Gürkan, 2013).

Okul öncesi öğretmenleri Türkiye'de değişik kaynaklar ile yetiştirilmektedir. Dört yıl süren okul öncesi öğretmenliği, 4 yıl süren çocuk gelişimi ve eğitimi, 2 yıl süren çocuk gelişimi programları, 4 yıl süren sınıf öğretmenliği programı ile kız meslek liselerindeki hemşirelik mezunu bireylerin Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu ve MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarına atamaları yapılabilmektedir (Ural ve Ramazan, 2007, s. 53).

Türk eğitim sisteminde cumhuriyetin kuruluşundan itibaren zorunlu eğitim aşamasını oluşturan ilköğretim basamağında tek okul olan ilkokula sınıf öğretmeni yetiştirme görevini, ilköğretmen okulları üstlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin eğitiminde 1924 ve 1954 yıllarını kapsayan dönemde biri köylerde bulunan ilkokullar diğeri de şehir ve kasabalarda bulunan ilkokullar adına öğretmen yetiştiren 2 farklı model uygulanmıştır. Bu iki modelde yer alan öğretmen yetiştiren kurumlar, köy ilkokulları adına köy öğretmeni okulları/köy muallimi mektepleri, köy enstitüleri ve eğitim kursları; kasaba ve şehir ilkokulları adına da ilköğretmen/ilk muallim mektepleridir. 1954 yılından itibaren şehir ve köy okulları adına farklı öğretmen okutma uygulaması bitirilmiştir. 1974 yılına değin ilköğretmen okulları, ilköğretimde öğretmen yetiştiren tek kurum olmuştur (Sağlam, 2007).

Öğretmen okullarının köy ilkokulları başta olmak üzere ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayamaması sebebiyle, 1940 yılında köy enstitüleri kurulmuş ve Türk eğitim tarihinde önemli bir döneme başlanmıştır. Köy enstitüleri ile hem köylerde okuryazarlığı arttırmak hem de köylüyü kaldındırmak amacı güdülmüştür (Ada ve Baysal, 2009, s. 87).

Sayıları zamanla 21'i bulan köy enstitüleri ilk başlarda karma eğitim vermekteydi. 1950'de bu uygulamadan vazgeçilmiş kız öğrencilerin sayısı azaltılmıştı. 1947 yılında teknik derslerinin azaltılması ile bilgi içerikli derslere doğru geçiş yapılmış, 1952-1953 öğretim yılı itibariyle programlarda bilgi derslerine yönelik yapılandırmalar olmuş, hemen akabinde Şubat 1954'te Köy Enstitüleri kapatılmıştır (Akyüz, 2012, s. 345).

1973 tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası içerisinde “tüm kademede görev yapacak öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri” koşulu getirildiğinden, 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilköğretimin 1. devresini oluşturan beş yıllık ilkokullara sınıf öğretmenleri yetiştirme adına MEB'e bağlı olarak 2 yıl süre ile eğitim veren eğitim enstitüleri kurulmuştur. 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Yasası ile ortaöğretimden sonraki tüm eğitim kurumları yükseköğretim kapsamına alınıp üniversitelere bağlandığından, 1982 yılından itibaren diğer öğretmenlik kurumlarında da olduğu gibi, sınıf öğretmeni yetiştiren 2 yıl süreli eğitim enstitüleri de eğitim yüksekokulları adı ile üniversitelere bağlanmıştır. Başlangıçta iki yıl olan eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 1989 yılında dört yıla çıkarılmış, daha sonra bu okullar eğitim fakülteleri içinde önce sınıf öğretmenliği bölümü, sonra da ilköğretim bölümü içinde sınıf öğretmenliği anabilim dalı olarak örgütlenmişlerdir (Sağlam, 2007, s. 119).

Türkiye ilkokullara öğretmen yetiştirmede, daha sonraki yıllarda küçük hamleler yapmıştır. Ancak, 1973 yılı içerisinde çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu neticesinde ilkokul öğretmenlerinin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmesine karar verilmesiyle bu alana öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir adım atılmıştır (Öztürk, 2010, s. 186). Fakat 1974-1975 eğitim-öğretim yılı itibari ile ortaöğretim düzeyindeki İlköğretmen Okulu adı ile bilinen okullar kapatılarak liseden sonra iki yıl öğretim yapan Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Öğretmen okulu adı ile bilinen okullar ilk önce Öğretmen Liselerine sonrasında da Anadolu Öğretmen Liselerine çevrilmiştir (Üstüner, 2004).

Kurulduğu yıllarda sayıları elliye bulan iki yıllık eğitim enstitüleri daha sonra yirmiye kadar düşmüştür. 1982 yılında eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları dönüştürülerek YÖK bünyesine alınmıştır. 1989 yılından sonra eğitim yüksekokullarında eğitim süresi 4 yıla yükseltilmiştir. 1992 yılında ise eğitim yüksekokullarının bünyesindeki sınıf öğretmenliği programları, eğitim fakültesinin bir bölümü haline getirilmiştir (Öztürk, 2010, s. 186).

Cumhuriyet döneminde, ortaokullarda öğretmen ihtiyacı ilkokullardaki gibi yoğun değildi. 1970'li yıllara kadar okullaşma oranının az olması, öğretmen ihtiyacın karşılanmasında sıkıntı yaratmamıştır. Ankara'da açılan Gazi Orta Öğretmen Okulu 1935'de Gazi Eğitim Enstitüsü adını almış ve uzun yıllar nitelikli öğretmen yetiştirmiştir (Öztürk, 2010, s. 187). 1974-1980 dönemi içerisinde kuruluş yıllarından bu yana ortaokullarda yaşanmayan öğretmen ihtiyacı doğmuş ve dönemin siyasi havasından olumsuz etkilenmiştir. Günü birlik, geçici çözümlere gidilerek, yaz kursları adı altında öğretmen yetiştiren programlar ve birkaç haftalık programlarla bile öğretmen yetiştirilmiştir (Ada ve Baysal, 2009, s. 88).

1982 yılında yüksek öğretmen okulları, eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. Fakat bu dönüşümden sonra eğitim fakültelerinden mezun olanlar liselere branş öğretmeni olarak atanmış; ortaokul branş öğretmeni yetiştirilmesi yine ihmal edilmiştir. 1997-1998 öğretim yılıyla beraber bu eksiklik bir nebze giderilmiş ve eğitim fakültelerinde ikinci kademeye (ortaokul) yönelik branş öğretmeni yetiştiren bölümler açılmıştır (Öztürk, 2010, s. 187).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ortaöğretim, genel olarak beş yıllık ilkokuldan sonra üç yıllık ortaokul ve ortaokulun üzerine üç yıllık liseler olmak üzere iki devreli olarak düzenlenmiştir. Ortaöğretim basamağında ayrıca, erkek ve kızlar adına teknik ve mesleki eğitim amaçlı çeşitli okullar da (Kız Enstitüsü, Erkek Sanat Enstitüsü, Ticaret Lisesi gibi) vardı. Bu yapı, 1973 yılı içerisinde çıkartılan ve Türk eğitim sistemi yapısını tekrardan planlayan Milli Eğitim Temel Eğitim Yasasına kadar devam etmiştir. Bu yasadaki düzenlemeler gereğince ortaokul, ilköğretim kapsamına alınarak ilköğretimin ikinci devresini oluşturmuştur. Yine bu yasa ile ilköğretimden sonraki tüm kurumlar lise adı altında ortaöğretim basamağının okullarını oluşturmuş, liseler genel eğitim amaçlı liseler ve mesleki teknik eğitim amaçlı liseler olarak iki kümede toplanmıştır. Türk eğitim sistemi içerisinde 1997-1998 eğitim-öğretim yılından beri uygulamaya geçilen 8 yıl süreli zorunlu kesintisiz eğitim dâhilinde, ilköğretimde ilkokul ve ortaokuldan oluşan iki devreli yapı kaldırılarak yerine sekiz yıllık ilköğretim okulları oluşturulmuştur. Ortaöğretim ise daha önce olduğu gibi, genel eğitim ve mesleki teknik eğitim amaçlı liseleri kapsamaktadır (Sağlam, 2007a, s. 181)

Öğretmenlerin yetiştirilmesi bakımından 89 yıllık Cumhuriyet Dönemi içerisinde bazı önemli görülen kilit noktalar vardır. Bunların başlıcası, MEB bünyesinde bulunan öğretmenleri yetiştiren yapıların, 1982 yılında üniversitelerin bünyesine katılmasıdır. Öğretmenlerin yetiştirme görevinin Yükseköğretim Kurumuna devredildiği günden

bugünümüze kadar geçen dönem içerisinde dikkat çeken en önemli gelişme, 1997 yılı içerisinde yapılan “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışmalarıdır. Bu düzenlemeler, Dünya Bankası vasıtasıyla Türkiye’ye temin edilen krediyle, 1 Aralık 1994 tarihinde başlatılıp 1999 yılına kadar devam ettirilen, amacı ilköğretim ve ortaöğretim okulları bünyesinde görev alacak öğretmenlerin eğitim açısından kalitesi arttırmak olan (MEGP) Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin alt basamağı kapsamında bulunan “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi içerisinde YÖK ve MEB’in ortaklığında gerçekleştirilmiştir. YÖK vasıtası ile başlayan bu çalışmayla öğretmenlerin yetiştirilmesi, bazı istisnaların dışında tamamıyla eğitim fakültelerine devredilmiş ve eğitim fakülteleri çatısı altında, ilköğretim basamağına öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayan program ve bölümleri ön plana çıkaran yeni yapılanmalara gidilmiştir. Bu kapsam neticesinde, eğitim fakültelerinde görev yapacak öğretim üyelerini yetiştirmek adına kaynaklar üretilmiştir. Bununla beraber öğretmenleri yetiştiren programların tamamı, günün gereksinimlerine uygun olarak yenilenmiştir (YÖK, 2006, s. 43).

YÖK 1997 yılında yapılan programın aksayan yönlerini revize etmek ve yeniçağın getirdiği yenilikler doğrultusunda güncelleştirmeler yapmak için eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinden oluşan yirmi beş kişilik bir çalışma grubu oluşturmuştur. Bu grup, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı ve İlköğretim Genel Müdürünün katılımı ile 5 ve 11 Mart 2006 tarihlerinde "Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı" düzenlenmiş ve yeniden çağdaş bir öğretmen yetiştirme programının taslağı oluşturulmuştur. Yeni düzenlemenin temel gerekçesi olarak 1997 yılından 2006 yılına değin geçen 8 yıl süren sürede gerek MEB’in, gerekse üniversiteler ve STK’ların yapmış olduğu sempozyum, panel ve çalıştaylarda eğitim fakülteleri bünyesinde uygulanmakta olan öğretmenlerin yetiştirilmesi programlarının modern çağın gereksinimlerine ayak uyduramadığı görülmüştür. Ayrıca, bilgi ve donanım açısından yeterli sayıda öğretmen yetiştiremediği konusunda tartışmaların yoğunluk kazanması gösterilmiştir (YÖK, 2006, s. 4).

YÖK’ün öğretmen yetiştirmedeki en son düzenlemeleri Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin formasyon derslerini üzerine olmuştur. İlk olarak 2009 yılı itibari ile alınan karar ile tezsiz yüksek lisans eğitimi içerisinde bulunan formasyon derslerinin İstanbul, Uludağ, Atatürk ve Marmara Üniversitelerinin İlahiyat ve Fen Edebiyat Fakülteleri çatısı altında isteyen öğrencilere 4 yıl süren lisans eğitimleri esnasında verilmesi kararlaştırılmıştır. Fakat bu kararın sadece belli üniversite ve bölümleri kapsamı haksızlık ve adaletsizlik teşkil ettiği şeklinde yorumlanarak diğer üniversitelerin tepkisini

çekmiş ve talep eden üniversiteler de bu haktan yararlanma yoluna gitmişlerdir. Gelen itirazlar ve talepler üzerine Yükseköğretim Kurulu 2010 yılında aldığı karar doğrultusunda, üniversitelerde bulunan Fen Edebiyat fakültesindeki öğrencilere yönelik olan pedagojik formasyon eğitiminin belirli kriterlere bağlanmasını sağlamıştır. Kriterler neticesinde, formasyon eğitimini vermek isteyen üniversitelerde Eğitim Fakültesinin ya da Eğitim Bilimleri Bölümünün olması ve eğitim bilimleri alanında yeterli nitelik ve sayıda kadrolu olan öğretim üyesi olması şart koşulmuştur. Fen Edebiyat Fakültelerindeki öğrencilere formasyon eğitimlerinin 5. yarıyıldan başlamak suretiyle 4 yarıyıldan verilmesine karar kılınmıştır. Formasyon eğitimlerine kabul aşamasında, öğrencilerin not ortalamalarının 4 tam puan üzerinden en az 2.5 puan şartı ve alt sınıftan 2 ders ya da daha fazla dersten kalmamış olma şartı getirilmiştir. Bununla beraber, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olanların ortaöğretim alanında öğretmen olabilmeleri adına uygulanmakta olan tezsiz yüksek lisanslar kaldırılmıştır. Onun yerine 2 yarı dönemlik pedagojik formasyon eğitimi verilmesi karara bağlanmıştır. Formasyon isteyen öğrencilerde diploma notlarının 4 üstünden en az 2.5 olması şart koşulmuştur (Özoğlu, 2010, s. 10-11).

22/09/2011 tarihindeki Yükseköğretim Genel Kurul toplantısı neticesinde üniversitelerin pedagojik formasyon eğitimi vermesiyle ilgili alınan kararlara göre; 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında belirli üniversitelere ve belirli kontenjanlar dahilinde (en az 200 en çok 400) Pedagojik Formasyon Sertifika Programı açılması uygun görülmüştür (YÖK, 2011).

Türkiye’de maalesef ki öğretmenlerin yetiştirilmesi politikalarının geçmişi 160 yıllık bir köke sahip olmasına rağmen bu alan içerisinde istenilen mesafe halen kat edilememiştir. Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi politikalarının üç ana probleminin olduğu dile getirilebilir (Doğan, 2005). İlk sorunun öğretmen istihdamı ve ihtiyacı konusunda olduğunu söylemek gerekir. İkinci sorunun ise öğretmenlerin nitelik sorunudur. Üçüncü sorun da öğretmenlerde bulunan ekonomik kaynaklı problemlerdir.

Nitelik sahibi öğretmenler yetiştirmede aday öğretmen seçimleri kadar bir diğer önemli konu da, öğretmenleri yetiştirmede uygulanan programların niteliğidir. Son yıllarda Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi alanında görülen iki program değişimi dikkati çekmektedir. 1998-1999 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaya alınan ve Altıncı Milli Eğitim şurası kararları ile geliştirilen program devrim olarak adlandırılır. 2006 yılı itibarı ile de uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının revizyonu gerçekleştirilmiştir. 2006 yılı itibarı ile uygulamaya alınan öğretmen yetiştirme programında ihtiyacın giderilmesi

sebebiyle yan dal uygulamasının sonlandırılması, bazı programlar bünyesinde çekirdek derslerin çok olması sebebiyle, seçimlik ders sayılarının az sayıda tutulması, topluma hizmet uygulamaları adında yeni dersin programa ilave edilmiş olması, genel kültür dersleri oranlarının yükseltilmesi, Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme alanında kullanılan öğretmenlerin eğitimi programlarının bir takım boyutlarıyla büyük miktarda örtüşmesi, kendine söylenmiş olanı gerçekleştiren teknisyen öğretmenlerin yerine, problemlere çözüm üreten ve öğrencilere öğrenmeyi öğreten eğitimciler yetiştirmek hedeflenmektedir (YÖK, 2012).

Eğitim hizmetleri Türkiye’de merkezden yönetilmektedir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden 1980’li yıllara değin öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi tamamıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kalmıştır. 1981 yılından sonra öğretmenlerin yetiştirilmesi özerk yapıya sahip olan yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır. Öğretmenlerin istihdam edilmesi konusu yine MEB sorumluluğunda devam kalmıştır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda 1981 yılına değin köy enstitüleri ve ilköğretmen okulları adında yapılar kurulmuş nitekim bu kurumlar süreklilik gösterememiştir (Oktay, 2012).

5 yıllık kalkınma planları incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlerin istihdamının sağlanması noktasında dengeli tedbirler alınmaya gayret edilmiştir (DPT, 2009). Nitekim Türkiye’de öğretmenlerin istihdamı problemi hala çözülememiştir.

Oktay (2012) araştırmasında Türkiye’de yaşanan öğretmen istihdamı sorunlarının nedenleri noktasında şu hususlara değinmiştir:

- Türkiye’de 2007 yılı verileri ışığında 103 üniversite olduğundan bahsedilmektedir. Bu üniversitelerin çoğunda eğitim fakültesinin olduğu bilinmektedir. Eğitim fakültelerine örgün eğitim sisteminin yanında ikinci öğretimlerin de açılmış olmasından dolayı çok sayıda öğrencinin üniversitelere girmesi sağlanmıştır. Öğrenci alım süreçlerinde, mezun olacak öğrencilerin iş bulmaları ve işe yerleştirilmeleri göz ardı edilmiştir. Bu durumda da çok sayıda işsiz kalan üniversite mezunu problemi meydana gelmiştir. Yükseköğretim Kurulu, öğretmenlerin yetiştirmesini sağlayan eğitim fakültelerini yöneten merkezdir. Öğretmenlerin istihdamını sağlayan kurum ise Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Nitekim bu iki kurum arasında son yıllara değin bir iş birliğinin olduğundan bahsedemeyiz. Yükseköğretim kurulunun amacı Türkiye’de daha çok üniversitenin açılması ve daha fazla gencin yükseköğretim imkânlarından faydalanmasıdır.

- Türkiye'de öğretmen olabilme hakkı bir tek eğitim fakülteleri mezunlarına verilmemiş, fen edebiyat fakültesinden mezun olanların da tezsiz yüksek lisans yaparak ya da eğitim fakülteleri bünyesinden pedagojik formasyon belgesi alarak öğretmenlik yapmalarına hak verilmiştir. Fen Edebiyat Fakültelerinin Türkiye'de sayıca çok olması ve bu fakültelerden mezun olanlara da öğretmenlik haklarının, tezsiz yüksek lisans yapma ve formasyon alma şartlarıyla verilmesi ile öğretmen olabilmek adına KPSS'ye başvuran bireylerin sayısı artmış ve bu durum eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarını zora sokmuştur.
- Eğitim sistemi ve yapısının sürekli olarak değişmesi öğretmenlerin istihdam imkânlarını da olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Yıl olarak 1997'de beş yıl süren temel zorunlu eğitimin sonrasında sekiz yıl süren temel zorunlu eğitim sistemine geçilmesi ilköğretim ikinci basamağındaki öğrencilerin sayısını çoğaltmıştır. Bu neticede branş öğretmenlerinde açık meydana gelmiştir.
- Çağımızda okul öncesi eğitim sisteminin önemi anlaşılması, 1990 ve sonrasında rehberlik hizmetlerinin okullar bünyesinde öneminin artmasıyla, bu alanlar ve bu alanlara benzer olan sonrasında önemi artmış alanlarda öğretmen atamaları fazlaca yapılmaya başlarken; Kimya, Fizik, Biyoloji ve buna benzer ortaöğretim alanındaki öğretmenliklere atamalar sınırlı ölçüde yapılmıştır.
- Türkiye'de gerçekleştirilen öğretmenlerin istidamı süreçlerinde ilk atamaların genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine yapıldığı göze çarpmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine atanmış olan öğretmenlerin özür durumlarını kullanarak kısa bir sürede yer değiştirmesi neticesinde, adı geçen bölgelerde süreklilik arz eden bir öğretmen sirkülasyonu olmaktadır.
- Öğretmen adayları KPSS sonucunda aldıkları puanlara göre sözleşmeli ya da kadrolu olarak istihdam edilmektedirler. Bununla beraber öğretmen atamalarının yetersiz yapıldığı bölgelerde ücretli öğretmenler çalışmaktadır. Ücretli görev yapan öğretmenler merkezi yönetim tarafından değil, yerel yönetimler tarafından geçici süre ile çalıştırılmaktadır. Kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen ve ücretli öğretmenlerin arasında özlük hakları bakımından ve aldıkları ücretler açısından farklılıklar göze çarpmaktadır.

Türk Eğitim Sen'in (2010) öğretmen istihdam sorununa ilişkin yaptığı çözüm önerileri şunlardır:

1. MEB tarafından her yıl belirlenen alanlara göre, öğretmen gereksinimi ve diğer istihdam imkânları dikkate alınıp eğitim fakültelerinin kontenjan durumları her yıl tekrardan gözden geçirilmelidir.
2. OECD üyesi olan ülkelerin ortalamalarına dikkat çekilerek sınıflardaki öğrenci sayısı gözden geçirilmeli ve bu duruma göre öğretmen istihdamı yapılmalıdır.
3. Süreçlerin YÖK ile beraber planlanıp, ihtiyacımız kadar öğretmen yetiştirilmesi, branşa göre dağılımının 10 yıl, 20 yıl ve 50 yıl gibi süreçlerle yapılması faydalıdır.
4. Alan dışında kalan mezunların öğretmen ataması gerçekleştirilmemelidir (s. 28).

2.3.10. Türkiye’deki siyasi partilerin güncel eğitim politikaları

Türkiye’de 24 Haziran 2018 tarihi itibarıyla yapılan son genel seçimine göre 6 parti barajı aşarak meclise girmişlerdir. Bu partilerin parti programlarındaki eğitime ilişkin formasyonlarına bakıldığında birbirinden farklılık göstermektedir. Bu bölümde 6 partinin pedagojik söylemleri ile yapmak istedikleri eğitimsel reformlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.10.1. Adalet ve Kalkınma Partisi’nin eğitim politikaları

Adalet ve Kalkınma Partisi’nin (2018) parti programı incelendiğinde eğitimin her alandaki kalkınmanın en önemli unsuru sayıldığı görülmektedir. Bu programda, “*Sosyal Politika Anlayışının*” “*Eğitim*” teması başlığı altında şu hususlara değinilmiştir:

- Beşeri sermayesini nitelikli kullanmayan toplumların, rekabet şansını kaybetmeye mahkûm olduğu dile getirilmiştir. Bu sebeple AK Parti, kamu kaynaklarını tahsis ederken birinci öncelik unsurunun eğitim ve eğitime yapılacak yatırımlar olması gerektiğine inanmaktadır. AK Parti’ye göre eğitim sisteminde oluşabilecek zaafılar, hiçbir alanda gerçekleştirilecek üstünlük çabaları ile ortadan kaldırılamaz. Bununla beraber eğitim sisteminde gerçekleştirilecek üstün başarıların diğer bütün alanlardaki toplam kaliteyi yükselteceğine değinilmiştir. Eğitim sistemine bu bilinç ile yaklaşan AK Parti, bu alanda giderek çoğalan zaafıları ortadan kaldırmayı öncelik arz eden hedefler arasına almaktadır.
- AK Parti’ye göre Türkiye eğitim alanı ile ilgili ciddi bir karmaşa içerisindedir. Eğitimin kalitesi, olması gereken durumun çok altında bulunmaktadır. Eğitimde olması gereken fırsat eşitliği her gün gitgide ortadan kalkmaktadır. Türkiye’de eğitim sistemi ideolojik

çıkar ve kavgalar arenası haline getirilmiştir. Eğitim çalışmaları; araştırmalar ve istihdam planlamaları olmadan gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim basamağındaki kurumlar dâhil olmak üzere, eğitim hizmeti veren kurumların çoğundan nitelikli eğitim anlayışının dışında, diplomalı işsiz bireylerin mezun olduğu dile getirilmiştir.

Bu hususlardan dolayı AK Parti, eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişeceğini parti programında dile getirmektedir. Bu reform hareketlerinin özeti şu şekildedir (AK Parti Eğitim Programı, 2018):

- Türkiye’de oldukça yetersiz seviyedeki okul öncesi eğitim sistemine verilen önem, özel sektör ve kamu vasıtası ile ülkenin genelinde arttırılacaktır.
- Temel eğitimde uygulanan müfredatın çağın gereksinimlerine, ihtiyaçlarına ve öğrencilerin kazanacakları donanımlara göre tekrardan meydana getirilmesi planlanmaktadır. Temel eğitim hizmeti uygulamalarının pilot çalışmalar ile merkezi idaredeki taşra birimleri ve yerel yönetim birimlerine devredilmesi gündemdedir. MEB’in ise düzenleyici, denetleyici ve standartları oluşturan bir konumda bulunması sağlanacaktır. Bölge olarak yoksul kesimlerde eğitim çalışmaları devlet tarafından gerçekleştirilerek bu bölgeler özel programlar ve projeler ile desteklenecektir.
- Halen yürürlükte olan üniversite giriş sistemindeki uygulamaların, öğrenci motivasyonunu azaltan ve hakkaniyete aykırı sonuçlar açığa çıkardığı dile getirilmiştir. Bu uygulamalardaki problemlerin öncelikli olarak gündeme alınması, üniversite giriş sınavları uygulamalarında bütün lise ve dengi okullardan mezun olanlara fırsat eşitliğinin sağlanması planlanmaktadır.
- Kamu vasıtası ile temel eğitimin ücretsiz gerçekleştirilmesi dile getirilmiştir. Kamu okullarının eğitim kalitesinin yükseltilmesi, teknolojik imkânlarının arttırılması gündemdedir. Özgür düşünen ve analiz yapma alışkanlığını kazandıran; katılımcı, bağımsız kararlar verebilen ve üretim yeteneğini geliştiren; çoğulcu değerler sunabilen; iyi birer vatandaş olma bilincini arttıran; teknolojiyi ve çağdaş gelişmeyi öğreten bir eğitim sistemine adım atılacağına dikkat çekilmiştir. Bu dönüşüm sürecinde gelişmiş ve demokratik ülkelerdeki eğitim tecrübelerinden de istifade edilip, öğretmen yetiştiren okulların bu dönüşümler ışığında tekrardan yapılanması ve hali hazırdaki öğretmenlerin ise yeni sistemle beraber hizmet içi eğitimlere alınması planlanmaktadır.

- Temel eğitim basamağında 5. sınıf itibarı ile “seçmeli dersler” programlara konularak öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre mesleki ve genel eğitim kurumlarına yönlendirilmelerinin gerçekleştirilmesi AK Parti’nin gündemindedir.
- Özel sektörün eğitime yatırım yapmasını sağlamak adına düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, özel kurumların çoğaltılması ve mevcut okullarda %100 kapasiteyle çalışılmasını temin edecek düzenlemelerin planlandığı görülmektedir. Başarı durumları ile maddi imkânı olmayan çocukların da özel okullarda okuyabilmesi adına devlet tarafından hizmet alımı yapılacağına, talepler oluşturup özel sektörün de eğitim alanındaki yatırımlara kaynak ayırmasının temininin sağlanacağına dikkat çekilmiştir.
- Mesleki ve teknik okullara gerekli önem gösterilerek bu okulların üniversite öncesinde diploma ve eğitim veren okullar değil, meslek kazandırmaya yönelik okullar arasında olması sağlanacaktır. İş adamlarının kurduğu STK’lar, Ticaret ve Sanayi Odaları ile beraber iş dünyasındaki ihtiyaçların belirlenip günün ihtiyaçlarını karşılayacak, dinamik mesleki eğitim programlarının oluşturulacağına değinilmiştir. Uzun süreli olan okulların programlarını takip edemeyecekler için kısa süreli meslek edindirme eğitimi kuruluşlarının kurulması planlanmaktadır. Kalkınma koşullarında öncelikli olan bölgelere mesleki eğitim alanında özel destek sağlayan programların uygulanması beklenmektedir.
- Öğrencilerin birikimleri ve yeteneklerine göre eğitim alacaklarına; bu neticede maddi imkânı olmayan öğrencilerin de kaliteli eğitim almasının sağlanacağına değinilmiştir.
- Kamu üniversitelerinde okuyan öğrencilerin okul masrafları karşılanarak hayatlarını belli bir standarda göre devam ettirecekleri kredi sistemine geçilip, yoksul durumdaki öğrencilere yapılması planlanan yardımların ilke ve esaslarının belirleneceğine dikkat çekilmiştir.
- Ülkedeki mevcut ara eleman ihtiyaçlarını karşılama adına açılan meslek yüksek okullarını programlar dâhilinde yeni düzenlemelere tabi tutarak, bu okulların nitelikli bir şekilde ara eleman mezunu vermeleri sağlanacaktır.
- Yükseköğretim kurumlarına iş adamları, odalar ve yerel yönetimler ile birlikte ortak projeler yapmaları ve şirket oluşturabilmeleri adına fırsatlar verilerek özel sektörün ve yerel yönetimlerin üniversiteler ile ilişkilerinin geliştirilmesini sağlayacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesi AK Parti’nin gündemindedir.

- Merkezi yönetim sistemi devlet olarak ihtiyaç duyulan alan ve üniversitelerde gerçekleştirilecek olan teknoloji geliştirme ve araştırma programlarını destekleyip, üniversitelere bu hususlarda fon bulmasının sağlanması, bu neticede üniversitelerin sanayi kuruluşları ile iş birliği içinde olmaları, pratik faydaları ön planda tutan kurumlar olmaları sağlanarak, hayattan ve toplumdan uzak bir görüntü sergilememelerine değinilmiştir.
- Yükseköğretim sisteminin Türkiye’de niceliksel açıdan ciddi bir gelişim gösterdiği, fakat niteliksel açıdan aynı başarıyı yakalayamadığı aktarılmıştır. Yükseköğretim sisteminde köklü bir değişime ihtiyaç duyulduğuna değinilmiştir. Yükseköğretim Kurumunun üniversiteler arasında koordinasyonu sağlayan standartları oluşturan bir yapıya kavuşturularak; üniversitelerin akademik ve idari özerkliğe sahip, öğrenciler ve öğretim elemanları üzerinde dayatma, baskı ve antidemokratik uygulamaların olmadığı, bilimsel açıdan bilgi üretiminin yapıldığı, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin ön planda olduğu kurumlara dönüştürülmesi düşünülmektedir.
- Eğitim kurumlarının mimari özelliklerinin eğitsel ve fiziksel donanımlar açısından geliştirileceği; okullarda sınıfları esas almak yerine dersleri esas alan fiziki yapıların oluşturulacağı; okul inşasında tek tipliliğin terk edilip esnek bir yapılanma modeline geçileceği ifade edilmiştir.
- Rehberlik sisteminin ve okul-aile birliklerinin, sosyal bilimcilerin ortaya koyacağı projeler ile güçlendirilmesi ve desteklenmesine fırsat sunulacağına değinilmiştir.
- Dünya üzerindeki bireylerle, toplumlarla ve milletlerarası iletişimin sağlanması adına yabancı dil öğrenmenin önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu sebeple yabancı dil eğitim sistemlerinin modern araçlar ve imkânlarla kolaylaştırılıp, kaliteli hale getirileceğine değinilmiştir. AK Parti’nin vatandaşları dil eğitimlerine teşvik ettiği, Türkçe’nin ise bilimsel bir dil olarak kullanımına destek olunup, özendirileceği dile getirmektedir.
- Yurt dışında yaşamakta olan vatandaşlar ve çocukları adına nitelikli eğitim olanaklarının sağlanması gündemdedir.
- İlke olarak laiklik gereksinimi olarak vatandaşların kendi dinlerini öğrenmesi adına tüm imkânların sağlanacağına, ilköğretim ve ortaöğretimde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden farklı olarak veli gönüllüğüne göre seçmeli olarak din derslerinin sunulacağına değinilmiştir.

- Gelişen teknolojik imkânların vatandaşlara internet üzerinden öğrenim alma imkânı verdiği aktarılmıştır. Üniversitelerde gerçekleştirilecek bu tip uygulamaların teşvik edilerek öğrencilerin internet üzerinden yapılacak öğretim sistemlerinden yararlanmalarının sağlanacağına dikkat çekilmiştir.
- Vakıf üniversitelerinin kurulmasının desteklenerek bu üniversitelerin bütçeden aldığı maddi desteklerin usul ve esaslarının tekrardan düzenleneceğine dikkat çekilmiştir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine önem verilerek bu doğrultuda faaliyet gösteren vakıf, dernek ve sosyal yardım kuruluşlarının bünyesinde gerçekleşen faaliyetlerin özel bir biçimde destek göreceği dile getirilmiştir (AK Parti Programı, 2018).

2.3.10.2. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 2023 siyasi vizyonu

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (2018); “2023 Siyasi Vizyonu”, “Toplum Teması”, “Eğitim ve Kültür” başlığına göre en büyük zenginlik kaynağının ve değer, sahip olduğumuz dinamik ve genç nüfus olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Nüfusun nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve bilgilerle donatılmasının, kuruluştan bu güne kadar şaşmayan hedefi olduğuna değinilen vizyon bildirgesinde, eğitim sisteminde gerek teknolojik ve fiziki altyapı, gerek eğitim sistemine erişim, gerek ise de kalite üzerine çok ciddi gelişmelerin gerçekleştirildiğine vurgu yapılmaktadır. Bununla beraber AK Parti iktidarlarında 12 yıl süren zorunlu eğitime geçiş yapılmasının, çok zor, önemli ve fedakârlık isteyen bir karar olduğuna değinilmiştir.

2023 siyasi vizyonu özetle şu şekilde devam etmektedir (AK Parti, 2018):

- Eğitimin önündeki fırsat eşitliği ilkesini yok sayan bütün engeller temizlenmiştir ve temizlenmektedir.
- Cumhuriyet kuruluşunun 100. yıl dönümü neticesinde, 50 yaş altında bulunan bireylerde %100 seviyesinde okur-yazar oranına varılmış; genç olan nüfusunun hepsi asgari düzeyde lise eğitimi almış ve talepte bulunan tüm vatandaşlara yükseköğretim fırsatı sunabilen bir ülke planlanmaktadır.
- 2023 yılında üniversitelerin sayısı 200 seviyesini aşmış, vakıf ve özel üniversitelerin açılmasının önündeki engeller kaldırmış, AR-GE bütçeleri dünya ülkeleri arasında em yüksek seviyelere ulaşmış, teknoloji ve bilgi ihraç etme konumunda bulunan bir

Türkiye hayal edilmektedir. Yeni düzenlenecek olan anayasa faaliyetleri kapsamında Yükseköğretim Kurulu, üniversitelerin birbirleri ile koordinasyonunu sağlayacak kurum olması hedeflenmektedir.

- Sağlıklı, eğitim sahibi, dünyadaki diğer gençler ile yarışan ve idealizm ile donanmış bir gençlik yapısı, Türkiye'ye yakıştırılan bir gençlik hayalidir. İlgili olan bakanlıkların ortak faaliyetleri ve belediyelerin bu sürece dâhil edilmesi ile gençliğin kültürel, sportif ve sosyal aktivitelere daha çok dâhil ve teşvik edilmesi yeni dönem hedefleri içindedir.
- Meslek gruplarının ve iş dallarının sürekli olarak değiştiği dünyada, yaşam boyu eğitim önemli bir hal almıştır. Yaşlısından gencine tüm bireylerin eğitim sistemini hayatının bir bütünü haline getirdiği, bir ulusun merakı bulunmaktadır.
- Hepimiz biliyoruz ki ülkelerdeki zenginlik ölçüsü; ne tarımın potansiyel durumu, ne yer üstü ve yer altı zenginlikler, ne ağır sanayinin yatırımlarıyla belli olmaktadır. Bilgi çağında en önemli zenginlik ölçüsü; bilgiyi üretebilme, bilgileri teknolojik yaşama uyarlayabilme ve teknolojiyi ihraç edebilecek hale gelmektir.
- Gelecek dönemlerde bilgi toplumu olabilmenin tüm gereklilikleri eksiksiz bir biçimde gerçekleştirilecektir.
- Ders kitapları içerisinde yer alan nefret, düşmanlık, kin çağrıştıran ve telkinde bulunan tüm sözlükler son kelimesine kadar kaldırılacaktır. Tüm biçimlerdeki ötekileştirme ve ayrımcılığı gündeme getiren, hukukun ve insan haklarının evrensel ilkelerine ters ne tür bir yapı varsa eğitim ve öğretimin dışına alınacaktır.
- AK Parti, demokrat ve muhafazakâr bir parti konumundadır. AK Parti'nin muhafazakârlığı eski olanın değil, eskimeyen yapının muhafazakârlığıdır. Her yapıda reformu ve değişimi sağlayan AK Parti için muhafazakâr olmak; kültürel ve sosyal ilkeleri ve değerleri, bize has, bizi biz yapan güzellikleri ve özellikleri günümüz gereksinimlerine cevap veren bir şekilde tekrardan üreten bir siyasi anlayıştır.
- AK Parti; kültürü, insanı, toplumu, uygarlığı ve geleceği inşa edebilecek bir temel olarak adlandırmaktadır.
- Vizyon olarak belirlenen; kültürümüz ve kendi değerlerimiz aslında modernlik ile geleneği, küresel ile yereli, yeni ile eskiyi, güncel ile kadimi, somut ile soyutu bağdaştıran bir toplum yapısıdır.

- Kültürel yapının, yaşamımıza renk katan temel olgu olacağı fikrinden hareket ile tüm kültürel değerimizi geliştirerek, toplumsal veya kişisel yaşam davranışlarımızı ve pratiklerimizi etki altında bırakan kültürel kaynakları güçlendirerek, kültürel dokuları sağlamlaştırma etkinliklerine hız kazandırılacaktır.
- Kültürel iklim içinde yer alan tüm farklı renkleri yaşatma ve geliştirme çabası içine girilecektir.
- Dünyadaki en kudretli 10 ülkesinden birisinin Türkiye olması demek, kültürel alanda da bölgenin ve dünyanın kültür üretimi ve paylaşımı merkezi olması anlamına gelmektedir. Bu durumda kültür geleneğimizi ve mirasımızı, düşünce insanlarımızı, sanatçılarımızı ve onların eserlerini dünya uluslarına tanıtmaya adına daha kuvvetli ve zengin içeriğe sahip programlar üretilecektir.
- Cumhuriyet kuruluşunun 100. yılı neticesinde Türkiye’de sanat ve kültür değerlerimizi muhafaza ederek, bu değerleri yeniden üreterek, gelecek nesillere aktarımı yapılacaktır. İnsanlarımız kendi değerlerine sahip olabilmenin vereceği özgüvenle tüm dünyayı kendi iş ve bilgi sahası olduğu gibi, kültürel etkileşime girdiği alan olarak da görebilecektir. Tüm bireylerin sanat ve kültür faaliyetlerine ulaşabildiği toplumsal bir düzen kurulacaktır.

2.3.10.3. Milliyetçi Hareket Partisi’nin eğitim politikaları

MHP’nin (2009, s. 30) “*Geleceğe Doğru*” adını verdiği parti programında “*Temel Hak ve Özgürlüklerin Teminat Altına Alınması*” teması altında “*Eğitim ve Öğretim*” hakkında şu hususlara değinilmiştir:

Partimiz herkesin eğitim ve öğrenim hakkına sahip olduğuna ve bu hakkın her ne suretle olursa olsun engellenemeyeceğine, eğitim ve öğretimin devletin gözetim ve denetimi altında yapılması gerektiğine inanmaktadır. Eğitimin her kademesinde eğitim dilinin Türkçe olması, Türkçe’den başka hiçbir dilin eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulmaması ve öğretilmemesi esastır (MHP Parti Programı, s. 30).

Yine MHP parti programına göre (2009); “*Sosyal hedefler ve Politikalar*” temasında “*Eğitim ve İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi*” hakkında özetle şunlara değinilmektedir (Geleceğe Doğru, 2009, s. 98):

Erdemli ve Demokrat Nesiller: Türk milletine mensup olmanın şuur ve gururuna sahip, kültürel ve manevi değerlerimizi özümseyen, algılama, problem çözme ve düşünme yetenekleri gelişmiş, yeniliklere açık, toplumsal duyarlılığı ve sorumluluk duygusu yüksek seviyede, teknoloji ve bilim üretimine yatkın, demokratik, girişimci, inançlı ve kültürlü

bireyleri yetiştirmenin MHP'nin eğitim politikalarının temel hedefi olduğuna dikkat çekilmiştir. Eğitim ve öğretim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanıp, toplumdaki bütün bireylerin ilgileri, eğilimleri ve yetenekleri ölçüsünde eğitilmelerine öncelik verileceğinden bahsedilmektedir.

Eğitimin ve Öğretimin Dili “Türkçe”: Eğitim sisteminin tüm basamaklarında eğitimin dilinin Türkçe olacağına değinilmiştir. Türkçe'den başka hiçbir dilin Türkiye'de eğitim kurumları içerisinde Türk vatandaşlarına ana dilleri şeklinde öğretilmeyeceğine ve okutulamayacağına dikkat çekilmiştir. Türk dilinin güzel ve doğru kullanımına ve öğretimine gerekli önemin gösterilerek aynı zamanda öğrencilere en az bir yabancı dil öğretilmesinin sağlanacağına değinilmiştir.

Modern Eğitim Sistemi: Eğitimin, bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan beceri ve bilgilerle donanmış, uluslararası alanda rekabet edebilme yeteneğine sahip olan, teknolojik alanda kültürü gelişen nitelikli insan gücünün geliştirilmesini temin edecek biçimde tekrardan düzenleneceğine; bu neticede eğitim alanları, insan gücü olanakları ve eğitim teknolojilerinin nicelik ve nitelik açısından bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan standarda getirileceğine; eğitim sisteminin her basamağında müfredatın çağın gereksinimlerine ve milli yapıya uygun bir biçimde uygulanması ve planlanmasının esas olacağına dikkat çekilmiştir.

Eğitim Süresinin Çoğaltılması: Temel eğitim basamağında okul öncesi eğitim basamağının yaygınlaştırılarak temel zorunlu eğitim süresinin arttırılması, gerekli olan fiziki altyapının ve nitelikli insan gücü kapasitesinin oluşturularak ortaöğretim basamağının da zorunlu eğitimin içerisine alınması, eğitim sisteminin her basamağında etkin yönlendirmeler yapılarak öğrencilerin yeteneklerine uygun bölümlere gönderilmesi hedeflenmektedir.

Mesleki ve Teknik Eğitim: Yaygın ve örgün meslekî-teknik eğitime ve beceri kazandıran eğitimlere ağırlık verilerek, eğitim programlarının içeriğinin mesleki standartlara göre tekrardan düzenlenmesi, istihdamı arttıran mesleki eğitim sistemlerinin ortaöğretim içerisindeki payının arttırılması, Teknik ve mesleki ortaöğretim kurumlarıyla meslek yüksek okullarının program bütünlüğünün gerçekleştirilmesi ve iş yaşamıyla meslekî ve teknik eğitim arasındaki bağın ve etkileşimin arttırılacağına dikkat çekilmiştir.

Yükseköğretim Sistemi: Üniversitelerin Türkiye'nin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü sağlayan, toplumsal olaylara öncülük eden, araştırmalar gerçekleştirerek teknoloji ve bilim üreten, bilimsel yöntemler ile problemlere çözüm yolları geliştiren ve diğer dünya

üniversiteleri ile yarışır hale gelen eğitim kurumları arasında olmasının sağlanacağına değinilmiştir. Yükseköğretimin yapısının daha üretken ve demokratik bir yapıya kavuşturularak; öğrenciler, kurumlar ve akademik kadro arasındaki gerekli olan uyumun ve iş birliğinin sağlanacağına değinilmiştir. Ortaöğretim sisteminin program türlerini merkeze alan, dikey ve yatay geçişe olanak tanıyan, modern yönlendirme ve rehberlik hizmetleriyle üniversite basamağına etkin bir geçişi kolaylaştıran bir yapıya dönüştürüleceği ifade edilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyu öğrenme ile e-öğretim modeli de dahil olacak şekilde tüm yaygın eğitim fırsatlarının geliştirilerek, gençlere meslek edindirme ve beceri kazandırma çalışmalarının arttırılacağına vurgu yapılmıştır.

Eğitici İnsan Kaynakları: Çağın gerektirdiği bilgiler ile donanmış öğretim üyesi ve öğretmenlerin yetiştirip bu mesleklerin çalışma koşulları ile sosyal özlük haklarının daha cazip konuma yükseltilmesinin sağlanmasına gayret edileceğine değinilmiştir.

Gazi ve Şehit Çocukları Eğitimi: Gazi ve şehit çocuklarının tüm kademedeki eğitim harcamaları adına devlet bütçesinden pay ayrılması ve bu çocuklara üniversitelere girişlerde kontenjanların ayrılmasının sağlanacağına değinilmiştir.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Eğitim Durumu: Yabancı ülkelerde yaşamlarını sürdüren Türk evlatlarının kültürel benliklerini koruma ve geliştirme adına gerçekleştirilen eğitim fırsatlarının çoğaltılacağına vurgu yapılmaktadır (MHP Parti Programı, 2009).

2.3.10.4. Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğitim politikaları

CHP'nin “*Çağdaş Türkiye İçin Değişim*” adını verdiği parti programı kitapçığında 6. bölümde “*Sosyal Refah Devleti*” içerisinde eğitim politikalarına geniş bir yer ayrılmıştır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğitim politikaları “Eğitim Programı” içerisinde özetle şöyle ifade edilmektedir:

Eğitim aydınlığın yoludur: En temel insani haklardan birisinin eğitim olduğu dile getirilmiştir. Eğitim hakkını, olanaklarını ve özgürlüklerini gençlerine ve çocuklarına yeterince ulaştıramayan ulusların çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmelerinin olanaksız olduğuna değinilmiştir. CHP'nin eğitim sisteminin temel amacının Atatürk'ün de ifade ettiği gibi; fikri hür olan, vicdanı hür olan ve irfanı hür olan bireyler yetiştirmek üzerine kurulu olduğu vurgulanmıştır. Türk Milli Eğitim Sistemindeki temel ilkelerin, Eğitim Yasası içerisinde olduğu şekliyle kesintisiz, eksiksiz ve bütünlük arz edecek

biçimde uygulanmasının Parti'nin temel gayesi olduğu ifade edilmiştir. Eğitim sistemini, toplumun ve devletin tüm bireylerinin ortak sorumluluğunda gören Cumhuriyet Halk Partisi, öğrenim hayatını ve öğretim sürecini siyasetten arındırıp, devletin bir politikası haline dönüştürme amacındadır.

İnsanı Merkeze Alan Çağdaş Eğitim Devrimi: CHP tarafından Türkiye'yi tüm yönleri ile bağımsız, özgür, modern, gelişmiş ve lider bir ülke haline getirmek için reformlar gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Eğitim uygulamalarında fırsat eşitliği sağlanarak, kimsenin maddiyatsızlık sebebiyle öğretim uygulamalarında eğitim hakkının elinden alınmaması, eğitim sistemindeki zorunlu bağış uygulamalarının kaldırılması, hiç kimsenin yaşamı boyunca eğitim almak adına geç kalmış olarak adlandırılmaması, eğitimin hiçbir dalı ve basamağında, kimsenin önüne set koyulmaması ve başarı durumlarının tek bir kıstas olarak uygulanması düşünülmektedir.

İnsanı Merkeze Alan Çağdaş Eğitim:

- Atatürkçü düşünce sistemini, ulusal hassasiyetleri ve evrensel boyuttaki etik değerler sistemini özümseten,
- Bilgiyi aktaran değil, özümseten ve yaşamın içinde uygulamayı temele alan,
- Bireylere özgüven veren, öğrenmeye ve idealizme teşvik eden, cezalandırıcı olmayan ödüllendirici davranan,
- Doğal çevreyle uyumlu bir biçimde yaşayabilen,
- Estetik duyarlılığı artmış,
- Geçmişten gelen deneyimleri gelecek kuşaklara taşımaya bilen, geleceği planlamayı ve kurgulamayı öğreten,
- Özgür bir biçimde düşünebilen, yaratıcılığı, yeteneklerin geliştirilmesini ve bilimsel düşünceyi temele alan,
- Yenilik durumlarına açık; paylaşımcılığı, katılımcılığı ve sorgulamayı öngören,
- Vatandaşlık sorumlulukları ve haklarını bilen ve bu haklara sahip çıkan bir eğitim devriminin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

İnsanı Merkeze Alan Çağdaş Eğitim Devrimi: İnsan haklarına saygı duyan, bağınaz yapıdan uzak kalan, sevecen, rasyonel düşünen ve demokrat nesiller yetiştirilmek amaçlanmaktadır.

- Gençleri hayata üretken ve etkin bireyler olarak hazırlamak; sanatın, bilimin, uygarlığın ve kültürün aydınlığından ve değerlerinden faydalanmaları amaçlanmaktadır.

- İlköğretim ve ortaöğretim sisteminde hedef olarak belirlenen başarıya ulaşılabilmesi adına teknolojik, ekonomik ve eğitsel bakımdan gereksinim duyulan desteğin devlet tarafından sağlanıp, eğitim sistemine aktarılmış olan özel ve kamu kaynaklarının ulusal eğitim politikası kapsamında en nitelikli bir biçimde kullanılmasına dikkat edileceği, bu neticede eğitim sisteminin eksikliklerinin giderilmesine yönelik olarak özel girişimci ve yatırımların da devletin sıkı denetimiyle özendirilmesi düşünülmektedir.
- Eğitim planlamaları etkinleştirilerek nitelikli insan gücü kaynaklarından ölçülü bir biçimde yararlanılması, ülkenin tümünde yardımcı personellerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının dengeli bir biçimde karşılanması ve bu amaç doğrultusunda Devlet Planlama Teşkilatı'nın tekrardan etkinleştirilmesinin sağlanacağına değinilmiştir.

Nitelikli ve Çağdaş Eğitim:

Laik ve demokratik eğitim ortamları: Okulların çatısı altında huzurlu ve güvenli eğitim ortamının sağlanıp, yurtlarda ve okullarda cemaat baskılarına, laik olan milli eğitim esaslarına aykırı yapılara son verileceğine; MEB'in cemaatlerin etkisi altında kalan bir yapı olmaktan çıkarılarak, eğitim kadrolarının her seviyesinde liyakate dikkat edileceğine; insan hakları, demokrasi ve hoşgörü kültürünü okullarda yaşatarak öğrenme ve özümseme adına demokrasi bilinci konularının okullarımızda uygulamalı ders şeklinde verileceğine değinilmiştir.

Öğrencilere uzman rehber öğretmenler destekleri: Bu konu üzerine eksik kalan kadroların ve teknik altyapı sistemlerinin yeterli olmasına gayret edileceğine temas edilmiştir.

Her ortaöğretim öğrencisine en az bir yabancı dil öğretilmesi: Modern yabancı dil eğitimlerine özen gösterilerek, mesleki veya akademik liseleri bitiren bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede bilmelerinin sağlanarak nitelikli eğitim verilmesi hedeflenmektedir.

Güneydoğu ve Doğu Anadolu'da nitelikli eğitim: Başta Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgeleri olmak üzere bilhassa kırsal kesimde, yoksul bireylerin yoğun olduğu yerlerde (YİBO) Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının sayılarını arttırmanın hedeflendiğine değinilmiştir.

Zorunlu durumlarda taşınmalı eğitim sistemi: Eğitim kurumlarında öğretim gören çocuk ve gençlerin yaşamaya devam ettikleri yerleşim yerlerinde eğitim almalarının esas olması, fakat istisna olan uygulamalarda taşınmalı eğitim sisteminin uygulanması parti gündemindedir.

Yetişkin bireylerin sürekli eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması: Olağan eğitim döneminde yeterli düzeyde eğitim alma şansı elde edememiş ya da okur-yazar olmayan

yetişkin bireylere eğitim verme amacı ile ilgili üniversite ve belediyeler ile beraber devam ettirilecek yetişkinlere yönelik sürekli eğitim programlarının gerçekleştirileceğine vurgu yapılmıştır.

Okuma yazması olmayan birey kalmayacak: Seferberlik kapsamında okuma ve yazma kurslarıyla, ülkede okuma ve yazmayı bilmeyen bireyin kalmaması adına çalışılacağına değinilmiştir.

Din kültürü ve ahlak eğitimleri verilecek: Özgürlüklerin sadece laik eğitim sistemlerinde değer ve anlam kazanabileceği ve süreklilik arz edebileceğine değinilmiştir. Eğitim sisteminin laik bir plana oturtulup, öğretim birliği içerisinde yürütülerek yeniliğe, bilime ve değişim durumlarına açık, gelecek vizyonuna sahip, demokratik bir devlet yapısı ve çağdaş bir toplum yapısının oluşturulmasına çalışılmaktadır. Din eğitimlerinin bireylerin inanç dünyalarını geliştiren, çağdaş gelişmelere açık, ahlaki ve manevi değerleri zengin hale getiren, doğa ve insan sevgisini çoğaltan nitelikte olacak; siyasi amaçlar ile istismara yol açmayacak bir biçimde olacağına; dini duyguların istismar edilip, tarikat veya cemaatlerin eğitim sistemlerini kuşatmasının önüne geçileceğine; İmam-Hatiplerde verilen eğitimin, din görevlisi ihtiyacı sayısına uygun olarak düzenleneceğine; ilköğretim ve ortaöğretim okullarında işlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin anayasanın planladığı amaçlara uyan bir müfredat ile verileceğine ve Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı bulunan kuran kursları dışındaki kurslar ya da benzeri hizmetlere izin verilmemesine, bütün Kuran kurslarının etkin bir biçimde denetlenmesine özen gösterilmesine değinilmiştir.

Azınlıklara din adamı yetiştirme imkânı: Azınlık sayılan vatandaşların dini gereksinimlerini karşılamak adına yüksek seviyede din adamı yetiştirilmesi için ilgili devlet üniversitelerinde ilahiyat fakültelerine bağlı olacak biçimde eğitimin genel ilke ve esasları çerçevesinde yükseköğretilerin açılacağına dikkat çekilmiştir.

Bu ana başlıklar ile beraber CHP'nin parti programında eğitim ile ilgili olarak; okul öncesindeki iki yıllık eğitimin zorunlu hale getirileceğine, çalışan annelerin çocuklarına eğitimde önceliklerin olacağına, eğitime katılıma destek ödemesi yapılacağına değinilmiştir. Aynı zamanda 10 yıl süren zorunlu ve kesintisiz temel eğitime geçilmek istendiği; temel eğitimde 9. ve 10. sınıflarda mesleki yönlendirme programlarının olacağına da değinilmiştir. Yükseköğretimin yeniden yapılandırılacağına, üniversiteye giriş sisteminin güncelleneceğine, YÖK'ün kaldırılarak üniversitelerarası kurulun etkinliğinin arttırılacağına, lisansüstü öğrenim görenlerin desteleneceğine, öğretmene saygının artacağına ve atama sisteminin yeniden düzenleneceğine, öğretmensiz derslik bırakılmayacağına da ayrı ayrı değinilmiştir (CHP Parti Programı, 2018, s. 293-306).

2.3.10.5. İyi Parti'nin eğitim politikaları

İYİ Parti'nin parti programında “Eğimde genel olarak yapılacaklar” başlığı altında eğitim politikaları ile ilgili olarak özetle şunlara değinilmiştir (İYİ Parti Programı, 2018):

- Türkiye'nin en önemli sorunlarından birisi olan eğitim problemlerinin “Eğitim Seferberliği” ile üstesinden gelineceğine, Türkiye'nin 10 yıl içerisinde Dünya'nın örnek göstereceği ülkelerden biri olacağına dikkat çekilmiştir.
- Çocukların Atatürkçü, çağdaş, milli bilince sahip olan iyi bireyler olarak yetiştirilmesi ve iyi okullar bünyesinde, iyi eğitimler almaları amacı ile eğitim kurumlarının günümüz gereksinimleri arasında olan bilimsel, teknolojik, kültürel ve sosyal altyapıya sahip olmasına çalışılacağı aktarılmıştır.
- Eğitim sisteminden başlanılarak, cumhuriyetimizin oluşumunda kurucu değerlere sahip öğelerin tesisinin temin edilerek, ilk olarak milli değerlerimizin sembol birimi olan milli bayramların coşku içerisinde kutlanması amaçlanmaktadır.
- Kendi branşlarında iyi yetiştirilmiş; sporu, sanatı ve demokratik değerleri bir hayat felsefesi olarak benimsemiş, dünyadaki gelişmeleri takip edecek ölçüde yabancı dil bilgisi olan ve bilgi birikimlerini öğrencilere aktarmak adına mesleğine âşık öğretmenlerin okutulacağı “Öğretmen Akademileri” kurularak öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde yeni bir çağ açılacağına değinilmiştir. Teknik öğretmen ihtiyacına göre akademilerin yeniden yapılandırılarak meslek okullarına öğretmen istihdamlarının sağlanacağına ve öğretmen liselerinin tekrardan eski kimliklerine döndürüleceğine dikkat çekilmiştir.
- Öğrencilerin; özgür, yaratıcı, eleştirel bir biçimde düşünebilme; birlikte çalışma ve birlikte yaşama becerilerini geliştirilecek araştırma, problem çözme, sorgulama, teknolojiyi etkin kullanma ve girişimci yapılarıyla analiz, sentez, değerlendirme özelliklerine ve milli bilince sahip, doğaya, insan haklarına ve çevreye karşı duyarlı, “iyi insan” olarak yetiştirilmelerinin amaçlandığı aktarılmıştır.

Bu amaçla;

- Malî, akademik, idarî ve sosyal düzenlemeler ile öğretmenliğin cazip ve saygın bir meslek haline geleceğine; öğretmenlerin ücret, maaş, emeklilik hakları ve sosyal hakları bakımından yıllardır çözüm bekleyen problemlerinin çözüleceğine dikkat çekilmiştir.
- Bakanlığın bütün yapılarında ve okullarında kadın yöneticilerin sayısının arttırılmasını sağlanıp, okullarda %50 oranında kadın yönetici olmasının hedeflendiği aktarılmıştır.
- Dilin kirlenmesinin önüne geçileceğine değinilmiştir.

- Eğitim politikalarına partilerin üstünde bir bakış getirilerek, (EPKK) Eğitim Planlama ve Koordinasyon Kurulu oluşturulup bütün paydaşların katılımı sağlanarak uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulacağı; EPKK içerisinde öğrenci temsilcileri, öğretmenler, sendikalar, üniversiteler, ticaret ve sanayi odaları temsilcileri, veli örgütleri temsilcileri ve barolar gibi STK temsilcilerinin bulunacağı aktarılmıştır.
- Eğitim sisteminin okul öncesinden başlayarak, yükseköğretim basamağına kadar, ekonominin değişim gösteren talepleri ve toplum refahı arasında denge sağlayacak bir biçimde esnek ve dinamik bir yapıya sokulacağı ifade edilmiştir.
- Eğitimin bütün basamaklarında sporun ve sanatın aktif bir biçimde öğrencilerin hayatının bir parçası olmasına gayret edileceği; zorunlu eğitim basamaklarını tamamlayan tüm öğrencilerin sporun en az bir branşıyla ilgilenmesinin sağlanacağı vurgulanmıştır.
- Eğitimin eğitimcilere ait olacağı ve tüm siyasi müdahale ve mülahazanın dışında kalacağına değinilmiştir.
- GSYİH'nin eğitime ayrılmış olan payının dereceli bir biçimde uluslararası standartların düzeyine getirileceğine temas edilmiştir.
- İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin eğitim kalitesi ve etkin icraat yönünden rehber makamlar olmasının hedeflendiğine; eğitim kadroları ve kurumlarının gözlem ve rehberlik açısından bilimsel ilkeler ölçüsünde denetleneceğine dikkat çekilmiştir.
- İnsan temelli bir eğitim felsefesinin uygulanması ve oluşturulmasının sağlanacağına değinilmiştir.
- Kadınların eğitilmesine önem gösterilerek etkili yaygın eğitim programlarının uygulamaya alınacağına; bu neticede Halk Eğitim Merkezlerinin daha etkin kullanılarak belediyelerin sürece etkin katılımının sağlanacağı ifade edilmiştir.
- Okul yönetimlerinin “başöğretmenlik” ve “müdürlük” formatında ikiye ayrılarak eğitim kısmıyla başöğretmenlerin idari işler kısmıyla da müdürlerin ilgileneceğine dikkat çekilmiştir.
- Öğrencilerin Türkçeyi güzel, akıcı ve doğru bir şekilde kullanmasına dikkat edileceğine, bununla beraber bütün öğrencilere zorunlu eğitim sürelerinde en az bir yabancı dili öğrenme imkânı sunulacağına değinilmiştir.
- Finansal okuryazarlık, temel bilgisayar programlama uygulamaları, hukuki/siyasi okuryazarlık, el becerileri, hitabet gibi hayat ile ilgili konularla ilkokuldan itibaren tüm

eğitim basamaklarında programlama ve kodlama derslerinin de olduğu yeni müfredatın uygulanacağı aktarılmıştır.

- Temel eğitimden geçmiş öğrencilerimizin PISA sınav sonuçlarının eğitim sistemimiz adına kaygı verici olduğuna; bu kötü duruma son vermek adına gerekli tedbirlerin uygulanacağına dikkat çekilmiştir.
- Türkçe'nin sosyal medyada, ticaret, sanat, bilim ve diğer tüm alanlarda, estetik açıdan kaliteli kullanılmasının sağlanıp, kavram ve terimlerimize hâkim olunmasının yanında, Türkçe'nin iletişim ve bilim dili olması adına paydaşlar ile birlik ve beraberlik içerisinde gayret gösterileceğine değinilmiştir.
- Yurt dışında yaşamakta olan Türk çocuklarının kültür yapılarını koruma ve geliştirmeleri adına öğrenci değişim uygulamaları gibi diğer örgün ve yaygın eğitim fırsatlarının çoğaltılacağına, ilgili ülkeler ile karşılıklı anlayış içinde ve iyi ilişkiler kurularak Türk kültürü ve Türkçe derslerinin seçmeli ders şeklinde okutulması adına gerekli desteğin verileceği ifade edilmiştir.

Bu başlıkların haricinde; okul öncesi eğitim sistemi, temel eğitim sistemi, meslek okulları, özel eğitim kurum ve kuruluşları, yaygın eğitim ve yükseköğretim sistemi başlıklarında eğitim politikaları İYİ Parti programında ayrı ayrı ele alınmıştır (İYİ Parti Programı, 2018).

2.3.10.6. Saadet Partisi'nin eğitim politikaları

Saadet Partisi'nin parti programında (2018) “*Devletin Nitelikleri ve İlkeler*” teması adı altında “*Eğitim ve Öğretim*” başlığında eğitim politikaları ile ilgili olarak özetle şu hususlara değinilmektedir:

- Her bireyin eğitim alma hakkı bulunduğuna; eğitim sisteminin bütün basamaklarının devlet okullarında parasız olması gerektiğine; ilk, orta ve liselerde eğitimin mecburi olması gerektiğine; mesleki ve teknik eğitim sisteminden tüm bireylerin faydalanabilmesinin sağlanmasına, yükseköğretimin liyakate göre bütün bireylere eşitlik ve açık olmasının sağlanmasına temas edilmiştir.
- Eğitim uygulamalarının insanın kişiliğinin tam olarak gelişmesine, temel özgürlüklerin ve insan haklarına saygının güçlenmesine katkı sağlayacak bir nitelikte olması gerektiği, tüm gruplar ve insanlar arasında dostluğu, hoşgörüyü, anlayışı ve barışı motive etmesi gerektiği vurgulanmıştır.
- Saadet Partisi; eğitim, öğretim ve terbiye, insan hakları, demokrasi ve özgürlüklerin değerli olduğuna, bununla beraber uluslararası rekabet zincirinin oldukça hızlandığı bu

dönemde gereksinim duyulan insan kaynaklarının en verimli bir biçimde yetiştirilmesi amacına yönelik olduğuna dikkat çekmiştir.

- Eğitim ve öğretim ile bireylerin sadece beceri ve bilgi ile donatılmasının yetersiz olduğuna; insanlara birtakım değerlerin de verilmesi gerektiğine, bu sebeple de Saadet Partisi'nin "eğitim ve öğretimde terbiye" unsurunu önemseydiği aktarılmıştır.
- İdeolojik ve siyasi mülâhazalar ile sürekli değiştirilen eğitim sisteminin artık başlı başına bir problem haline dönüştüğü; son 12 yıl içerisinde kadrolar ve yöneticilerin sürekli değiştirildiği; tabletlerle, akıllı tahtalarla ve binalarla uğraşıldığına ama eğitimde kalite ve müfredatın ise değişmediğine dikkat çekilmiştir. Bu sebep ile eğitim sistemindeki kalitenin azaldığı, eğitimde bulunan fırsat eşitliğinin yok olduğu, hatta ve hatta gençlerin eğitim haklarının ellerinden alındığı aktarılmıştır.
- Yeni nesillerin kendi kendilerine karar veren, özgüven sahibi, geçmişlerini bilen ve imkânlardan haberdar olan, küresel gerçekleri bilip, evrensel değerler ve anlayışlarla bütünleşmiş bir biçimde donatılmadıkları takdirde toplumun özlemlerini gerçekleştirmenin mümkün olmadığına değinilmiştir. Bu sebeple Saadet Partisi, ilmî gereksinimlere uyan bir eğitim devrimini programına dâhil etmiştir. Bilim uygulamaları, araştırmalar, eğitim ve öğretimin serbest olacağı, Anayasaya ve insan haklarına aykırı bulunmayan tüm düzey ve alanlarda eğitim ve öğretim kurumlarının açılabilceği, inanç esaslarına ve insan haklarına aykırı bir biçimde konmuş engellerin ortadan kaldırılmasına değinilmiştir. Eğitim veren kurumlarda demokrasi ve "İnsan Hakları" ile "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi" derslerinin okutulmasının zorunlu tutulacağı da ifade edilmiştir.
- Gençlerimize özgüven kazandırmak ve tarihleri ile bağlarını arttırmak adına "Divan Edebiyatı" ve "Bilimler Tarihi" derslerinin müfredat bünyesine dâhil edileceğine değinilmiştir.
- Saadet Partisi'nin 4+4+3 zorunlu eğitim ve öğretim modeli ile faydalı bir eğitim verileceğine inancının tam olduğu, zorunlu eğitimin II. ve III. kademesinin teknik ve mesleki eğitim sistemine geçişi kolaylaştıran bir şekilde düzenleneceği ifade edilmiştir.
- Yükseköğretim sistemine geçişte fırsat eşitliğinin temele alınacağı ifade edilmiştir. Teknik ve mesleki eğitim ile meslek edindirme kursları ve çıraklık eğitiminin geliştirileceği ifade edilmiştir.
- Din eğitimleri, 18 yaşına kadar velilerin izni ile 18 yaşından itibaren de bireylerin kendi isteğine bağlı bir şekilde her kademedede serbest olacağına; devletin ilköğretim ve

ortaöğretim sistemlerinde müfredatı belirleme, standartları oluşturma ve denetleme ile sorumlu olacağına dikkat çekilmiştir.

- Üniversitelerde yaşanan kaynak sorunları çözülerek, aslî görevleri olan bilgiyi üretme ve yayma görevini sağlıklı bir biçimde yapabilmeleri adına idari yapının özgürlüğü sağlanarak köklü bir yükseköğretim devriminin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.
- Yükseköğretim kuruluşlarının kurulmasının serbest bırakılması Saadet Partisi'nin gündemindedir. Devletin de bu durumda yükseköğretim ile ilgili plânlama yapma, standartlarını belirleme, yükseköğretim kurumlarındaki faaliyetlerin kanunlara uygun olup olmadığını denetleme ile yükümlü olacağına değinilmiştir.
- YÖK kaldırılıp, yerine yükseköğretim ile ilgili devlete düşen görevler ve üniversitelerin içindeki bağı sağlamak adına bir üst kurulun oluşturulması istenmektedir.
- Özel gereksinimlerin nitelikli eğitim almasına özenilerek, bu özen için kurumların geliştirilmesinin destekleneceğine, üstün yetenekli çocukların tespit edilmesi ve özel eğitim imkânlarından faydalanmalarının sağlanacağına, halk eğitimi uygulamalarına özen gösterilerek, bu konu ile ilgili STK'lar ve yerel yönetimlerin önünde duran engellerin kaldırılacağına vurgu yapılmaktadır (Saaadet Partisi Programı, 2014).

2.3.10.7. Halkların Demokratik Partisi'nin eğitim politikaları

HDP'nin parti programında (2015) her bireyin ait olduğu kültürden kaynaklanan farklılıkları dikkate alan bir eğitim politikası amaçlanmaktadır. HDP, anadilde eğitim verilmesinin tüm vatandaşların hakkı olduğunu, bu sebeple eğitim sisteminin tüm kademelerinde, kamu kurum ve kuruluşlarında anadil kullanmanın serbest olması, kamusal alanda anadilde hizmetlerin sunulması gerektiğini savunmaktadır. Türkiye'de konuşulan bütün lisanslar ile ilgili üniversitelerde kürsülerin açılmasını, meslek liselerinin ileri teknoloji ve üstün kalitede eğitim ve hizmet sunacak kurumlara dönüştürülmesini, temel eğitim gibi anaokulların da zorunlu olması, eğitim sistemlerinin tüm basamaklarında sınavsız geçişlerin olmasını savunmaktadır. Müfredat oluşturulurken bilimsel yöntem ve tekniklerden faydalanarak eğitimcilerin önerileri ile eğitim meclisinin talepleri dikkate alınarak, cinsiyetçi olmayan öğrenci ve çalışanların nitelikli eğitim alma haklarının savunulması, engellilerin önündeki engelleri kaldıracak yeni bir sistemin yapılandırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Merkezi ve otoriter bir yönetim yerine halkları barışık tutan demokratik ve yerelden yönetilen eğitim meclislerinin her ilde inşa edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Zorunlu din dersleri ile Diyanet'in kaldırılması, Alevi

vatandaşların eşit yurttaşlık isteklerinin temini, cem evlerinin ibadethane olarak kabul görmesini, niteliksiz ve tekçi eğitimin kabul edilmeyerek, tüm bireylere yaşam boyu ücretsiz, demokratik, bilimsel, eşit, ana dillerini kullanabilecekleri bir eğitim fırsatının verilmesini istemektedir. Eşitsizlik temelli, rekabetçi bir eğitim sisteminin reddedilmesi, YÖK'ün kaldırılarak üniversitelerin özgürleştirilmesi, üniversite eğitimin ücretsiz ve tüm vatandaşlara açık olması gerektiğini, üniversiteye yerleşme amacıyla yapılan sınavların, öğrencilerin yeterliliğini ölçmede yetersiz kalması gerekçesiyle uygulamadan kaldırılmasını, üniversite öğrencilerine yönelik ücretsiz yurt olanaklarının artırılmasını, zorunlu ihtiyaçlarının da devlet tarafından karşılanması gerektiğini savunmaktadır. Eğitimi her türlü milliyetçi, ayrıştırıcı, toplumsal ve cinsiyetçi öğelerden ayıklayacak, bu anlamda başarılı olmak içinde ilk ve ortaöğretimde demokrasi ve insan hakları derslerinin önem kazanmasını sağlayacak bir eğitim modelini tasarlanmak istemektedir (Halkların Demokratik Partisi, 2015).

2.3.10.8. Siyasi parti eğitim politikalarının uygulama açısından incelenmesi

Bu bölümde siyasi parti eğitim politikalarını 2002 yılından beri uygulamaya koyabilen tek parti olan AK Parti'nin uygulamaları, 2018 AK Parti Genel seçim beyannamesine göre incelenmeye çalışılacaktır.

AK Parti, tüm çocukların eğitim ve öğretim imkânlarına eşit şartlarda ulaşmalarını; çağın gereksinimi olan beceri, bilgi, davranış ve tutumları yenilikçi ve girişimci bir bakış açısı ile edinmelerini; sorumluluk ve özgüven sahibi olmalarını; mutlu ve sağlıklı bireyler şeklinde yetiştirilmelerini kendisine temel görev olarak atfetmiştir. Bu tür beyanları ile AK Parti'nin seçim bildirgelerinde yer alan konuları eğitim sistemine yansıtma gayreti içinde olduğu görülmektedir. Bunun için sosyal devletin getirdiği anlayış ile eğitim sisteminin tüm bireyler adına erişilebilirliğini sağlanmıştır. Veliler adına bazı zamanlar ekonomik bir yük olan ve öğrenciler için de sıkıntı oluşturan ders kitapları artık ücret alınmadan öğrencilere verilmektedir. Bu projenin uygulanması için toplamda 4.6 milyar TL'nin üstünde bir ödeme ile 2.65 milyar adet ders kitabı ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılmıştır. 2003 yılı itibari ile resmî okullarda yürütülen “Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtımı” projesi kapsamına 2014-2015 döneminden itibaren özel okullar da dâhil edilmiş ve talep oluşturan özel okulların tümüne ücretsiz ders kitapları dağıtılmıştır. Bununla beraber ihtiyacı olan ailelere çocuklarını düzenli bir şekilde okula göndermeleri kaydıyla her ay eğitim ödemesi yapılmaktadır. 2003 yılı itibari ile başlatılan şartlı eğitim yardımları ile hem çocuklar

eğitim-öğretime dâhil edilmiş hem de bu yardımlar nakdî bir biçimde annelere aktarılarak onların aile kurumunda daha çok söz hakkına sahip olması amaçlanmıştır. 2003-2017 yıllarında toplamda 26.7 milyon çocuk için annelere 5.8 milyar TL ödeme aktarılmıştır. Bu ödemelere halen devam edilmektedir. Bu hususta pozitif ayrımcılık yapılarak, ilköğretim sistemine devam eden kız öğrencilere 40 TL, erkek öğrencilere 35 TL; ortaöğretim sistemine devam eden kız öğrencilere 60 TL, erkek öğrencilere de 50 TL aylık ödemeler gerçekleştirilmektedir. Kız öğrencilerin eğitimi üzerinde titizlikle durulmaktadır. Uygulanan politikalar neticesinde 2002 yılı itibari ile %88 seviyesindeki ilköğretim düzeyi kız çocuklarının net okullaşma oranının, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibari ile %95,76 seviyesine çıktığı görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ile topluma yönelik olarak eğitim hizmeti uygulamalarının devam ettiği görülmektedir. Hedef, okuma-yazma öğrenmeyen tek bir vatandaşın kalmaması olarak planlanmıştır. 2003 ve 2015 yıllarını kapsayan dönemlerde 2.901.520’i kadın olmakla beraber, toplamda 4.150.000 vatandaşın okuma-yazma öğrendiği bilinmektedir.

Verilen burs miktarları sembolik rakam olmaktan çıkartılıp, öğrencilerin gerçek düzeyde ihtiyaçlarını karşılayabilir düzeye getirilmiştir. 2002 yılı içerisinde 13 TL olan ilköğretim ve ortaöğretim bursu, 2017 yılı itibari ile 204 TL bandına yükseltilmiştir. Özel okulların erişilmez olduğu algısı kırılmış, 2014 yılı itibari ile başlatılan uygulamayla 340 bin öğrenciye kademesine bakılarak yıllık 2.860 TL ila 4.000 TL arasında değişen miktarda özel okul desteği sağlanmıştır.

AK Parti eğitim sisteminde ortaya koyduğu reform düzeyindeki düzenlemeler ile 28 Şubat’ın izlerini eğitim sisteminden uzaklaştırmıştır. Cumhuriyet tarihinde kara bir leke olarak duran başörtüsü yasağı uygulamasına son vererek öğrenci ve öğretmenlerin mağduriyetleri ortadan kaldırılmıştır. Daha özgür ve demokratik bir eğitim sistemi oluşturulması amacı ile farklı lehçe ve dillerin öğrenimi serbest bırakılmıştır.

AK Parti, Türkiye’deki gençleri tek tip eğitim sistemi çemberinden kurtararak, farklı görüş ve inançlara saygı duyan, dünyadaki gelişmeleri takip eden, ileri düzeydeki teknolojileri kullanabilen vatandaşlar olmasına önem vermektedir. Eğitimdeki köklü değişiklikler ile 4+4+4 sistemine geçiş yapılmıştır. Eğitimdeki müfredat anti-demokratik içeriklerden muhafaza edilip, çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Tek tip eğitim anlayışlarına karşı; öğrencilerin hukuk ve adil bir toplum bilinci kazanması amacı ile “Hukuk ve Adalet” dersi

müfredata alınmıştır. Gençlerin İslam dinini doğru kaynak ve kanallardan öğrenmesi adına “Siyer” ve “Kur’an-ı Kerim” dersleri de seçmeli ders olarak eğitim müfredatlarına eklenmiştir.

Eğitimde sadece fiziksel yatırımların değil, çağın istediği teknolojik altyapı sistemlerinin kurulması ve müfredatın geliştirilmesi adına büyük bir gayret gösterildiği görülmektedir. (FATİH), Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi projesi bu sebeple uygulamaya alınmıştır. Teknolojiye erişilebilirliği arttırmak adına öğrenci ve öğretmenlere 1.437.800 adet tablet dağıtılmıştır. FATİH Projesi kapsamında okullara 432.315 akıllı tahta kurulmuştur.

Çocuk gelişiminde en önemli dönemlerden birisi konumundaki okul öncesi eğitim hizmetleri arttırılmıştır. Tüm çocukların zorunlu eğitimlerine başlama öncesinde en az bir yıl boyunca okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmesi temel hedef olarak benimsenmiş, okul öncesi eğitim uygulamaları tamamıyla ücretsiz yapılarak tüm çocukların bu eğitimden istifade etmeleri sağlanmıştır.

Gençler adına sosyal bilimlerin bir hayli önemli olduğu anlaşılmış ve buna bağlı olarak, Türkiye’de ilk kez “Sosyal Bilimler Liseleri” açılmıştır. 2018 yılı neticesinde Türkiye’de 87 Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilere eğitim hizmeti sunmaktadır. Sanat ve sporla iç içe insanların yetişmesi, öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına göre eğitim almaları adına “Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri” kurulmuştur. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibari ile 81 Güzel Sanatlar Lisesi ve 70 Spor Lisesi öğrencilere hizmet vermektedir.

Ekonominin temel gereksinimi olan ara eleman ihtiyacını karşılamak ve nitelikli insan gücü kapasitesini arttırmak amacı ile çok yönlü çalışmalar gerçekleştirildiği dile getirilmiştir. Bu neticede 2002 yılından önce meslek liselerinin önüne koyulan ideolojik engeller ortadan kaldırılmıştır. Özel teknik ve mesleki eğitim okullarında okuyan öğrencilerin alanlarında maddi desteğe ihtiyacı olabileceği düşüncesi ile kendilerine 4.590 TL ila 6.900 TL arasında maddi katkılar gerçekleştirilmiştir. 2016 yılı itibari ile bu destekten fayda sağlayan öğrenci sayısı 41.017’dir. Meslek liselerinden mezun olan öğrencilerimize yükseköğretim sistemine geçiş durumlarında uygulanmakta olan katsayı adaletsizliği giderilerek fırsat eşitliği sağlanmıştır.

Üniversite yatırımları öğrencilerin yaşadıkları illerde yükseköğretime dâhil olabilmeleri ve bilimsel çalışmaların tüm ülke geneline eşit bir şekilde yayılması amacıyla katlanarak çoğalmıştır. Yükseköğretim uygulamalarının tüm öğrenciler adına ulaşılabilir olması

gerçekleştirilmiştir. 81 ilde üniversiteler açılması sağlanmış ve üniversitelerin sayısı böylece 186'ya çıkmıştır. Savunma faaliyetlerinde donanımlı, bilinçli, uygulanabilir yeni metotları üreten bireyleri yetiştirecek “Milli Savunma Üniversitesi” kurulmuştur

Ak Parti iktidarında yükseköğretim sistemlerinde net okullaşma oranı %13 seviyesinden %43 seviyelerine çıkmıştır. Bu durum neticesinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılı içerisinde 1.9 milyon seviyesinde olan öğrenci sayıları 2016-2017 eğitim-öğretim içerisinde 7.2 milyon seviyesine çıkmıştır. Üniversitede okuyan öğrencilerinin maddi imkânsızlıklarını en az seviyeye indirmek amacıyla, YURTKUR dâhil olmak üzere yükseköğretim sistemine ayrılmış olan 3 milyar TL olan bütçe 11 kat artarak 41 milyar TL seviyesine yükseltilmiştir. Bu artış ile merkezi yönetim bütçesindeki %2.5 olan payda %5.4 seviyesine ulaşmıştır.

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin rehabilitasyonu ve eğitimlerine ilişkin 2006-2018 yılları arasında milli eğitim bütçesinden yaklaşık 15 milyar TL kaynak yaratılmıştır. Özel eğitim gereksinimleri olan kursiyerler ve öğrenciler adına taşıma hizmeti uygulamaya alınmıştır. Bu neticede, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde 6.901 özel gereksinimli kursiyer ve öğrenci taşıma hizmeti alırken, bu sayının 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 90.000'e ulaştığı görülmektedir.

2002 yılı ve sonrasında günümüze kadar gelen süreçte gerçekleştirilen öğretmen atamaları ile Cumhuriyet tarihindeki en kapsamlı eğitim istihdamı gerçekleştirilmiştir. Bu istihdam ile beraber öğretmenlerin yaşam standartlarının ve mesleki olanaklarının da iyileştirilmesi yönünde kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. AK Parti 16 yıl süren iktidarı boyunca 584.288 öğretme ataması gerçekleştirmiştir. Toplamda öğretmen sayısını 923.321'e çıkarmıştır. Engelli öğretmenleri de istihdam sürecine katarak, 3.203 engelli öğretmen ataması yapılmıştır. Spor ve sporcuların her zaman yanında durulmuştur. Milli sporcuların da istihdama dâhil edilmesi ile 950 milli sporcu öğretmen olarak atanmıştır. Bu atamalar ile ülke genelinde öğretmen normu doluluk seviyesi %90,6 olmuştur (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2018).

2.3.11. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları

Eğitimi bir süreç olarak ele aldığımızda; toplum tarafından kültür aktarımı olarak açıklayabiliriz. Bu süreç bir takım eğitim metotlarıyla okul içinde ve dışında gerçekleşir. Bu sebeple çok değişik sistemlerden oluşan Avrupa Birliği'nin bu politikalarda en önem

arz eden amacı Avrupa Kültürü'nü yaratmaktır. Bu amaç uğruna, insanların geliştirilmesi, bireysel yeteneklerin çoğaltılması şeklindeki yollar ilk çözüm şeklinde ortaya çıkabilir. Böylece bireylere bir “Avrupa Kültürü” ya da “Avrupa Vatandaşı” bilinci verilmeye aşılanmaya gayret edilmektedir (Demirbaş, 2010).

Avrupa Birliği ilk yıllarında genel eğitim ile alakalı olan politikalara çok yer vermemiştir. Temel anlaşmalarda bulunan eğitim ile alakalı kısımlar daha çok meslek eğitimi üzerinedir. Fakat ilerleyen dönemlerde, ekonomik yönden amaçlara erişmek adına da eğitim unsurlarının ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. 1970 ve sonrasında özellikle eğitim sisteminde “meslek eğitimi, iş birliği uygulamaları ve yabancı dil eğitimleri” gibi konular üzerine Avrupa Birliği'nde politikalar meydana getirilmiş ve ortak program ve etkinlikler düzenlenmiştir (Eşme, 2002, s. 84)

Eğitim uygulamaları, meslek eğitimi ve gençlik projeleri, Avrupa Birliği üyesi devletlerin temel yetki ve sorumluluklarındandır. Avrupa Topluluğu'nu oluşturan Anlaşmanın (AT Antlaşması) 150. ve 149. maddeleri neticesinde topluluğun görevleri; bu alanlara üye olan devletlerarasında iş birliği oluşturmak ve gerekli olan durumlarda üye ülkelerdeki faaliyetleri tamamlamak ve desteklemek sureti ile Avrupa'daki nitelikli eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlamak olduğu belirtilmiştir. Bu neticede AB, ortak biçimde bir Avrupa Eğitimi Politikaları oluşturmak ya da uygulanmadan ziyade; üye bulunan devletlerarasında iş birliği oluşturmak, eğitim sisteminin içeriğini ve ulusal düzeydeki eğitimin ilgili düzenlemelerini de üye ülkelere bırakmaktadır (İKV, 2005).

Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları, “eğitim sisteminde uyum ve iş birlikleri oluşturulmasına yönelik Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi adlı kurum ve kuruluşlar tarafından verilen karar sistemine dayanak gösterilen eğilimler” şeklinde ifade edilir (Terzi, 2005). Bu politikalara bakıldığında, temel eğitim yapılarından, hayat boyu öğrenme sistemine değin bütün iş birliği uygulamalarını, yerel ve ulusal düzeyde eğitimle alakalı tüm kişi ve kurumları kapsayacak biçimde, kapsamlı ve çok yönlü olduğu görülmektedir (Gori, 2001; Akt: Terzi, 2005).

Avrupa Birliği eğitimdeki politikaları oluşturulurken, dünyada meydana gelen değişimleri göz önünde bulundurarak çeşitli eğitim planları yapmaktadır. Bu planlardan en önemli olanı “Öğretme ve Öğrenme: Bilgi Toplumu Doğru” “Beyaz Kitap” adlı çalışmadır. (European Commission, 1996). Beyaz kitap dünyadaki değişimi geleceğin toplumunu, bu

toplumda eğitimin rolünü, bugünkü Avrupa Toplumu için yükselen faktörleri, toplumun karşılaştığı problemleri ve bu problemlere çözüm yollarını sunar (Topsakal, 2003).

AB eğitim uygulamalarında sadece tek bir politikanın geçerli olmadığı, üye ülkelerarası görüş alışverişlerinin olduğu bir forum biçimindedir. Üye olan ülkeler eğitim sisteminin organizasyonu ve içeriği bakımından özgür bir biçimde Avrupa Birliği çatısı altında iş birliği gerçekleştirebilmektedir. Avrupa Birliği sisteminin eğitim ile ilgili sunduğu imkânlar (Demirbaş, 2010):

- Akademisyen ağları ve mesleki uzmanlık platformları,
- Yurtdışında eğitim imkânları ve değişim programları,
- Eğitimde diplomaların karşılıklı olarak tanınması ve yeni teknoloji kullanımı,
- Politika üretme ve karşılaştırma amaçlı danışma platformu,
- Meslek eğitimleri, uluslararası eğitimler ve gençlik programları,
- Yenilikçi eğitim ve öğretim programlarıdır.

AB'nin eğitime yönelik politika ve iş birliği konusunda 6 Ekim 1989'da alınan Konsey kararları ile beş ortak amaç benimsediği görülmektedir. Buna göre, AB'nin eğitim politikası beş maddede özetlenmektedir (Eşme, 2002, s. 84):

1. *Çok Kültürlülüğün Oluşması:* Gençlerin, kültür temellerinin fazlalığına ve başkalarının kültürel ve dilsel benliklerine saygı gösteren bireyler olmaları yolunda gerekli değişimleri içermektedir.
2. *Hareketlilik:* Mesleki alandaki nitelik ve diplomaların karşılıklı olarak tanınması, çalışma yeri ve ikametlerin serbest biçimde seçimi yolu ile Avrupa Kimliği geliştirilmesi hususunda gerekli olan dönüşümlerdir.
3. *Tüm Bireyler Adına Eğitim İmkânı:* Bütün gençlerin; bilhassa ihmale uğramış olanların, olabildiğince yüksek bir eğitim düzeyine kavuşması yolunda gerekli adımların atılmasını kapsamaktadır.
4. *Mesleki Bilgi:* Gençlerin en uygun biçimde teknolojik, ekonomik, sosyal ve aynı zamanda meslek hayatının kültürel gereksinimlerine uygun hale getirilmesi yolunda gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasına dönük etkinlikleri tanımlamaktadır.
5. *Dünyaya Açık Olma:* Eğitim uygulamaları sisteminde uluslararası örgütler ile kurulacak güçlü bağlar ve gelişmekteki ülkeler ile dayanışma yoluyla iş birliği yaparak,

Avrupa yapısının, dünya yapısı yönünde genişlemesi konusunda gerekli değişimlerin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır.

Avrupa Birliği Eğitim Politikalarının temel hedefi; üye olan ülkelerin vatandaşları arasında oluşturulacak karşılıklı anlayış duygusunu özendirmek ve üye olan ülkelerin vatandaşlarına Avrupa’lı olma bilincini kazandırmak, bu süreç içerisinde öğretmen ve öğrencileri eğitmek ve bütün AR-GE faaliyetlerine üye olan ülkelerin aktif bir şekilde katılımını sağlamak olarak aktarılmaktadır (Tuzcu, 2002).

Avrupa Birliği yapısındaki hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitim uygulamaları bir araç gibi görülmekte, ülkelerin uyguladıkları eğitim politikaları ve eğitim sistemleri arasında birliğin oluşturulması. Bu politikaların ortaya çıkarılmasında önemli görülen öğeler aşağıdaki gibidir (Sezgin, 2001, s. 236-240):

- *Bilgi Toplumuna Uyum Sağlama:* Teknolojik ve bilimsel gelişmeler çağımızda toplumları kültürel, sosyal ve ekonomik yapıları üzerinden büyük değişimlere zorlamaktadır. Gelişmiş toplumlara bakıldığında bilgiyi yoğun bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Teknolojik ve bilimsel gelişim süreçleri eğitim alanına dinamik özellikler katmıştır. Eğitimde uygulanan yöntemlerde, eğitimin içeriğinde, amaçlarında vb. köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Kişilerde var olan nitelik unsurları bu teknolojik ve bilimsel gelişmelerle güncelliğini yitirmektedir. Kişilerin işlerine sahip çıkmaları, bu değişim süreçlerine uyum sağlamaları adına tekrardan eğitim ihtiyaçları gündeme gelmiştir. Eğitimle kişilere verilebilecek davranış yaşantıları, onların bilgi toplumunda yaşanan değişimlere kolay bir şekilde uyum sağlamalarını gerçekleştirmelidir. AB eğitim politikaları belirlenmesinde bilgi toplumuna uyum gösterme, öncelik olarak kabul görür.
- *Rekabet Gücünün Arttırılması:* Eğitim uygulamaları, rekabetteki gücün yükseltilmesi adına temel araç sayılır. AB üye ülkeleri kapsamında eğitim isteminde nitelik olarak gerçekleşen gelişmeler önceliklidir. Nitelikli insan gücünün üye ülkelerin ulusal bazda rekabet gücünü yükselteceğinden, AB eğitim sisteminin tüm kademelerinde nitelik unsurlarının arttırılmasına özen göstermektedir.
- *İnsan Gücünün Serbest Hareketi:* AB'nin ana ilkelerinden birisi de insan gücünün serbest dolaşımı ve hareketidir... Serbest dolaşım ve hareketi kolaylaştırması adına dil eğitimi teşvik ve temin edilmelidir. Diğer açıdan üye olan ülkeler içerisinde öğretim

üyeleri ve öğrencilerin değişim programlarına destek olunmalıdır. Bu neticede dolaşım ve hareketin önünde bulunan engellerin kalkmasına çaba sarf edilmelidir.

- *İstihdamın Çoğaltılması:* Kişilerin yeterlilikleri ile emek piyasası isteklerine uygunluk ve istihdam olanakları arasında pozitif bir bağ vardır. Kişilerin yeterliliklerinin emek piyasası ortamında satılabilecek boyutta olması istihdam olanaklarını artırır. AB bireylerin istihdam olanaklarının gerektirdiklerine uygun şekilde yetiştirilmesi ve geliştirilmesine önem vermektedir. Teknolojik ve bilimsel gelişmeler işleri hız bir biçimde değiştirmektedir. Bu durumlar bireyleri işe hazırlayan eğitim uygulamalarının sürekli tekrardan değerlendirilmesi ve yeni düzenleme gerçekleştirilmesini ortaya çıkarır.

Avrupa Birliği'nin temel varlığı ve odak noktası insan kaynakları olan eğitim programları; Sokrates, Leonardo Da Vinci Youth ve Tempus'tan oluşmaktadır. Her program yapısının özel bir amacı olsa bile tümünün ortak özellikleri bulunmaktadır. Programlara bakıldığında aktif vatandaşlık fikirleri, fırsat eşitliklerinin artırılması, çoklu kültüre sahip ortamlarda fikir sahibi olma, eğitim ve öğretimi içeren yaşam boyu öğrenme kavramları gibi öncelikli değerler bütünü oluşturmaya yöneliktir (Karluk, 2007, s. 494–450).

Avrupa Birliği'nin eğitim politikası şu temel ilkelere dayandırılmaktadır:

- Eğitim sistemindeki fırsat eşitlikleri,
- Mesleki yönelmede ve eğitim sistemindeki iş birlikleri,
- İnteraktif biçimdeki öğretim metotlarının planlanması,
- Karşılıklı olarak deneyimlerin paylaşılması,
- Okul ve eğitim kurumlarında öz değerlendirmenin özendirilmesi,
- Öğrenen toplumun oluşturulması,
- Örgün eğitim sisteminde iş birlikçi ve açıklık yöntemlerinin destek görmesi,
- Sürekli eğitim uygulamaları,
- Tek Avrupa adına eğitim uygulamaları,
- Ve yüksek kaliteye sahip eğitimidir (Gülcan, 2010, s. 41–42).

Avrupa Birliği'nin genel amaç ve ilkeleri ışığında eğitim sistemi, öğretim sistemi ve gençlik politikaları özetle şöyle ifade edilebilir:

- AB'ye üye ülkelerin dillerinin ve öğretim uygulamalarının nicelik ve nitelik açısından geliştirilmesi,
- Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin teknik ve mesleki öğretim yapılarında tecrübe ve bilgi değişimi unsurlarının artırılması,

- Avrupa Birliği'ne üye ülkeler arasında eğitim uygulamalarında iş birliği; öğretmenlerin, öğrencilerin, uzmanların ve öğretim üyelerinin hareketliliğinin teşvik edilmesi,
- Eğitimde Avrupa'lı olma boyutunun kuvvetlendirilmesi, Avrupa Birliği'ne üye ülkeler içerisinde eğitim fırsatlarından istifade edilmesinin kolaylaştırılması,
- Eğitim sisteminde araştırmaların ve yeni teknolojilerin kullanım sıklığının arttırılması,
- Gençlerin farklı kültürleri tanımaya, çevreyi korunmaya, ırkçılık ile mücadeleye ve genç göçmenler için yardım etmeye yönelik olan faaliyetlerinin destek görmesi,
- Gençlerin toplum ile bütünleşmesi; kişiliklerinin, Avrupa'lı kimliklerinin ve sorumluluk duygularının gelişmesi adına faaliyetlerin destek görmesi,
- Tüm kademelerde eğitimin niteliğinin arttırılması,
- Sürekli meslek öğretiminin ve hizmet öncesi eğitimin, nicelik ve nitelik açısından geliştirilmesi, emek piyasası içerisinde meslek bütünlüğünün gerçekleştirilmesi,
- Meslek öğretimi ile teknik ve becerili iş gücünün endüstri alanındaki değişimlere uyum sağlamasının desteklenmesi,
- Teknik ve mesleki öğretim kurumları ile iş yaşamı arasındaki ilişkileri güçlendirilme,
- Teknik ve mesleki öğretimde AB ülkelerinde öğretmen ve öğrenci hareketliliklerinin teşvik edilmesi, ülkeler arası meslek öğretimi fırsatlarından yararlanmasının sağlanması,
- Hayat boyu öğrenme ve Avrupa vatandaşlarının öğrenen toplum olmak adına gerçekleştirdiklerinin desteklenmesi
- Yükseköğretim basamağında kalite kontrol sistemi oluşturulması ve bu sistemlerin işletilmesinin teşvik edilmesi (Sezgin, 2001).

Avrupa Birliği eğitim politikası hakkında, sadece AB üyesi ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırarak yeterli ve sağlıklı bilgiye ulaşılamayacağı yorumu yapılabilir. Çünkü AB üyesi ülkelerinin eğitim sistemleri AB eğitim politikalarıyla tam olarak uyum sağlamamaktadır. Buna rağmen, AB, ortak politikalar üretmekte, sürekli bu politikaları ihtiyaca göre geliştirmekte ve her ülke ulusal eğitim sistemine göre bu politikalara yön vermektedir (Yıldırım, 2007).

2.3.12. Avrupa Birliği eğitim politikalarının Türk eğitim politikalarına etkisi

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olma çabaları, Türk milletinin Avrupa Birliği vatandaşlık değerlerine neticesinde yeterlik edinmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısı ile Türk eğitim sistemi adına benimsenen politika unsurları, kişilere ulusal değerlerin yanında Avrupa Birliği'nin değerlerinin de aktarılmasına yol gösterecek bir

şekilde olmalıdır. Avrupa Birliği değerlerini yansıtan politika zincirlerinin oluşturulması da, Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim politikalarının incelenerek ulusal düzeydeki eğitim politikalarıyla bütünleştirilmesi durumuna bağlandığı ifade edilebilir (Terzi, 2005).

Avrupa Birliği ile Türkiye'nin eğitim sisteminin kurumsal bağı, 1990 yılından beri var olan, özel sektör ve kamu çalışanlarına, akademisyenlere ve öğrencilere sağlanan Jean Monnet yüksek lisans burs programıyla oluşturulmuştur. Türkiye ülke olarak, 2001 yılı içerisinde Jean Monnet Programına katılmıştır. Jean Monnet Programı yükseköğretim basamağında Avrupa Birleşimi hususunda araştırma ve eğitimi teşvik adına 1989 yılı içerisinde ortaya çıkarılmış bir program olarak göze çarpmaktadır. Son zamanlarda 62 ülkede gerçekleştirilen program neticesinde, 740 üniversite bu programdan istifade etmektedir. 2011 yılından beri Türkiye'de 50 seviyesinde Jean Monnet Projesi vardır. 37 tane Jean Monnet modülü, 16 tane Jean Monnet Başkanı ve 4 tane de Avrupa Mükemmeliyet Merkezi bulunmaktadır (Ekinci, 2015).

1998 yılında Türkiye'de Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı Ofisi oluşturulmuştur. 2003 yılında YÖK bünyesi altında Ulusal Akademik Tanıma Merkezi açılmıştır. Tüm bu kurumların ortak amacı diğer ülkelerden alınan eğitimin ve diplomaların akademik sistemde tanınması, ülkeler içerisinde deneyim ve bilgi aktarımını oluşturarak çoğaltmaktır. Bu hedefler doğrultusu ile 2004 Aralık ayı içerisinde Ankara'nın imzalamış olduğu Lizbon Sözleşmesi 2007 yılı Mart ayı içerisinde yürürlüğe alınmıştır.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum anlaşmaları içerisinde 2001 yılında Millî bir Program oluşturulmuştur. Esasında AB müktesebatına uyumla ilgili en önemli belge Türkiye'nin 2001 yılında yayınladığı söz konusu bu millî programdır. Millî programda 2001 tarihi itibarıyla eğitimle ilgili temel hedefler yer almıştır. Türkiye Mart 2001 döneminde hazırlanan millî programı uygulamak için Başbakanlığa bağlı olarak Avrupa Birliği Genel Sekreterliği'ni kurarak işlerlik kazandırılmıştır. Türk mevzuatlarında gerçekleştirilmesi gerekli olan yenilikler ve değişiklikler, MEB'in taşradaki teşkilatlarına sorumluluk ve yetkinin devredilmesi amacı ile "3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu"nda güncellemeler gerçekleştirilmiştir. Gerekli altyapı unsurları gerçekleştirildikten sonra, zorunlu olacak eğitimin süresinin Avrupa Birliği ülkelerindeki ortalama 12 yıl seviyesine yükseltilmesi ile "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu"nda, "4306 sayılı 8 Yıllık Zorunlu İlköğretim Kanunu"nda finans kaynağıyla alakalı hükümlerinin sürelerinin uzatılması ve kullanım alanlarının kapsamı ortaya konulmuştur. Teknik ve mesleki eğitim ile sanayi kuruluşları arasındaki iş birliğinin artırılması adına "3308 sayılı Çıraklık ve

Meslek Eğitimi Kanunu” ortaya çıkarılmıştır. Yükseköğretim ile alakalı olarak, Bologna Deklarasyonu amaçları doğrultusu ile Yükseköğretim Kurulu tarafından gerçekleştirilen yapısal değişiklikler ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu deklarasyon neticesinde akademik derece ve diplomalara şeffaflık sağlanması, ders kredilerinin Avrupa Birliği programına göre düzenlenmesi, akreditasyon ve kalite standartlarının oluşturulması, yükseköğretim sisteminde lisans düzeyi, yüksek lisans düzeyi ve doktora düzeylerinin benimsenmesi, öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğinin özendirilmesi gerçekleştirilmiştir (Ekinci, 2015).

Avrupa Birliği üye ülkelerinin ve Türkiye’nin ve zorunlu eğitim neticesinde öğretim düzeyi amaçlarını incelediğimizde şunlar amaçlanmaktadır:

- Öğrencilere okul öncesi eğitim ile birlikte temel beceriler ve genel bilgiler verilmesi,
- İlköğretimle birlikte öğrencileri toplum yaşamına hazırlayacak becerileri vermek ve öğrencilere iş birliği içerisinde temel bir eğitimin verilmesi ve bir basamağa hazır olmalarının gerçekleştirilmesi,
- Ortaöğretimin birinci ve ikinci kademelerinde öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel gelişim özelliklerine uygun destek sağlanmasının, öğrencilerin bir üst öğrenim basamaklarına hazırlanmasının oluşturulması; öğrencilere yönelik genel kültür eğitimlerinin hazırlanması; öğrencilere yükseköğretim sistemine girebilmeleri veya bir meslek dalını öğrenebilmelerini sağlayacak eğitim verilmesi (Erginer, 2006).

Ağustos 2002 tarihine gelindiğinde Türkiye 2. Millî Programını hazırlarken, Avrupa Birliği’ne uyum yasaları ile ilgili bir takım maddeleri yasalaştırmıştır. O dönem Avrupa Birliği’nin 31 maddelik politikalarını, kendi yasal düzenlemeleri ile uyumlaştırmaya çalışan Türkiye 2003 yılında eğitim alanı ile ilgili uyum konusunu ele almıştır. Bu bütünlükte Resmî Gazete’de yayınlanarak, 10 Temmuz 2001 tarih ve 24458 sayı ile yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun”, “Millî Eğitim Kanunu”, “Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu”, “4702 Sayılı Yükseköğretim Kanunu”, “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”, çok önemli bir temel görevi görmüştür. 4702 sayılı Kanunla daha çok öğrencinin meslek eğitimine yönlendirilmesi hedeflenmiş, meslek eğitimi alan öğrencilerin yükseköğretim sınavlarına girmeden de, eğitim almış oldukları alan üzerine iki yıl süren meslek yüksek okullarına devamı teşvik edilmiştir (Ekinci, 2015).

Türkiye’de DPT bünyesinde oluşturulan Millî Ajans; Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik sistemleri olarak üç alt boyutta çalışmalarını sürdürmüştür. Diğer bir ifade ile

Türkiye’de Sokrates, Leonardo da Vinci ve Youth programının uygulanması ve Avrupa Komisyonu ile ilgili konularla iletişim Millî Ajans tarafından 2002 yılından itibaren yapılmaktadır. Millî Ajans, kamu kuruluşları, özel kurumlar, eğitimle ilgili her kurum veya kuruluşla, sivil toplum kuruluşlarıyla, yerel yönetimlerle, meslek kuruluşları ile bu programların yürütülmesi için çalışmaktadır (Ekinci, 2015).

Millî program doğrultusunda AB’ye uyum konusunda MEB bünyesinde yönetim alanı ile ilgili bir takım çalışmalar yapılmıştır. Bu neticede; “3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasanın” 4359 sayılı Yasa ile değişik 62, 61 ve 56, 53’üncü madde hükümleri ile personellerin yönetimi ile ilgili sorumluluk bölgelerinden;

- a. Yöneticilerin atanması,
- b. Öğretmenlerin atanması,
- c. İlköğretim müfettişlerinin ataması,
- d. Norm kadro durumlarının tekrardan düzenlenmesi sağlanmıştır (Ekinci, 2015).

Avrupa Birliği’ne göre Makedonya, Arnavutluk, Yunanistan, Ermenistan ve Türkiye’de katı milliyetçi bir yapı vardır ve Avrupa Birliği uzmanlarınca bu ülkelerde, insan hakları, demokrasi ve kimlik çatışmaları gibi konular ile ilgili yeterli özen gösterilmediğinden sorunlar bulunmaktadır. Bulgaristan ve Yunanistan gibi Avrupa Birliği’ne üye olan bazı devletlerle Makedonya ve Türkiye gibi Avrupa Birliğine üye olmak isteyen devletlerde eğitim programları uygulama şekli, Avrupa Birliği komisyonları içerisinde bu sorunlar ile alakalı olarak gündeme gelmektedir (Yılmaz, 2009).

Temel eğitimi desteklemek, öngörülen hedeflere ulaşabilmek ve Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim standartları ve sistemine uyumlu olmak adına AB Akdeniz Programı içerisinde finans sağlanılmak üzere başlatılan üç proje vardır. Bu projelere bakıldığında:

1. Teknik ve Mesleki Eğitim Kurumlarının Modernleştirilmesi,
2. Temel Eğitim Sisteminin Desteklenmesi,
3. Öğretim Sistemi ve Mesleki Eğitimin Türkiye’de Güçlendirilmesi projeleridir (Moroğlu, 2002).

Yükseköğretim sisteminde Avrupa Birliği uygulamalarında gerçekleştirilen en kıymetli çalışmaların başında AKTS dediğimiz Avrupa Kredi Transfer Sistemi gelmektedir. AKTS uygulaması öğrenci hareketliliklerini kolaylaştırma ve öğrencilerin yabancı ülkelerde aldıkları eğitimlerini, kendi ülkeleri açısından tanınmalarını garanti etmek adına çıkarılmıştır. AKTS uygulaması yurtdışında öğrencilerin aldığı ve başarılı sayıldıkları

derslerin, herhangi yükseköğretim kurumu içerisinde derslerin kredilerine transfer edilmesini sağlayan bir uygulamadır. AKTS uygulaması, ilk önce farklı iki ülkenin yükseköğretim okulları arasında yapılacak geçişler adına çıkarılmıştır. Fakat aynı yükseköğretim okulu içinde ya da aynı ülke içerisindeki farklı yükseköğretim okulları arasında da kullanılabilmektedir (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011, s. 87-109).

MEB'in yeni yapılanma ve personel eğitimi, eğitim-öğretim alanı, özel ihtisas komisyonları, AB eğitim programlarına uyum, yönetim ve denetim alanları çalışmalarından, Avrupa Birliği çalışmaları ile Türk mevzuatlarının kıyaslaması yapılarak, gerçekleştirilmesi gereken yenilik ve değişikliklerin uygulamaya konulması adına MEB taşra örgütü, zorunlu eğitim, mesleki eğitim ve yükseköğretim alanlarında belirlendiği; Yüksek Öğretim Kurulu ve yükseköğretim kurumları diplomaların denkliği, Erasmus Programı, Avrupa Kredi Transfer Sistemi gibi çalışmalara yöneldiği; sivil toplum kuruluşlarının ise genel eğitim ve eğitim programları çalışmaları içerisinde yer aldığı; tanıtım, seminer, rapor, kitap, AB organlarının toplantı çalışmalarına katılma gibi etkinliklerle uyum çalışmalarına katkıda bulunmuştur (Topsakal, 2003).

2.3.13. Eğitim politikaları ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalar

Doğan'ın (2005) gerçekleştirdiği *“Türkiye’de sınıf öğretmenini yetiştirme politikaları ve sorunları”* isimli çalışması ile Türkiye'nin eğitim sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi politikalarını araştırmak; öğretmenliğin günümüzdeki sorunları ve durumuna yönelik olarak yeni tartışma unsurları oluşturmak amaçlanmıştır.

Aydiner'in (2006) gerçekleştirdiği *“Avrupa Birliğine giriş sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine yansımaları”* isimli tez çalışmasında, Avrupa Birliği eğitimindeki politikalar, eğitim programları ve projeler, Türkiye’de AB eğitim müktesebatına uyum konusunda yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Avrupa Birliği'nin eğitimde mutlak bir şekilde yetki kullanmadığı göze çarpmaktadır. AB'nin temel yaklaşımı, üye olan ülkelerin ulusal nitelikleri ölçüsünde şekillenen politikalar ile Avrupa Birliği eğitim politikalarını uyumlaştırmaktır.
- Türkiye, AB'nin aday ülkelere açtığı eğitim programlarından ve kaynaklarından yararlanmaktadır.

- AB Müktesebatının üstlenilmesine ilişkin ulusal programda öncelikler listesinin eğitim sistemi kısmında, Avrupa Birliği mevzuatlarına uyum gösterilmesi, topluluk programları katılımının gerçekleştirilmesi ve ulusal bir ajans kurulması maddelerine yer verildiği görülmüştür.

Cansever (2009) gerçekleştirdiği “*Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye’nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi*” isimli çalışmasında; Avrupa Birliği eğitim sistemi politikalarını araştırmayı ve bu politikalara Türkiye’nin uyumunu değerlendirmeyi hedeflemiştir. Avrupa Birliği’ne aday ülke konumunda olan Türkiye, Lizbon Stratejisi başlığında reform uygulamalarını ortak hedefleri içerisine almış ve benimsemiştir. Bu neticede, Türkiye’nin Avrupa Birliği süreçleri, eğitimde gerçekleştirilecek reform adına iyi bir itici güç ve fırsat olmuştur. Globalleşen dünya üzerinde varlığını sürdürebilme ve gelişen bir toplum olabilme adına Türkiye, gündemdeki eğitim reform ve devrimlerini öncelik olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir sonucuna varılmaktadır.

Hesapçioğlu (2009) gerçekleştirdiği “*Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi*” isimli çalışmasında; Cumhuriyet dönemi içerisinde Türkiye’de eğitim felsefeleri ve politikalarını farklı bakış açılarından araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada cumhuriyet dönemi içerisinde Türk eğitim felsefeleri ve politikalarının oluşum süreçleri psikolojik ve sosyolojik bileşenleri ile beraber incelenmiş; sonuç olarak da, Türkiye’de eğitim sisteminin politik ve felsefi karakteristikleri ile ilgili hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

Şimşek (2012) “*Türk Eğitim Sisteminin yapısal özellikleri bağlamında 1980 sonrası Türkiye’de eğitim-iktidar ilişkileri*” adlı tez çalışmasında, eğitim bilgi ilişkisinden yola çıkarak, bilgi iktidar ve iktidar eğitim ilişkisine varmıştır. 1980 sonrası iktidarla bilgiyi iktidara kazandıracak eğitim ilişkisini anlatmıştır.

Çelik (2012) “*Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*” isimli tez çalışmasında son on yılda özellikle uluslararası kuruluşların desteği ile birlikte Türkiye eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların eğitim sisteminde ve okullaşma biçiminde nasıl bir dönüşüme neden olduğunu ve tüm bu reformların eğitim sisteminin genel performansını/kalitesini nasıl etkilediğini analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma neticesinde; öğretmenlerin reformları kendi öğretim pratiklerini referans alıp, eklektik ve seçmeci biçimde uygulamakta oldukları tespit edilmiştir. Eğitimciler, görsel öğrenme yöntemlerini, örnekleri gerçek yaşamla birleştirme, teknolojiyi derslerde daha sık kullanma gibi reform

programının bileşenlerini daha fazla uygularken, reformların yok etmek istediği sınıfın önünde ders anlatma gibi klasik yöntemleri de derslerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin performanslarını değerlendiren hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar, gerçekleştirilen bunca reforma rağmen, öğrenci performanslarında önemli bir gelişme gerçekleşmediğini göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmalar, Öğrencilerin önemli bir kısmının Türkiye’de temel beceri ve bilgilere sahip olmadan eğitim sisteminden mezun olduklarını göstermiştir. Daha da önemlisi, öğrenci başarıları, coğrafi bölge ve sosyoekonomik yapıya göre aşırı farklılaştığı görülmüştür.

Balıca (2014) *“Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi (2002-2013) ilköğretim eğitim politikaları ve toplumsal algı (Sivas İli Örneği)”* isimli tez çalışmasında Adalet ve Kalkınma Partisi’nin iktidara geldiği günden itibaren 2013 yılına kadar eğitimde ilköğretim alanında uyguladığı politikaların ne şekilde gerçekleştiğini ve bu eğitim politikalarının toplum tarafından nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Tek başına bu kadar uzun süre iktidarda kalabilen bir partinin uygulamaları, eğitimin oldukça geniş bir çerçevesi olması, ilköğretim veya temel eğitim adı altında bir sınırlılık belirlemek gerekmiştir. Başlı başına bir politika alanı olan ilköğretim politikaları ana hatlarıyla ele alınmakla birlikte konu, 2002-2013 dönemi ilköğretim politikalarının toplum tarafından nasıl algılandığının Sivas İli ölçeğinde incelenmesini kapsamaktadır.

Yalçinkaya (2015) *“Adalet ve Kalkınma Partisi eğitim politikaları”* isimli tezinde Türkiye’de 2002-2015 yılları arasında iktidarda olan Adalet ve Kalkınma Partisi’nin eğitim politikalarını saptamayı ve çözümlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak eğitim sisteminin siyasal partiler karşısında oldukça kırılgan olduğu, siyasi partilerin Bakanlık teşkilatından, üniformaya kadar her konuda dönüştürücü etkiler içerdiği görülmüştür. Eğitim alanının toplumsal kesimin taleplerine cevap verecek demokratik bir yapıya kavuşturulması ile alanın bilimselliğinin artırılması hep birlikte gerçekleştirilmelidir. Siyasi iktidarla sürekli değişen eğitim sistemlerini daha istikrarlı ve demokratik bir yapıya kavuşturmak için, Milli Eğitim Bakanlığı’nın siyasi vesayetten kurtarılarak, alanında uzman eğitimcilere devredilmesi gerekir.

Baydar (2016) *“Eğitim politikalarının oluşturulmasında sendikaların rolü üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi”* adlı çalışmasında eğitim politikalarının oluşturulmasında sendikaların rolü üzerine öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre sendikalar; eğitim çalışanlarının arasında iletişimi sağlamalı, çalışanların mesleki ve akademik gelişimleri için etkinlikler planlamalı, eğitim çalışanlarının

profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla çalışmalar yürütmeli, mesleğe yeni başlayan eğitim çalışanlarının mesleğe uyumu için oryantasyon çalışmaları yapmalı, eğitim çalışanlarına hak arama konusunda yol göstermelidir.

Aslan (2017) “*Türkiye’de siyasi partilerin eğitim programları ve eğitim sorunları*” isimli tez çalışmasında Türkiye’deki siyasi partilerden AKP, CHP, MHP ve HDP’nin eğitim politikaları ele almıştır. 7 Haziran 2015 seçimlerine katılan siyasi partilerden meclis içerisinde milletvekilleri bulunan siyasi partilerin politikalarını incelemiştir. Bu sayede Türkiye’deki siyasi partilerin eğitim politikaları hakkında değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca eğitim alanında yaşanan sorunlar hakkındaki çözüm önerilerine de yer verilmiştir.

Su (2017) “*2002-2012 dönemi hükümetlerindeki eğitim politikalarının incelenmesi*” isimli tez çalışmasında, 2002-2012 dönemi hükümetlerindeki eğitim politikalarını konu edinmiştir. Çalışmada 58. 59. ve 60. hükümetler döneminde eğitimde ön plana çıkan değişiklikler üzerinde durulmuştur. Araştırma ile 2002-2012 dönemi hükümetlerinin eğitim sisteminde izlediği politikalar, gerçekleştirdiği reformlar ve icraatlarının eğitim sistemine olan etkileri incelenmiştir.

Arslan (2018) “*Milliyetçi Cephe Hükümetlerinin Eğitim Politikaları*” isimli tezinde; Türkiye’de sağ ve muhafazakâr tabanın oyları ile iktidar olan Milliyetçi Cephenin döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler ele alınmıştır. Araştırmada; Alpaslan Türkeş: “Eğitimin vazgeçilmez karakteri milli olmasıdır.” derken Süleyman Demirel: “Eğitimin milli, kültürün milli, ahlakın milli olmasına, milli karakterin muhafazasına önem veriyoruz” demektedir. Necmettin Erbakan ise, ilkokulun birinci sınıfından yüksek tahsilin son sınıfına kadar yaygın olan maddeci zihniyetin aksine ahlaki ve manevi bir şekilde yetiştirilmelerini savunmuştur.” sözleri araştırmanın içerisinde dikkat çekici hususların başında gelmektedir.

2.4. Türk Eğitim Yönetimi

Araştırmanın bu bölümünde, geçmişten günümüze kadar süregelen Türk eğitim yönetiminin tarihçesine, mevzuat yapısına, yönetsel yapısına, eğitim ile ilgili yöneticilerin atama sistemine, Türk Eğitimin sisteminin sorunlarının incelenmesine ve alanlı ilgili görülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Türk eğitim yönetiminin tarihçesi

Yönetim kelimesi tarihi süreçte cazibesi hiç bir zaman kaybolmayan bir kelimedir. Sahip olmak ve hükmetmek insanoğlunun en büyük arzularından birisidir. Toplum içerisinde hangi görev yapılırsa yapılsın, hangi konumda bulunursa bulunulsun, yönetim kelimesinin oluşturduğu çağrışımların bilinmesi gerekir. Örneğin, insan kaynakları müdürü olan bir kişinin beşeri kaynakları iyi yönetmesi gerekir. Yönetim terimi, bir insan grubunu belirlenmiş olan hedeflere doğru rota çizme, aralarında işbölümleri yapma, iş birliklerini ve koordinasyon çalışmalarını sağlama çabasıdır (Arı ve Deniz, 2008, s. 23).

Yönetim kavramı, örgütleri belirlenen hedeflere erdirtme ve amaçlara uygun şekilde yaşama, madde ve insan kaynaklarını kullanma ve bunları temin etme, belirlenmiş kararları ve politikaları uygulama, iş ve işleyişin gerçekleştirilmesini sağlama, örgütteki çalışmaları takip etme, geliştirme ve denetleme sanat ve bilimidir (Taymaz, 2009, s. 20).

Yönetici ise, örgütü belirlenen amaçlar doğrultusunda varlığının devamı için tüm kaynakları sağlayan, planlayan, eş güdümlen ve denetleyen kişidir. Yöneticilerin sorumluluğu ise örgütlerin amaçlarını gerçekleştirerek yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2011, s. 4).

Eğitim yönetimi, eğitsel amaçların başarılmasına dönük tüm madde ve insan kaynaklarını en verimli ve etkili biçimde kullanılması olarak ifade edilebilir. Eğitim yönetimi, tarihsel gelişimi sürecinde kamusal yönü ağır basan bir yönetim tatbiki olarak gelişme göstermiştir (Özdemir, 2009, s. 283). Bu nedene bağlı olarak, kamu yönetiminde bir alt basamak şeklinde eğitim yönetimi incelenmekte ve değerlendirilmesi yapılmaktadır (Bursalıoğlu, 2011, s. 5).

Eğitim yöneticisinin görevi ise, eğitim yönetiminin en önemli işlevlerinden olan eğitimsel programlarını geliştirmek; öğrenci işlerini, okulun kurumsal ve eğitimsel amaçlarını, öğretme ve öğrenme süreçlerine yoğunlaşarak genel hizmetlerini, iş gören hizmetlerini, bütçe işlerini etkili bir biçimde gerçekleştirecek şekilde yönetmektir (Çelik 2003, s. 43-46).

Yöneticiliğin bir meslek olarak kabul edilebilmesi için bunun bir eğitiminin olması gerekir. Bu amaçla yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve liyakat sahibi müdürlerin istihdam edilebilmesi için hem bakanlık hem de üniversiteler zaman kaybetmeden çalışmalıdırlar (Işık, 2003, s. 207). 1946 senesinde gerçekleştirilen Üçüncü Milli Eğitim şurasında eğitim yönetiminin işlevleri tartışılmış ve eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak görülmesi ve

kabul edilmesi istenmesine rağmen Türkiye’de eğitim yöneticiliği asıl görev olmayıp ikinci görev olarak yürütülmektedir (Özdemir, 2013, s. 3).

Milli bir eğitim sistemi geliştirmek için cumhuriyetin kurulmasının ardından 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat kanunuyla öğretim birliğini gerçekleştirilmiştir. Kanun neticesinde eğitim-öğretim uygulamalarına ve değişik isimler altında uygulama gösteren okullar bir araya getirilmiştir. İlgili yasa gereğince öğretim birlikteliğini ileri seviyelere taşımak üzere bakanlığa bağlı taşra ve merkez örgütlerinin eskisinden farklı bir yapılanmayla çalışmaları hedeflenmiştir. 1928 yılı içerisinde Gazi Eğitim Enstitüsü birimlerine bağlı olarak pedagoji bölümleri, faaliyete yeni başlayacak olan eğitim kurumlarına müfettiş, yönetici ve öğretmen yetiştirme adına açılmıştır (Balci, 2008).

TODAİE’nin açılmasıyla 1953 yılı içerisinde kamu idarelerinde uzmanlık programları faaliyete girmiştir. Eğitim sistemi yönetiminin gelişmesine ayrıca katkı olarak Enstitü 1979-1980 eğitim-öğretim yılı ve sonrasında “Eğitim Yönetiminde Uzmanlık” programını başlatmıştır (Kaya, 1993). Bakanlar Kurulunun 6/209 sayı ve kararı ile 1962 yılında oluşturulan MEHTAP raporuyla Türkiye’de eğitim alanındaki yöneticilerinin nasıl yetiştirilebileceğine ilişkin görüş ve önerilere değinilmiştir. 1965’te Ankara Üniversitesinde “Eğitim Fakültesi”, 1966’da Hacettepe Üniversitesi içerisinde Eğitim Bilimleri Bölümünde “Eğitim Yönetimi Teftişi ve Programı” açılmıştır (Balci, 2008). Ülkemizde eğitim yönetiminin bilimsel olarak bir araştırma alanı olmasıysa 1960’lı yıllarda yurt dışında eğitim almış akademisyenlerin dönemlerine ilişkin kuram ve yöntemleri ülkeye taşımasıyla başlamıştır. Ancak; eğitim yönetimi alanı, merkeziyetçi anlayışın ülkedeki varlığı, eğitim yönetimi alanında ülke dışı eğitim olanaklarının kısıtlanmış olması, teori ve pratikte alanındaki klasikleşmiş kopukluk ve bilim üretme misyonu olan üniversitelerin birbirleri arasında iş birliği veya iletişim problemleri sebebiyle zayıf düşmüştür (Şimşek, 1997).

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, kamusal alanların yönetimi üzerine gerçekleştirilen, araştırma, yayın ve eğitim çalışmalarıyla sadece teorik bilgilerin verildiği akademik birimler değil, bununla beraber bürokrasinin deneyimlerini paylaşma merkezi olmaktadır. Enstitü’nün yürüttüğü yüksek lisans programları, Avrupa Kamu Yönetimi Akreditasyon Birliği tarafından akredite edilen Türkiye’deki tek yüksek lisans programıdır (TODAİE, 2015).

13 Şubat 1962 tarihinde Bakanlar Kurulu kararı ile kurulmuş olan Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi'nin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

Türkiye Merkez Hükümet Teşkilatına dâhil bakanlık, daire ve müesseseler arasında merkez hükümet görevlerinin dağılışı tarzını tespit etmek ve bu dağılışın amme hizmetlerin, en verimli ifasına imkân verip vermediğini inceleyerek bu hususta teklif ve tavsiyelerde bulunmaktır (MEHTAP Yön. Kur. Raporu, 1966, s. 8).

Hazırlanan raporda Türkiye'de eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirilmesi hususunda görüşler belirtmiştir. Raporda kısaca okullarda yönetici kadrolarının öğretmenler tarafından doldurulduğu, fakat öğretmenlerin yönetim, eğitim politikası, eğitim ekonomisi gibi konularda genel kültür seviyesinde dahi bir eğitim almadan geçtikleri idarecilik kadrolarında bir takım sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiş ve MEB'in yönetici yetiştiren eğitim bölümleri açması istenmiştir (Balcı, 2008, s. 194-195).

Raporda eğitim fakültelerinde eğitim yöneticisi yetiştirmenin neden gerekli olduğu ve nasıl yapılacağı izah edilmektedir. İhtiyaç ve tavsiyeler başlıkları altında kurumlara yöneticilerin yetiştirilmesi gerekliliği belirtilmektedir (Karagözoğlu, 2013, s. 102).

31.03.1964 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuş ve 1965–1966 eğitim öğretim yılı itibarıyla öğrenci alımına başlamıştır (Balcı, 2008, s. 195). Fakülte, Türkiye'de kurulan ilk eğitim fakültesi olması yönüyle önemlidir. Fakülte, kuruluş amaçlarından birisi olan Türkiye'de eğitim bilimleri alanı üzerine ihtiyaç olan uzman yetiştirme görevini, 1980'lere değin kendi başına üstlenmiştir (Ankara Üniversitesi, 2015).

Balcı (2008, s. 195-196)'ya göre fakültenin başlıca amaçları:

- Eğitimdeki sorunların bilimsel yöntemler ile çözülmesi ve Türk eğitim politikalarının oluşmasına ve ilerlemesine katkı sağlamak,
- Öğretmenlik alanında sertifika vermek,
- Öğretmen okullarında meslek derslerini verecek eğitim uzmanlarını yetiştirmek,
- Öğretmen ve yöneticilerin kendi alanlarında hizmet içi eğitim ve zaman içinde değişen anlayış ve tutumlara göre geliştirilmelerini sağlamak,
- Eğitim bilimleri alanında ihtiyaç duyulan çeşitli uzmanlık ve ihtisas gerektiren personel yetiştirmektir.

1966 yılında Hacettepe Üniversitesi bünyesinde Eğitim Bölümü olarak kurulan Anabilim Dalı 1982 yılında Eğitim Fakültesi, daha sonraları ise Eğitim Bilimleri Fakültesi adı altında faaliyetlerine devam etmiştir.

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalının amacı; okullara, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlara yönetici, denetçi yetiştirmektir. Üniversitelerin ilgili bölümlerine öğretim elemanı yetiştirmek; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan öğretmen, yönetici ve denetçilerin mesleki yeterliklerini yükseltmek, okul yöneticiliği ve eğitim denetçiliği alanında uzman yetiştirmektir (Hacettepe, 2015).

1970'lere gelindiğinde ise "Eğitim Bilimleri Modeli" ortaya çıkmıştır. Bu model ile lisansüstü düzeyinde eğitim yönetimine dair alanlar açılmıştır ve yöneticiliğin de bir okulu oluşturulmuştur. 1999'a gelindiğinde ise artık yöneticilere yeni bir kriter getirilerek sınav uygulaması başlatılmıştır (Terzi, 2013).

Birkaç üniversitede yer alan eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik lisans programları, 1990'lı yıllardaki yeniden yapılandırma çalışmaları sonucu kapatılmış ve bunların yerine eğitim enstitülerince tezsiz ve tezli yüksek lisans uygulamaları açılmıştır (Şişman ve Turan, 2004).

Yine 19. Eğitim şurasında beklenen yönetici vasıfları profesyonel kurallara ve etik esaslara bağlı olma, eşitliklerin garantiye alınması, devam eden okul kültürünün ve gelişiminin benimsenmesi, destekleyici ilişkiler kurulması ve eğitim standartlarının iyileştirilmesi şeklinde yer almaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2014).

2.4.2. Türk eğitim yönetimi mevzuatı

Türkiye'de 1973 yılında yürürlüğe alınan Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk eğitimi sistemli hale getirilmiştir. Bu Kanun, Milli Eğitim Sisteminin düzenlenmesi adına ilke ve amaçlar, eğitim sistemlerinin genel yapıları, okul tesisleri ve binalar, öğretmenlik mesleği, eğitimdeki araç ve gereçler ve Devlet yapısının eğitim sistemi ve öğretim alanında sahip olduğu sorumluluk ve görevleriyle alakalı temel kararları sistemli bir şekilde kapsamaktadır (Yıldırım, 2013, s. 74).

Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde yönetim stratejilerine yönelik çalışmalar özellik ile 1993 yılı içerisinde gerçekleşen On dördüncü Milli Eğitim şurası gündeminde dikkatlice değerlendirilmiş ve sonunda Resmi Gazete'de 1998 tarih ve 23472 sayı ile yayımlanıp yürürlüğe girmiş olan atama yönetmeliğiyle MEB okul yöneticileri atanma sistemi son haline gelmiştir (Çelenk, 2002, s. 67). Bu yönetmelik ile 1. aşamada sınavı kazanan adayların içerisinde 120 saat süren hizmet içi eğitim programlarına katılım zorunluluğu şart koşulmuştur. Bu hizmet içi eğitimlerin sonunda değerlendirme sınavı neticesinde 100 puan üzerinden en az 70 puan almış adaylar, yöneticilik sertifikasını almaya hak

kazanmıştır. Bu neticede uzun süredir yöneticilerin yetiştirilmesi hususunda geçerli olan “Çıraklık Modeli” rafa kalkmıştır. Bu açıdan 1998 yılı içerisinde çıkartılan yönetmelikle, eğitim sisteminde yönetici atamalarında profesyonelleşme başladığı söylenebilir. Aynı zamanda bu yönetmeliğin, Türk eğitiminde eğitim sistemi yöneticilerinin, hizmet öncesinde yönetim alanı üzerinde yetiştirilmesini planlayan ilk yönetmelik olduğu ifade edilmektedir (Taş ve Önder, 2010, s. 175).

Resmi Gazete'de 11 Ocak 2004 tarih ve 25343 sayı ile yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" (MEB, 2004), 13 Nisan 2007 tarihi ve 26492 sayı ile yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği" (MEB, 2007), 24 Nisan 2008 tarihi ve 26856 sayı ile yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği" (MEB, 2008), 13 Ağustos 2009 tarihi ve 27318 sayı ile yayımlanarak "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" (MEB, 2009) yürürlüğe girmiştir. Resmi Gazete'de yayımlanan 28 Şubat 2013 tarihi ve 28573 sayı ile "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" (MEB, 2013), Resmi Gazete'de yayımlanan 04 Ağustos 2013 tarihi ve 28728 sayı ile "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" (MEB, 2013a) yürürlüğe alınmıştır.

14 Eylül 2011 tarihi ile 3797 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” yerine yürürlüğe alınan “652 Sayılı Kararname” Milli Eğitim Bakanlığı’nın özellikle merkez teşkilatında birtakım önemli değişiklikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu değişikliklere göre, Yükseköğretimin dışında bulunan diğer kurumlarca açılmış olan yaygın ve örgün eğitim ve öğretim kurumlarındaki denklik derecelerini ortaya koymak, düzenleme ve programlarını da hazırlamaktan yetkili ve sorumlu bulunan Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi dönem, ilköğretim ve ortaöğretim sistemindeki öğrencileri; zihnî, bedenî, ahlakî, sosyal, manevî ve kültürel nitelikleri açısından geliştirip, insan hakları yapısına dayanan toplum yapısı ve global seviyede rekabet edebilen, ekonomik olarak yapıların beklenti içerisinde olduğu beceri ve bilgiler ile donatıp gelecek durumlara hazırlayan eğitim ve öğretim programları oluşturmak, uygulanmasını sağlamak, güncelleme yapmak; öğrenci ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim hizmetlerini denetlemek ve yürütmekle yetkilidir. 2012 yılında yapılan değişiklik ile ilköğretim sistemi 4 yıl süren ve zorunlu olan ilkokul ve 4 yıl süren ve zorunlu olan

ortaokuldan oluşmuş bir eğitim ve öğretim kuruluşudur. İlköğretim kuruluşlarının ilkökul ve ortaokul şeklinde bağımsız okullar olarak oluşturulması esastır. Fakat şartlara ve imkânlara göre ortaokul kurumları, ilkokullar ile ya da liseler ile beraber açılabilir. Birleştirilmiş sınıf uygulamaları dâhil, bir öğretmene düşecek öğrenci sayısı 40 kişiden fazla olmamalıdır (Yıldırım, 2013, s. 75).

Resmi Gazete'de yayımlanan 10 Haziran 2014 tarihli ve 29026 sayı ile "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik" hali hazırda kullanımda olan yönetmeliktir. Okullardaki idarecilerin görevlendirilmeleri bu yönetmelik neticesinde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2014a). Bu yönetmelik ile yönetici olmak isteyen öğretmenlerde aşağıdaki genel şartlar aranmaktadır (MEB, 2014):

- Yönetici olarak görevlendirileceği eğitim kuruluşuna, görevlendirileceği tarih itibarı ile alanı ile öğretmen olarak atanma şartlarını taşımak,
- Görevlendirileceği tarih itibarı ile son 4 yılda idarî ve adli soruşturmalar sonucunda yöneticilik görevi elinden alınmamak,
- Son başvuru tarihi itibarı ile Bakanlık kadrosunda öğretmen olarak görev yapmak,
- Yükseköğretim kuruluşlarından mezun olmak.

2.4.3. Türk eğitim yönetiminin yönetsel yapısı

Yönetim, iki veya ikiden fazla insanın, bir hedef için bir küme oluşturmaları durumunda ortaya çıkan bir ifadedir. Kümeyi oluşturan üyeler, küme amaçlarını kendi bireysel amaçlarının üstünde tutmalıdırlar. Bu süreçte yönetim gereksinimleri ortaya çıkmaya başlar. Yönetim, küme amaçları doğrultusunda, küme üyelerini yönlendirmeyi ve onların çabalarını eyleme dönüştürmeyi sağlamaktadır (Ergun ve Polatoğlu, 1988, s. 3).

Türkiye’de eğitim sistemi merkezden yönetilmektedir. Merkezi yönetim, ülkelerde merkezdeki yöneticilerin daha fazla yetkiye sahip olması ve alt kademedeki bulunanların takdir haklarının ve yetkilerinin az olduğu yönetim şeklidir (Tortop, 1982). Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı; merkezi örgüt, taşra teşkilatı, yurt dışı örgütleri ve diğer bağlı kuruluş yapıları olarak dört bölümden meydana gelir. Bu örgütte her düzeydeki yöneticiler, yapmakta sorumlu oldukları görevleri bakanlığın direktif ve emirleri yönünde, yasalara ve yönetmeliklere, program ve planlara uygun bir şekilde yürütmek ve düzenlemek adına bir üstteki eğitim yöneticisine sorumludurlar.

Merkezden yönetimde yetkinin en üst mercide toplanmasının işlerin yavaş yürümesi, sorunlara anında müdahale edilememesi, aşırı kırtasiyecilik gibi sorunları beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Yerinden yönetim sistemi, kamu alanındaki hizmetlerin yönetiminin, merkez yönetiminden ayrı, özerk olan kamu hukuku tüzel bireylerine verilmesidir (Tortop, 1982).

Yerinden yönetim uygulamasında bütçe konusunda daha fazla takdire sahip olan müdürler, eğitim programların hazırlanmasında da daha esnek davranabilmektedirler. Ancak uzun çalışma saatleri, iş güvenliğindeki eksiklikler, daha fazla kişiye karşı sorumlu olma yerinden yönetimin olumsuz tarafları arasında gösterilmektedir (Chapman ve Pat 1990).

Eğitim hizmetlerinin verildiği yapılar okul kurumlarıdır. Okullar dışındaki bütün eğitim yapılarının oluşum nedeni, okulların iş ve işleyişlerini daha verimli bir şekilde yerine getirmesini sağlamaktır. Eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmesi, okulların iyi örgütlenmesi ve iyi idare edilmesine bağlıdır (Kaya, 2005). İyi yönetilemeyen okulların belirtilen eğitim hedeflerine ulaşması pek mümkün olmamakla beraber sadece mevcut şartları etkin bir biçimde kullanan yönetimler başarıya ulaşabilmektedirler. Bu neticede okul yönetimi; bütün madde ve insan kaynaklarının verimli bir şekilde kullanarak, hedeflerine uygun şekilde yaşatma süreçleri olarak açıklanabilir (Kaya, 2005).

Eğitim sistemlerindeki hizmetleri yürütmek adına oluşturulan Milli Eğitim Bakanlığı, bir merkezi yönetim yapısıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim hizmetlerinin planlanmasında, sunumunda, koordinasyonunda ve denetlenmesinde en fazla yetkisi olan örgüt konumundadır. Bakanlık yapısı, merkez teşkilatları, il örgütü, ilçe örgütü, yurt dışındaki teşkilat yapısı ve en alt kısımda ise okulların örgütlerine doğru, hiyerarşik ve dik bir şekilde yapılanmıştır. Bu sistemsal yapının yönetimi ise, merkezden yönetim sisteminin yumuşatılmış bir şekli konumunda olan, yetki genişliği esasından hareket ile hizmet vermektedir. Bakanlık yapısı; taşra kurumlarında görev yapmakta olan üst düzeydeki kamu görevlilerine (valiler, kaymakamlar, il müdürleri, ilçe müdürleri, eğitim müfettişleri ya da müşavirleri, kimi zamanlarda okul yöneticileri), yetki genişliği ilkesinden yola çıkarak belli hususlarda kendi kararlarını alma ve uygulama yetkisi vermiştir (Aslan, 2013, s. 41).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonraki dönemde Milli Eğitim Bakanlığının yapısı sürekli olarak değiştirilmiştir. Bakanlık yapısı, 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ismini alıncaya değin 7 sefer isim değişikliğine uğramıştır. Aynı zamanda, bugün ait olduğu örgüt yapısını oturtuncaya yasal düzenlemeler ve bu düzenlemelere bağlı örgütlenme etkinlikleri

de gerçekleşmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel yapı ve görevleri üzerinde; 1926 yılında 789 sayılı yasa, 1933 yılında 2287 sayılı yasa, 1935 yılında 2273 sayılı yasa, 1941 yılında 4113 sayılı yasa; 12 Eylül sonrasında ise 1980 yılı ve 1982 yılı düzenlemelerinden sonra, 1983 yılında 179 sayılı KHK'den başlamak suretiyle 1984 yılında 202 ve 208 sayılı KHK'lar, 1989 yılında 356 ve 385 sayılı KHK'lar, 1990 yılında 419 sayılı KHK, 1991 yılında 454 sayılı KHK, 1993 yılında 492 sayılı KHK ve 1986 yılında 3289 sayılı yasa, 1992 yılında 3797 sayılı yasa, 1998 yılında 4359 sayılı yasalarla birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Başaran, 2008).

Görüldüğü üzere Milli Eğitim Bakanlığı, 652 sayılı KHK ile yapılan en son düzenlemeye değin birden çok yapısal değişime uğramıştır. Gürsel'in (2006, s. 92) tanımlamasına göre, bu düzenlemeler ile merkezi teşkilatların büyümesine paralel olarak yönetim pozisyonlarının da sayısı sürekli olarak çoğalmıştır. Yönetim pozisyonların sayı olarak artması, koordinasyon ve iletişim süreçleri sekmeye uğratmıştır. Bu neticede, görevlerin hızlıca yapılması yavaşladığı gibi, merkezi teşkilatların yavaşlığına bağlı bir biçimde karar verme süreçleri de yavaşlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığında 30 Ekim 1923'ten günümüze toplamda 75 Milli Eğitim Bakanı değişmiştir. Bu veri bize, bir bakanın 1 yıldan biraz fazla görev yaptıktan sonra görevden ayrıldığını gösterir. Milli Eğitim Bakanlığında hiyerarşik yapı okullardaki hiyerarşiye oranla çok daha uzundur. Milli Eğitim Bakanı bu hiyerarşide en üst seviyede yer alır. YÖK ise bakana özel kalem müdürlüğü olarak direkt bağlıdır ve başkanlık ve müşavirlikleri yönetmektedir. Bunların dışında kalan departmanlar da müsteşarlığa, müsteşarlık bakanın yardımcısına, bakan yardımcısı ise bakanın kendine bağlıdır. Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanının aldığı bir kararın ilgili birime ulaşabilmesi için oldukça fazla yapıdan geçmesi gereklidir. Örneğin; Bakan bir karar aldığında bu karar bakan yardımcısına, oradan müsteşara, oradan il müdürlüğüne, oradan ilçe müdürlüğüne, oradan okul müdürlüğüne ve nihayetinde öğretmenlere ulaşacaktır. Ayrıca bu geçtiği yapıların da kendi içlerinde bir hiyerarşik yapısının olduğu göz önünde tutulmalıdır. Yurt dışı ve taşra teşkilatı hariç diğer birimler merkez teşkilatı oluşturmaktadırlar (Çelikten, 2003; Bozkuş, 2016).

Milli Eğitim Sisteminde bulunan merkezîyetçi yapı, eğitim sistemine ayrılan bütçenin önemli bir bölümünün merkezden tüketilmesine sebebiyet vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı; eğitim sistemlerine yön veren politikaların oluşturulduğu, uzmanlaşmanın egemen olduğu, planlamaların gerçekleştirildiği bir çekirdek birim olması gerekirken; merkezde işleyiş bu durumun tam tersi şeklindedir. Örgütteki, gerek

personellerin sayısı, gerek ise bölüm ve birim sayısı ile haddinden fazla bir büyüklüğe varmış; yakın tarihte gerçekleştirilen düzenlemeler bile (652 sayılı KHK değişiklikleri) birimlerin azaltılmasının ötesine gidememiştir. Bu neticede örgüt; hantal ve büyük, birimler arasında bulunan görev kargaşası giderilememiş ve eşgüdümün sağlanamadığı, uzmanlaşma unsurlarının önemi net bir biçimde kavranmamış bürokratik bir durum ortaya çıkarmaktadır (Aslan, 2013, s. 63).

MEB örgütü, hem merkezde, hem de taşra teşkilatlarında en çok üniversite mezunu birey çalıştıran kamu kuruluşu olmasına rağmen, liyakat uygulamaları hala kuruma oturtulmamıştır. Gerek merkez teşkilatlarında, gerek ise il örgütleri ve ilçe örgütlerinde, liyakatten uzak, politikaya bağlı, sık değişimler sebebiyle rutin etkinliklerde bile, tutarlılık gösterilmediği ve her siyasi iradenin değişmesinde, değişen yöneticiler ile idare edilmeye çalışılmaktadır. Fakat bu durum, eğitim uygulamaları ve politikalarının kesintiye uğramasına sebebiyet vermektedir. Siyasi otoritelerin kendilerine uygun idareciler tercih etmesi bazı kadrolar adına “doğal”, fakat bu tercihlerin militarize bir şekilde ve liyakatten uzak gerçekleştirilmesi sistemin en sorunlu kısmıdır (Aslan, 2013, s. 64).

Eğitim sisteminde bulunan örgütsel ve yönetsel yapının sebep olduğu sorunları çoğaltabiliriz. Çözümüne bakıldığında; MEB’in merkezi teşkilat birimi; hiyerarşik ve dikey bir örgüt yapısından ziyade, uzmanlıkların egemen olduğu yatay ve kurmay bir örgüt yapısıyla makro düzeylerde politikalar oluşturan ve planlama çalışmaları yapan, alacağı yönetsel kararlar ile bilimsel gelişimleri kendine rehber gören, araştırmacılık yönü daha ağır olan bir örgüt yapılanması gerektiği görülmektedir. Böyle bir örgüt yapısı içerisinde tabi ki, Milli Eğitim Bakanlığı merkezi teşkilatlarının taşraya teşkilatlarına güvenmesi ve uygulama çalışmalarına yönelik olarak yetkileri taşra teşkilatlarına devretmesi, taşra teşkilatlarında (il teşkilatları, ilçe teşkilatları ve okul müdürlükleri düzeyinde) katılımcı ve demokratik bir yönetimin benimsenmesi de çok önemlidir (Aslan, 2013).

2.4.4. Türk eğitim sisteminde yönetici atamaları

Okul yöneticilerinin atanma durumu eğitim sistemi için önem taşımaktadır. Çünkü okulların yaşama ve gelişmesinden okul idarecileri sorumludur. Okul idarecileri demokratik teamüllerin egemen olduğu toplumlarda, bilgi ve becerisini kullanıp, kurumu çevresinde başı dik biçimde, ana erklere dönük kurumu yaşatacak, bilgi sığınağına sahip olmak zorundadır. Bu zorunluluğun gereğini yerine getirecek olan okul yönetmeninin atanması bilimsel ölçütlere uygun olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 2011, s. 3).

Türkiye’de okullar 12 yıllık zorunlu eğitim vermektedir. Okullardaki öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak teknolojik gelişmeler ve modern dünyanın getirdiği akımla birlikte devletin ve ailelerin eğitime ayırdığı maddi kaynaklar artmış, dolayısıyla bu kaynak ve imkânların verimli kullanılması gerekliliği her geçen gün daha fazla hissedilmiştir. Bu durum doğal olarak yöneticilerin ve yönetsel süreçteki yeterliklerin daha üst seviyeye çıkarılması gerekliliğini doğurmuştur (Gökçe, 2004, s. 217-218).

Türk eğitim tarihinde yöneticilerin yetiştirildiği ilk mekteplerden olan Enderun Mektebi tarihi açıdan bir önem arz etmektedir. Osmanlı Devleti’nde kurulduğu tarihten kaldırıldığı tarih olan yakın zamana kadar etkili eğitim öğretim yapmayı başarabilen Enderun Mektepleri üst makamlarda yönetici olarak çalışacak tüm önemli yöneticileri yetiştirmiştir (Cemaloğlu, 2005).

Cumhuriyetin ilanı sonrasında ilk yöneticiler “Çıraklık Modeli” ile yerleştirilmekteydi. “789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun” içerisindeki 12. maddede geçen “Asıl olan öğretmenliktir” ifadesi ile de usta-çırak ilişkisi ve birikim ile sağlanan bir yönetici anlayışı mevcuttu. 1970’lere gelindiğinde ise “Eğitim Bilimleri Modeli” ortaya çıkmıştır. Bu model ile lisansüstü düzeyinde eğitim yönetimine dair alanlar açılmıştır ve yöneticiliğin de bir okulu oluşturulmuştur. 1999’a gelindiğinde ise artık yöneticilere yeni bir kriter getirilerek sınav uygulaması başlatılmıştır (Terzi, 2013). İlk sınav 1998 yönetmeliği sonucunda 1999 yılında yapılmıştır ancak devamlılığı sağlanamamıştır.

Okullarda sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak üzere iki çeşit öğretmen grubu görev almaktadır. Türkiye’de ilk defa 1993 yılında “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama Yönetmeliği” kullanılarak ilköğretim kurumlarına branş öğretmeni atanmıştır. Sonrasında yöneticilik hakları sınıf öğretmenlerine de sunularak bu ayrımcılık ortadan kaldırılmıştır (Gökçe, 2004, s. 217-218).

Çetin ve Çayak (2016) gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin liderliklerinin bazı yararlarının olduğunu görmüşlerdir. Öğretmenlerin liderliğinin yararlarına bakıldığında “örgütsel iş birliği ve iletişime katkı”, “eğitim sisteminin niteliğine verilen katkı”, “profesyonel gelişim unsurlarına katkı” ve “yönetimsel süreçlere katkı” olarak dört boyutta toplandığı görülmektedir.

1998 yılı “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”, sınav sistemini getiren ilk yönetmeliktir. Bu yönetmelikte yönetici atama esasları şu şekildedir; yönetici adaylarının önce bir sınava girerek geçme puanını almaları

gerekmektedir (Süngü, 2012) sonrasında ise 120 saatlik yöneticiliğe dair bir hizmet içi eğitim alarak ikinci bir sınava girerek bu sınavdan 100 üzerinden en az 70 puan elde etmelidir (Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2011). Bu maddeye ek olarak eğer bir aday 5 yıllık öğretmen olup bir de lisansüstü gibi bir sertifika ile eğitim yönetiminde uzmanlığa sahipse doğrudan sınavlara tabii olmadan yönetici olarak atanabilmektedir (Süngü, 2012). 2004 yılından önce yazılı sınav kaldırılarak atamalar yapılmış; akabinde 2006 da yazılı sınav uygulaması tekrar konulmuştur. Ancak yine yazılı sınavın devamlılığı sağlanamamış ve 2007 ve 2008’de sınavsız atamalar yapılmıştır. En sonunda 2009 yılında sınav tekrardan konulmuştur. 2007 yılı yönetici atama yönetmeliği diğer yıllardaki yönetmeliklerden birçok madde içeriği sebebi ile ayrılır. Başlıca ayrıldığı noktalara aşağıdaki maddeler örnek gösterilebilir:

- Kamu yararları ve hizmet gerekleri beraber değerlendirilip, yönetici görevlerine bakanlığın taşra ve merkez teşkilatlarında göreve devam edenler içerisinde atamalar yapılabilmesinin önü açılmıştır.
- Yönetici olarak atanacakların aynı puanı aldıklarında dikkate alınacak tercih sebepleri bu yönetmelikte kaldırılmıştır.
- Yönetici açığı bulunan eğitim kurumuna başvurmak isteyen yönetici adaylarının başvuru yapabilmeleri için gerekli olan duyuru hükmü de bu yönetmelikte kaldırılanlar arasındadır.
- İsteğe bağlı yer değiştirmenin sağlanabilmesine dair bir yönetmelik maddesi mevcuttur.
- Yönetici değerlendirme formu da kaldırılmıştır.
- Belli cezaları almamış olmak gibi kriterler dışında hiçbir kriter yoktur ve müdürün, müdür muavinini, ilçe/il eğitim müdürünün okul müdürünü ataması üzerine oluşturulmuş bir yönetim kadrosunun yolunu açmıştır (Terzi, 2013).

2009 yılında gündeme gelen Yönetici Atama Yönetmeliğinin, öncesinde çıkan yönetmeliklerin bir sentezi olduğu söylenebilir. 2004 yılında var olan müdür yardımcılığı sınavı tekrar getirilmiş ve müdürlük için ayrı bir sınav oluşturulmuştur. Yer değiştirmeler için yönetici değerlendirme formu kullanılması gerekliliği getirilmiş, bu durumda 2007’de kaldırılan form geri getirilmiştir. Sınavlardan geçme notu 70 olarak, güncellenmiştir. Yapılan sınava 40.125 müdür adayı başvurmuştur. Başvuran adaylardan 21.342 aday başarılı olmuştur ve vekâleten müdürlük yapanlar yerine asıl müdürler atanarak okulların önemli bir sorunu çözülmüştür (Terzi, 2013).

2013 yılı Yönetici Atama Yönetmeliği içerisinde, 2009 yılının devamı olarak müdürlüğe giden kariyer basamaklarında müdür yardımcısı olma ön koşulu bulunmaktadır. Ayrıca yazılı sınav devam etmiştir ama buna ek olarak mülakat da konulmuştur. Bunların dışında, atanılan yerde altı yıl çalışma zorunluluğu da getirilmiştir (Hastürk, 2017).

2014 yılında değişen yönetmelikle, adeta 2009 yılı öncesine dönüş yaşanmıştır. 2007 yılındaki atamalarda görülen benzer uygulamalar mahkemelerde yürütmeyi durdurma kararlarının çıkmasına neden olmuştur. Geçmişte yaşanan aksaklıklara rağmen bugün tekrar uygulamaya girmiş mülakat ve teklifli atamalar 2014 yönetmeliğinde görülmektedir. 2014 yılında değişen yönetici atama yönetmeliği; mülakat konu başlıkları ve yüzdelik ağırlıkların değişimini beraberinde getirdi. Yazılı sınavın kaldırılmasıyla mevzuat bilgisini ölçen sadece mülakat olduğundan, mülakatın yüzdelik oranında ciddi bir artış olmuş ve %50'ye getirilmiştir. Bu oranın yükselmesi mülakatta istenilen ve ölçülen becerilerde bir daralmaya sebep olmuştur ve “tepki ve davranışlarının yapacağı işlere uygunluğu” ile “teknolojik gelişmelere ve yeniliklere hâkim olması” başlıkları incelenen kriterler arasından çıkarılmıştır (Hastürk, 2017).

Sınav sistemi haricinde müdür ve müdür yardımcısı olma ön koşullarında da değişimler yaşanmıştır. 2009 yılı yönetmeliğinde müdürlük için müdür yardımcılığı yapmış olmak şartken, 2014 yılında bu şart kaldırılmış ve 8 yıllık öğretmene de doğrudan müdür olma hakkı verilmiştir. Müdür yardımcılığı için var olan iki yıllık öğretmen olma şartı ise 2014 yılında dörde çıkarılmıştır. Bu da 2007 ve öncesi yılki yönetmeliklere dönüşün başka bir maddesidir (Hastürk, 2017).

MEB tarafından 6.10.2015 tarihli ve 29494 sayılı son çıkarılan yönetmeliğe göre yöneticilik alanında lisansüstü eğitim görmüş olmak, yönetici olarak görevlendirilmede adaylara ekstra puan getirmektedir (Resmi Gazete, 2018). Bu durum yönetici adaylarına nispeten bir avantaj getirmesine rağmen, ön değerlendirmede elde edilen sayısal birkaç puanlık fazlalığın, gerek sözlü sınavlarda gerekse mülakatlarda bir artışı ya da avantaj sağlayan yönü bulunmamaktadır. Bu olgu eğitim yönetimi alanında ki mevcut lisansüstü programların tercih edilebilirliğini düşük seviyelerde kalmasına sebep olmaktadır.

Yine MEB tarafından 21 Haziran 2018 tarihli 30455 sayılı yönetmeliğe göre “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği”nde yönetici olarak görevlendirileceklerde bazı şartlar aranmaktadır. Bu şartlar genel olarak şu şekilde özetlenmiştir (MEB, 2018a):

5. Madde içerisinde yönetici olarak görevlendirilecek öğretmenlerde aşağıdaki genel şartlar aranır:

- a) Yükseköğretim mezunu olmak.
 - b) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.
 - c) Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak.
 - d) Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla, son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.
 - e) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.
6. Madde içerisinde Müdür olarak görevlendirilecek öğretmenlerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerektiği ifade edilmektedir:
- a) Müdür olarak görev yapmış olmak.
 - b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak.
 - c) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.
7. Madde içerisinde ise Müdür yardımcısı olarak görevlendirilecek öğretmenlerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerektiği ifade edilmektedir:
- a) Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.
 - b) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.
 - c) Adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak.

2.4.5. Türk eğitim sistemi yönetiminin sorunlarının incelenmesi

Okul yöneticilerinde atanma sorunu büyük bir problemdir. Eğitim sistemimizde okulların idarecileri, genel olarak müdür yardımcısı veya öğretmenlikte görevlerinde başarı gösterenler arasından seçilerek atananlardır. Yönetici atanmalarında okul müdürlerinin verdiği teftiş ve sicil raporları önemlidir. Bu açıdan okul müdürü olarak alınacak elemanlar bazı kriterler göz önünde bulundurularak seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okullarda insan kaynaklarından yararlanması ve insan kaynaklarının sağlanması, gereksinim olan personel adına istek yapılması, ataması yapılan personellerin görevlerine başlatılması, görev

yerlerinin değiştirilmesi, gerektiği zamanlarda ödüllendirme yapılması, cezalandırma yapılması, geliştirilmesi, yetiştirilmesi, yükseltilmesi ve gerek olan durumlarda işine de son verilmesi şeklinde bu kriterleri çoğaltmak mümkündür (Taymaz, 2009, s. 22).

Atanan okul yöneticilerinin uzman olmaları ve sağlıklı bir işbölümü anlayışıyla hizmet sunmaları sağlanmalıdır. Okul yönetiminin sorunları; bir kişiden daha çok, birçok kişinin güçlerini bilinçli olarak eş güdümlmeleri yoluyla, bir iş bölümü sürecine girmeleri suretiyle çözümlenebilir. Kendi alanında uzman olmadığı halde atanan idarecilerinden sağlıklı bir iş bölümü sürecini beklemek doğru değildir (Başaran, 1984, s. 11).

Eğitim yönetiminde önemli sorunlardan biri de okul yönetimlerinde politika sorunlarıdır. Kamu görevi yapmakla yükümlü olan yönetimler, siyasal bakımdan tarafsız olmak zorundadır. Kamu görevlileri siyasal iktidarların değil, devletin hizmetinde bulunmak durumundadırlar. Siyasal iktidarlar gelip geçici, devlet ve yönetim kalıcıdır. Bu nedenlerle, birer kamu görevlisi olan yöneticilerin siyasal ve ideolojik görüşlerinden dolayı vatandaşlar arasında ayırım yapmamaları, hemen hemen tüm ülkelerde yasa gereği olduğu gibi temel politika ve kararların olduğu üst yönetim kadroları dışında, siyasal iktidar değişmelerinden etkilenmemeleri gerekir. Yöneticiliğin meslek oluşu da bunu zorunlu kılmaktadır (Kaya, 1993, s. 109).

Politik erkin varlığının ve güçlülüğünün yanı sıra okulun eğitim politikasının varlığı noktasında “politika” ifadesine bakma gerekliliği vardır. Okul yöneticileri, yürütme ve politika ilkeleri neticesinde, okulların eğitim politikalarını uygulamak ve çizmekle görevlidir. Fakat kısa süreli politika önlemlerini, okul yöneticisinin işleri arasında gören yazarlar da vardır. Diğer yandan, bir bütün olarak okulun eğitim politikası, içinde bulunduğu çevre ve düzenin eğitim politikasını etkileyecek bir ögesi gibi görülmelidir (Bursalıoğlu, 2011, s. 174).

İlköğretim okullarının giderleri, büyük ölçüde özel gelir kaynaklarıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Devlet; okulların yakıt, elektrik ve su gibi temel gereksinimlerini bile yeterince karşılamamaktadır. Okul müdürlerinin ifadelerine göre yakıt giderlerinin yarıya yakın bir kısmı kamu tarafından karşılanırken, elektrik ve su giderlerinin karşılanması düzenlilik göstermemektedir. Özel gelir kaynaklarıyla karşılanan giderler ise boya, badana, tamirat ve temizlik giderleri, eğitimle ilgili araç gereç ve kırtasiye gideri, telefon giderleri, bilgisayar ve fotokopi makinelerinin bakım ve onarımı ile sosyal etkinlik giderleri, okulun sigortalanması gideri, yardımcı personel ücretleri ve zaman zaman İlçe Milli Eğitim

Müdürlüklerine yapılan ödemeler biçiminde sıralanmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüklerinin, bu giderlerini karşılayabilmeleri için okullara kaynak aktarmaları gerekirken, bazı adlar altında okul yönetimlerinden para istemesi veya okulun sağladığı bazı gelirlerden pay almaları oldukça düşündürücüdür (Zorahioğlu, Şahin ve Fırat, 2005).

Eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisi de iletişim sorunlarıdır. İnsan yetiştiren kurumlar olan okullarda da yönetici ve öğretmenler kendi aralarında sağlıklı iletişim kurma konusunda başarılı olamamaktadırlar. Okuldaki sağlıklı iletişim ortamı başarı ve eğitim düzeyini düşürmektedir (Ersoy, 2006).

Okul yöneticileri zaman zaman öğretmen kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Yöneticiler, öğretmenlerin heyecanlarını yitirdiklerinden, niteliksizliklerinden, pedagojik formasyon almamış bireylerin öğretmenlik yapmasından, ücretli öğretmenlikten ve öğretmenlerin kariyer gelişimlerine önem göstermemelerinden dolayı problem yaşar iken; velilerin eğitim yapılarını önemsememesinden, söz hakkını sürekli kendilerinde görmelerinden, aşırı beklenti içerisinde olmalarından, sosyo-ekonomik düzeylerinin çok düşük seviyede olmasından ve okulları üst makam ve mevkilere sürekli şikâyet etmelerinden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012).

Eğitim yöneticilerinin yoğun olmaları yaşadıkları sorunlardan bir diğeridir. İş yükü; “çalışanların kendilerine verilen işlerin normal seviyenin üzerinde olduğuna yönelik algıları” olarak açıklanmaktadır. İş yükü, “belirli zaman dilimlerinde belirli standartlar ile tamamlanması gerekli olan iş miktarlarıdır” (Esmeray ve Erçen, 2007, s. 3).

Ekonomik koşullar eğitim yönetimini etkilemektedir. Çetin ve Alpanık (2012) çalışmalarında okul idarecilerinin ekonomik faktörler ile ilgili alt boyutundaki puanların cinsiyet değişkenlerine bağlı motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkarmışlardır. Bu neticede; erkek okul yöneticileri, olumsuz ekonomik göstergelerde motivasyonlarını, kadın okul yöneticilerine göre daha çabuk yitirmektedirler.

Eğitim yönetiminde sık değişen mevzuatlar nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır. Yönetmelik, yönerge ve genelgeler ardı ardına çıkmakta ve birinin uygulaması öğrenilmeden bir başkası çıkmaktadır. Çelikten’in (2004) araştırmasına göre, okul yöneticilerinin karşılaştığı diğer bir sorun ise mevzuatla ilgili sorunlardır. Türkiye’de okulların etkin bir şekilde işlemesi ve çalışmasını sağlayan yönetmelik ve yasalar bu sorumlulukları okul müdürlerine vermiş ve okul müdürlerini de gerekli olan yetkiler ile donatmıştır.

Eğitim yönetiminde karşılaşılan sorunların bazıları da öğrenci ve öğrenci velilerinden kaynaklanmaktadır. Okulda en önemli unsur nitekim öğrencidir. Bütün çabalar öğrencinin okula uyumu ve başarısı içindir. Bu sebeple okul yönetimleri öğrencilerin kayıtları ile başlayan ve mezun edinceye değin devam edecek süreçte öğrencilerin beklentilerini ve rollerini dengeli bir biçimde sürdürmeye gayret eder (Taymaz, 2015, s. 103).

Okulların eğitim ve öğretim görevlerini gerçekleştirmesi ve öğretim uygulamalarında başarılı ve verimli olması, çevre ve okul arasında uyumlu ve iyi ilişkilerin oluşturulması eğitim yöneticilerinin tutumuna bağlıdır. Okulların çevre ile sağlam ve yakın ilişki oluşturması, çevredeki çeşitli imkânlardan istifade etmesi, çevrede bulunan çeşitli işyeri ve sosyal kurumlar ile ortak çalışmalar yapması; çevredekilerin de gerektiği hallerde okulların imkânlarından istifade etmesi bilimsel ve çağdaş eğitim sisteminin gereksinimlerinden sayılır. Çevreyle bağlı olmayan okul, çağdışı müzelik bir okuldur. Bütün okulların çevreleriyle sıkı bir iş birliği içerisinde olması gerekir (Karlı, 2006, s. 203).

Okul ve çevre ilişkilerinin düzenlenmesi gereklidir. Eğitim kurumu olarak adlandırılan okulların en büyük niteliklerinden biri; insanın öncelikli tutulması ve sosyal ortamlarda çevrenin bir üyesi şeklinde yaşamını devam ettirmesidir. Eğitim yöneticilerinin çevre ile bağları genellikle şu esaslara dayanmaktadır:

- Toplumların ve çevrenin ihtiyaç ve istekleri sıralanır ilen okullara da gerekli olan yardım ve destekler oluşturulmalıdır.
- Demokratik toplumlarda, okulların neler yaptığını ve yapacağını çevredekilerin öğrenmek istemesi ve bilmesi en doğal haklardandır.
- Okullar topluma ve çevreye ümit ettikleri hizmetleri vermeli ve yarar sağlamalıdır.
- Okul yöneticileri toplumun ve çevrenin okullardan ümit ettiklerini öğrendiği zaman bunları karşılamak adına yollar araştırabilir (Taymaz, 2009, s. 22).

Eğitim yönetiminde en önemli sorunlardan birisi de statü sorunudur. Toplumdakiler öğretmenlere, meslek olarak öğretmenliğe ve eğitim sistemindeki yöneticilere artık gerektiği değeri vermemektedir. Geçmiş dönemlerde her konuya hâkim bir öğretmen algısı bulunmakta idi. Toplumdaki tüm kesimler öğretmenlerden istifade eder ve bilgi alırdı. Şimdilerde ise öğretmenliğin bu şekilde bir görevi de olmadığından, mesleğin de erdemi unutulmuştur. Günümüz yaşam koşullarında ekonomik göstergeleri orta seviyede bulunan bireylerin erdeminin de zayıf olduğu anlayışı yaygınlaşmıştır. Ayrıca meslek olarak öğretmenlik yapanlar, sıradan bireylerin gelişmişlik durumlarının önünde olamamak gibi

zaaflar yaşarlar. Bu neticede öğretmenlik mesleğinin statüsü olması gereken seviyenin altına düşmektedir (Okutan, 2009, s. 17).

Okullarında yeterli hizmetli ve memurun olmaması, okul müdürlerinin önemli sorunlarından birisidir. Meşe'nin (2009) gerçekleştirdiği çalışmada; büro iş ve işlemleri için yeterli memur olmaması sorunu ile okul müdürlerinin %53,3'ü, temizlik, güvenlik... vs. işleri için yeterli hizmetli olmaması sorunu ile %50'si karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, okulların fiziki yapıları, öğrenci ve öğretmen sayıları göz önüne alınarak yeterli hizmetli alımı ile çözülebilir. Bunun yanında okulların bu sorunlarının çözümü, okullarda her yıl büyük sorun olan “kayıt parası” ve “okul aidatı” konularını da ortadan kaldıracaktır.

Aynı zamanda eğitim kurumlarında teknoloji kavramı da eğitim yönetiminde bazen sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir. Yönetim bilgi sistemlerini kullanan yöneticilerin planlama, denetim ve yürütme gibi işlevlere ayırdığı zaman azalacağından, güdüleme, önderlik, daha etkili çalışma yöntemleri geliştirme, okul çevresiyle daha iyi ilişkiler kurma gibi bilgisayarla yapılamayacak ve inisiyatif gerektiren işlerle daha etkili olarak ilgilenebilir (Çınar, 1996).

2.4.6. Türk eğitim yönetimi ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalar

Özdemir (1988) “*Eğitim Yöneticisinin Değerlendirilmesi*” isimli tez çalışmasında, Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin değerlendirilmesinin nasıl gerçekleştiğini, Devlet memurları sicil raporundaki soruların eğitim yöneticilerinin değerlendirilmesindeki gerekliliği ve eğitim yöneticilerinin yeni bir değerlendirme sistemi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin değerlendirme sistemi ile ilgili görüşlerini şöyle özetlemek mümkündür:

- Mevcut durumdaki sicil raporlarıyla eğitimdeki yöneticilerin, kişilik yapıları, yeterlilikleri, performansları, okul içinde ve dışında davranışları yeteri kadar incelenmemektedir.
- Mevcut durumdaki sicil raporları, okulların hedeflerine ulaşma derecelerini orta seviye etki altında bırakmaktadır.
- Değerlendirme sisteminin amacı ile eğitim uygulamalarının amacı gerçekleştirmeye dair ilişkisi orta seviyededir.
- Değerlendirme sistemi zaman zaman eğitim sistemindeki yöneticilere baskı kurmak için kullanılmaktadır.

- Değerlendirme sistemi ile ödüllendirmeler arasında bir ilişki zinciri kurulamamıştır.
- Eğitim sistemindeki yöneticilere göre değerlendirme sistemleri orta seviyede güvenilir, geçerli ve objektif bir yapıya sahiptir.
- Değerlendirme sistemi, yöneticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde pek kullanılmamaktadır.
- Eğitim yöneticileri değerlendirme sistemini kısmen tatmin edici bulmaktadır.
- Eğitim yöneticileri değerlendirme konusunda eğitim programına katılmamışlardır.
- Yöneticilere göre ikinci sicil amirleri birinci sicil amirlerinin etkisinde kalmaktadır.
- Eğitim sistemindeki yöneticilere göre, değerlendirmelerin sonuçları personellere bildirilmeli, eksik ve yanlış bulunan durumların giderilmesi adına personeller hizmet içi eğitim tabi almalıdır.
- Değerlendirme, eğitim yöneticilerinin kendilerini geliştirmeleri için araç olmalıdır.
- Eğitim yöneticilerine göre değerlendirme sistemi gizli olmalıdır.
- Değerlendirme sisteminin amaçları, yönetim ve teşkilatı geliştirmek, verimi artırmak üzerine odaklanmalıdır.
- Değerlendirme sistemi her zaman yenilik ve gelişmelere açık olmalıdır. Eğitim yöneticileri için yeni bir değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.

Çelik (1990) *“Okul yöneticilerinin eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına ilişkin görüşleri”* adlı araştırmasının sonucunda; eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi politikalarının önemli bir eğitim ve devlet politikası şeklinde düşünülmeyeceğini ortaya koymuştur. Millî Eğitim Şûraları, Kalkınma Planları ve alakalı olan yasalarda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi politikalarının kesinlik kazanmadığı aktarılmış ve araştırmaya dâhil edilen bireylerin %53.5'inin eğitim yönetimi ile alakalı ders almadıkları, %76.1'i ise eğitim yönetimi ile alakalı hizmet içi kurs, eğitim ya da seminere hiç katılmadıkları ifade edilmiştir.

Çelik (1997) *“Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler”* isimli çalışmasında eğitim sistemi yönetiminin, genellikle yönetim kuramlarındaki temel ilkeler, kavramlar ve yaklaşımları benimsediğini ifade etmiştir. Tarihsel süreçte klasik kuramların, yönetim sistemindeki insan ilişkilerinin ve çağdaş kuramların eğitim sistemi yönetimindeki kuramsal araştırmalarını etkilediği aktarılmıştır. Araştırmada da genel olarak yakın geçmişin kuramsal gelişmeleri irdelenmeye gayret edilmiştir.

Karip ve Köksal (1999) “*Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi*” isimli çalışmalarında “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” neticesinde 1999 Şubat ayı döneminde okul yöneticilikleri kurslarına katılan aday yöneticilerin seçme sınavı, kursların yürütülmesi ve değerlendirilmesi boyutları ile alakalı öneri ve görüşleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma neticesinde, yöneticilerin yetiştirilmesinde uygulama ve kuram bütünlüğü sağlanmasının gereksinim olduğu aktarılmaktadır.

Çetin ve Özcan (2004) öğretmenlerin görüşleri ışığında, okulların idarecilerinin mesleki etik ve yönetsel davranışlarının öğretmenlerdeki iş doyumlarını etkilemesi durumlarının ortaya konması, okulların idarecilerini belirlemek adına oluşturulan politikaların gözden geçirilmesi adına da önemli arz ettiğini düşünüp; “*Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*” adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okulların yöneticilerinin belirlenmesinde bilimsel, çağdaş, objektif kriterlerin yeteri kadar uygulanamaması eğitim sistemi yöneticiliğinde etik değerlerin oluşmasını negatif yönde etkilemektedir.

Onural (2005) “*Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri*” adlı çalışmada, MEB merkez teşkilatlarında görev alan üst düzeydeki eğitim sistemi yöneticilerinin eğitimin yönetimi üzerine yeterlikleri ile alakalı sorunları ve bu sorunların nedenlerini bulmak ve yönetici kişilerin bu sorunlar ile alakalı önerileri ve görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara bakıldığında; eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi üzerine yeterli bilgilerinin olmadığı ve bu durumların yöneticilerin görevlerini yerine getirmesinde önemli bir problem olduğu görülmektedir.

Örücü ve Şimşek (2011) “*Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz*” isimli çalışmada Türkiye’de eğitim sistemi yönetiminin akademik bir alan olarak günümüzde olağan durumunu Ankara’da bulunan eğitim sistemi yönetimi alanı içerisinde görev alan akademisyenler tarafından nasıl algılandığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; Ankara’da görev yapan akademisyenlerin algılarına göre akademik bir biçimde eğitim sistemi yönetimi alanının bazı açılardan problemleri olan ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Problemler, araştırma ve akademisyen nitelikleri, bilginin temeli, meslekleşme ve sosyo-politik bağlamlarla alakalıdır.

Uysal (2013) *“Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi”* adlı araştırmasında, eğitim yönetimi alanı ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen doktora tezlerinin araştırma konuları, araştırma yöntemleri ve önerileri bakımından inceleyip, genel bakımdan eğilim yönlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre, doktora seviyesindeki tezlerde konu seçimlerinde çok sıklıkla tekrarların yapıldığı, araştırma ve çalışmaların birbirine çok benzediği ve konuların yıllara göre dağılımları incelendiğinde bazı konuların bazı yıllarda revaçta olduğu görülmektedir. Genel olarak nicel yöntem ve özellikle de tarama modelinin kullanıldığı, nitel araştırmalara ilginin yetersiz kaldığı söylenebilir. Konu ve yöntem açısından özgün, Türkiye’de bulunan eğitim problemlerine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Cemaloğlu (2005) *“Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar”* adlı araştırmasında Türkiye’de okulların yöneticilerini yetiştirme çalışmalarının tarihsel gelişimi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi programları, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi uygulamalarında varolan durum, bugün bulunan sorunları ve olası durumlardaki gelişmeleri alan yazına dayalı bir şekilde irdelemiştir. Türkiye’de okulların yöneticilerini seçmek, yetiştirmek ve atama sistemlerine ilişkin önerilerde bulunmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli ve araştırmanın çalışma grubu açıklanmış, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar tanıtılmış, bu veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, verilerin toplanma süreci, verilerin analiz edilme basamakları ve geçerlik güvenirlik açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüşlerini inceleme amacına uygun olarak “*nitel yöntem*” kullanılmıştır. Günümüzde eğitimle alakalı daha detaylı bilgi edinmek ve nicel araştırmalarda var olan sınırlılıkları azaltılmak adına nitel araştırmalara daha fazla yönelinmektedir (Levent, 2009).

Nitel araştırmalar; görüşmenin, gözlemin, doküman analizinin, öyküsel analizin, eleştirel ve etnografik çalışmaların vb. yöntemlerini içeren ve inceleyen, algıların olduğu gibi bütüncül bir şekilde sunulduğu araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002; Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda ön plana çıkan özellikler; doğal ortamlara duyarlılığı, araştırmacıların katılımcı rollerinin olması, yaklaşım olarak bütüncül bir yapıda olması, algıların net bir şekilde ortaya çıkarılmasının sağlanması, araştırmaların deseninde esnek ve tümevarımcı bir analiz yapısıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Merriam (2009) nitel araştırmaların amacının bireylerin algıladığı gerçeği nasıl benimsedikleri ve inşa ettikleri üzerine odaklanması olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple araştırmacılar, insanların kendi hayatlarını nasıl algıladıklarıyla, algılarını nasıl şekillendirdikleriyle ve tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenirler.

Creswell (2009, s. 4) nitel araştırmayı, bireylerin ya da grupların sosyal ya da beşeri bir problemi keşfetmek ya da anlamlandırmak adına kullandıkları araç olarak tanımlar. Bu bağlamda nitel olarak gerçekleştirilen araştırmaların paradigması; yoğun araştırmalar, olayların açıklanması ve anlamların yorumlanması olarak tanımlanırken, kullanılan metot ve teorilerde; nitel, etnografik, katılımcı gözlemi, fenomenolojik (olgusal), yapısalcı ve yorumlayıcı yaklaşımları da içeren çeşitli etiketlerin altında atıfta bulunulur (Ericson, 1986; Akt: Dale 2009).

Araştırmada, yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırma, nitel araştırmalarda kullanılan “*fenomenoloji*” desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji; araştırmacının belirli bir olguya yönelik algılarını, deneyimlerini ve tepkilerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Olgubilim (fenomenoloji) deseninde kullanılan veri kaynakları genellikle araştırılması beklenen olguyu tecrübe eden ve bu tecrübeyi nasıl anlamlandırdığıyla ilgilenilen kişiler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji, kişilerin tecrübeleri ve çevremizdeki olayların bu tecrübeler ile ne şekilde algılandığının incelenmesidir. Aynı zamanda Fenomenoloji, olgu ya da benliğin anlamı ve özünü araştırmaktadır (Sokolowski, 2000).

Fenomenoloji deseninde “*Kişilerin bir olguya yönelik yaşantılarının onlar için anlamı, yapısı ve önemi nedir?*” sorusuna cevap aranır. Burada kişilerin belirli olguları nasıl algıladığı, nasıl tarif ettiği, anlamlandırdığı, onunla ilgili ne hissettiği ve ondan nasıl bahsettiğini tanımlamak amaçlanmaktadır. Burada araştırılan; bir olgu, bir duygu, bir kurum, bir kültür veya bir program olabilir (Patton, 2002). Fenomenoloji desenini kullanan araştırmacılar, araştırılan konuya katılımcılar gözünden bakarak anlamaya çaba gösterirler (Welman ve Kruger, 2001). Patton (2002) olgubilim (fenomenoloji) deseninin diğer nitel desenlerden farklarını şu şekilde belirtmektedir:

- a) Öğrenilmesi beklenen durum; insanların deneyimleri ve bu deneyimlerin kendi sosyal hayatlarında nasıl yorumlandığıdır.
- b) Olguyu en uygun şekilde incelemek üzere farklı veri toplama yöntemleri kullanmayı gerektirmektedir.
- c) Kişilerin ortak tecrübelerine ilişkin temel olgularını ortaya koymak için çeşitli veri kaynaklarından alınan veriler analiz edilerek benzer anlamlar ortaya çıkarılmakta ve bunlar birbirleriyle ilişkilendirilmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, gerçeğin yaşantılar yolu ile nasıl algılandığı üzerine yoğunlaşmaktadır (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda örneklemin belirlenmesi araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği üzerinde etki yaratacağından dolayı oldukça önemlidir (Mertens, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan “*amaçlı örnekleme yöntemi*” ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinde

sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntemde araştırma sorularını yanıtlayabilecek ve bilgi açısından dolgun kaynaklara (kişi, grup, olgu vs.) odaklanılmaktadır (Flick, 2014). Bu araştırma fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütüldüğünden dolayı önemli olan katılımcıların çalışma kapsamındaki olguları deneyimlemeleridir (Creswell, 1998). Bu sebeple araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi ile oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırılan olgu ve olaylar ile akalı birçok farklılığı içeren ana temaların keşfedilmesi ve tanımlanması amaçlanır (Neuman, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde bir olgunun açıklanmasında çeşitlilik arz eden tüm durumların incelenmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Bu bağlamda deneyim çeşitliliği oluşturmak adına yasama erkinin TBMM’de temsil ettikleri siyasi partiler çeşitlilik alanı olarak belirlenmiştir.

Araştırma katılımcılarını belirleme konusunda herhangi bir cinsiyet ya da yaş sınırlaması yapılmamıştır. Yasama erkini temsil eden milletvekilleri, bölge ya da il olarak ayrılmamıştır. Araştırmaya katılan milletvekillerinin tümü TBMM’de görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan yasama erkinin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 3.1. Katılımcı Milletvekillerinin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı Milletvekili Sayıları
Kadın	5
Erkek	26
TOPLAM	31

Tablo 3.1’de gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 5 tanesi kadın, 26 tanesi erkektir. 24.06.2018 tarihi itibarı gerçekleşen 27. dönem milletvekili genel seçimleri sonuçlarına bakıldığında 600 milletvekilinin 104 tanesi kadın, 496 tanesi erkektir (Yüksek Seçim Kurulu, 2018).

Tablo 3.2. Katılımcı Milletvekillerinin Yaş Aralıkları

Yaş Aralıkları	Katılımcı Milletvekili Sayıları
20-29	2
30-39	2
40-49	6
50-59	12
60-Üzeri	9
TOPLAM	31

Tablo 3.2’de gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 2 tanesi 20-29 yaş; 2 tanesi 30-39 yaş; 6 tanesi 40-49 yaş; 12 tanesi 50-59 yaş aralığındadır. 9 milletvekili ise 60 ila üzeri yaş aralığındadır.

Tablo 3.3. Katılımcı Milletvekillerinin Akademik Unvanları

Akademik Ünvan	Katılımcı Milletvekili Sayıları
Profesör	5
Dr. Öğr. Üyesi	1
Unvan yok	25
TOPLAM	31

Tablo 3.3’de gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinin akademik unvanlarına bakılacak olursa; 5 tanesinin profesör, 1 tanesinin ise doktor öğretim üyesi unvanına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı 25 milletvekili ise akademik olarak bir unvan sahibi değildirler.

Tablo 3.4. Katılımcı Milletvekillerinin Dâhil Oldukları Komisyonlar

TBMM Komisyonları	Katılımcı Milletvekili Sayıları
Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu	7
Kamu İktisadi Teşebbüsleri Komisyonu	3
Tarım, Orman ve Köyişleri Komisyonu	3
Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu	3
Avrupa Birliği Uyum Komisyonu	2
Türkiye-Avrupa Birliği Karma Parlamento Komisyonu Türk Grubu	2
Türk Dili Konuşan Ülkeler Parlamenter Asamblesi	2
İçişleri Komisyonu	2
NATO Parlamenter Asamblesi Türk Grubu	1
Akdeniz Parlamenter Asamblesi Türk Grubu	1
Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi Türk Grubu	1
Parlamentolar arası Birlik Grubu Türk Grubu	1
Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler Komisyonu	1
Bayındırlık, İmar, Ulaştırma ve Turizm Komisyonu	1
Ekonomik İş Birliği Teşkilatı Parlamenter Asamblesi Türk Grubu	1
Güney Doğu Avrupa İş Birliği Süreci Parlamenter Asamblesi Türk Grubu	1
İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu	1
Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı	1
Milli Savunma Komisyonu	1
Adalet Komisyonu	1
Çevre Komisyonu	1
Komisyon Üyesi Olmayan	2
TOPLAM	39

Tablo 3.4’de gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinin 7’si Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda; 3’ü Kamu İktisadi Teşebbüsleri Komisyonunda; 3’ü Tarım, Orman ve Köy İşleri Komisyonunda; 3’ü Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonunda; 2’si Avrupa Birliği Uyum Komisyonunda; 2’si İş İşleri Komisyonunda; 2’si Türk Dili Konuşan Ülkeler Parlamenter Asamblesinde; 2’si Türkiye-Avrupa Birliği Karma Parlamento Komisyonu Türk Grubunda; 1’er tanesi ise Milli Savunma Komisyonunda; Güney Doğu Avrupa İş Birliği Süreci Parlamenter Asamblesi Türk Grubunda; Ekonomik İş Birliği Teşkilatı Parlamenter Asamblesi Türk Grubunda; Bayındırlık, İmar, Ulaştırma ve Turizm Komisyonunda; Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler Komisyonunda; Parlamentolar arası Birlik Grubu Türk Grubunda; Çevre Komisyonunda; NATO Parlamenter Asamblesi Türk Grubunda; Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi Türk Grubunda; Akdeniz Parlamenter Asamblesi Türk Grubunda; İnsan Haklarını İnceleme Komisyonunda ve Adalet Komisyonunda görev yapmaktadırlar. Aynı zamanda çalışma grubu içerisinde yer alan 1 milletvekili Türkiye Büyük Millet Meclisi, Meclis Başkanlığı görevini ifa etmektedir. 2 milletvekilinin ise hiçbir komisyonda görevi bulunmamaktadır.

Tablo 3.5. Katılımcı Milletvekillerinin Meslekleri

Meslek	Katılımcı Milletvekili Sayıları
Öğretmen	11
Akademisyen	5
Ekonomist	3
Avukat	2
Mülki İdare Amiri	2
Yönetici	2
Doktor	2
Mühendis	2
Din Görevlisi	1
Serbest Meslek	1
TOPLAM	31

Tablo 3.5’de gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinin 11 tanesi öğretmen, 5 tanesi akademisyen, 3 tanesi ekonomist, 2’şer tanesi avukat, mülki idare amir, yönetici, doktor ve mühendis, 1’er tanesi ise din görevlisi ve serbest meslek sahibidir.

Tablo 3.6. Katılımcı Milletvekillerinin Mezuniyet Dereceleri

Mezuniyet Dereceleri	Katılımcı Milletvekili Sayısı
Lisans	18
Yüksek Lisans	7
Doktora	6
TOPLAM	31

Tablo 3.6’da gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 18’inin mezuniyet derecesi lisans, 7’sinin mezuniyet derecesi yüksek lisans ve 6’sının mezuniyet derecesi ise doktora düzeyindedir.

Tablo 3.7. Katılımcı Milletvekillerinin Temsil Ettikleri İller

Temsil İlleri	Katılımcı Milletvekili Sayısı	Temsil İlleri	Katılımcı Milletvekili Sayısı
Tekirdağ	6	A. Karahisar	1
Ankara	6	İzmir	1
Konya	4	Şırnak	1
Adana	2	Kahramanmaraş	1
Antalya	2	Ağrı	1
Yozgat	1	Amasya	1
Eskişehir	1	Mersin	1
Balıkesir	1	Siirt	1
TOPLAM		31	

Tablo 3.7’de gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 6’sar tanesi Tekirdağ ve Ankara, 4 tanesi Konya, 2’ser tanesi Adana ve Antalya ve 1’er tanesi ise Yozgat, Eskişehir, Balıkesir, Afyonkarahisar, İzmir, Şırnak, Kahramanmaraş, Ağrı, Amasya, Mersin, Siirt illerini temsil etmektedirler.

Tablo 3.8. Katılımcı Milletvekillerinin Doğum Yerleri

Doğum İlleri	Katılımcı Milletvekili Sayısı	Doğum İlleri	Katılımcı Milletvekili Sayısı
Tekirdağ	3	Kahramanmaraş	1
Ankara	3	Ağrı	1
Malatya	3	Erzurum	1
Adana	2	Artvin	1
Kırşehir	2	Konya	1
Yozgat	2	Niğde	1
Eskişehir	1	İstanbul	1
Antalya	1	Siirt	1
A. Karahisar	1	Sivas	1
Trabzon	1	Edirne	1
Şırnak	1	Bitlis	1
TOPLAM		31	

Tablo 3.8’de gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 3’er tanesi Tekirdağ, Ankara ve Malatya illerinde; 2’şer tanesi Adana, Kırşehir, Yozgat illerinde; 1’er tanesi de Eskişehir, Antalya, Afyonkarahisar, Trabzon, Şırnak, Kahramanmaraş, Ağrı, Erzurum, Artvin, Konya, Niğde, İstanbul, Siirt, Sivas Edirne ve Bitlis illerinde doğmuştur. Tablo 3.7. ve Tablo 3.8’den anlaşılabacağı üzere araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 16 tanesi doğduğu ili TBMM’de temsil etmektedir. 15 tanesi ise seçildiği ili mecliste temsil etmektedir.

Tablo 3.9. Katılımcı Milletvekillerinin Bildikleri Diller

Diller	Katılımcı Milletvekili Sayıları
İngilizce	25
Arapça	5
Fransızca	4
Kürtçe	3
Almanca	1
Farsça	1
TOPLAM	39

Tablo 3.9’da gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 25 tanesi İngilizce, 5 tanesi Arapça, 4 tanesi Fransızca, 3 tanesi Kürtçe, 1’er tanesi ise Almanca ve Farsça bilmektedir. Araştırmaya katılan milletvekilleri arasında birden fazla dil bilenler mevcuttur.

Tablo 3.10. Katılımcı Milletvekillerinin Temsil Ettikleri Siyasi Partiler

Siyasi Parti	Katılımcı Milletvekili Sayısı
AK Parti	14
CHP	6
İYİ Parti	3
MHP	3
HDP	3
Demokrat Parti	1
Saadet Partisi	1
TOPLAM	31

Tablo 3.10’da gösterildiği üzere yasama erkini temsilen araştırmaya katılan 31 milletvekilinden 14 tanesi Adalet ve Kalkınma Partisini, 6 tanesi Cumhuriyet Halk Partisini, 3 tanesi İyi Partiyi, 3 tanesi Milliyetçi Hareket Partisini, 3 tanesi Halkların Demokratik Partisini, 1 tanesi Demokrat Partiyi, 1 tanesi de Saadet Partisini temsilen mecliste yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler araştırmacının geliştirdiği “*yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları*” ile toplanmıştır. Creswell (2009, s. 178) nitel veri toplamayı; çalışmanın sınırlarını koymak, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış gözlem, görüşme, belge veya görsel materyaller yoluyla bilgi toplamak, ilaveten bilgilerin ses kaydı için protokol oluşturmak olarak sıralamıştır. Fenomenoloji (olgubilim) deseninde bireylerin kendi deneyimlerinin detaylı olarak incelenmesi için görüşmeler en temel veri toplama aracı olarak görülmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Merriam (2009, s. 114) nitel çalışmalarda incelenen fenomenin anlaşılması için gerekli olan nitel verilerin toplanmasında “*görüşme*” yönteminin ana kaynak olduğunu belirtmiştir. Görüşme, ciddi bir amaç adına önceden belirlenen hedefler için yapılan, karşıdaki bireylere soru sorarak yanıtların alındığı bir etkileşim sürecidir. Bu tanım ile açıklanan süreç, iletişimin dinamik ve süreğen yapısını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 119-120). Punch’a (2005, s. 166-167) göre ise nitel araştırmalardaki görüşmeler, insanların gerçekliğe ilişkin algılarını ve tanımlamalarını anlamak için kullanılan bir yol ve diğer insanları anlama adına en kuvvetli yöntemdir. Patton (2002, s. 405), iyi bir görüşmenin sadece görüşme yapan kişinin düşüncelerine, duygularına, bilgisine ve tecrübesine dayanmadığını belirterek; görüşülen kişilerin sahip olduğu özelliklerin de görüşmeyi etkileyen unsurlar arasında olduğunu altını çizmiştir. Görüşmelerin bir amaç doğrultusunda planlanarak yapılması, görüşme tekniklerini sohbetten ayırarak, amaçlara uygun planlanan bir veri toplama süreci olarak tanımlar ve görüşmelerde kullanılmakta olan soru ve cevap yöntemleri de verileri toplamada, ilişki kurma ve verilere ulaşma yolları olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 119-120).

Literatür incelendiğinde görüşme türlerinin; yapılandırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak çeşitlendiği görülmektedir (Karasar, 2002, s. 167). Yapılandırılmış görüşmelerde soruların ifadelendirilmesi ve sıralaması önceden belirlenmiştir ve değiştirilmemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular, görüşme sürecindeki koşullara göre esnek şekilde kullanılabilir. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise açık uçlu sorular kullanılarak, görüşmeci ve görüşülen birey arasındaki iletişime dayalı olarak tamamen esnek bir süreç izlenmektedir (Merriam, 2009). Görüşme yönteminde veri toplamada en yaygın olanının, keşfedilmek istenen konu ve bununla ilgili bir dizi sorudan oluşan “*yarı yapılandırılmış*

görüşmeler” olduğu vurgulanmaktadır. Bu görüşme türünde araştırmacılar görüşme için soruları önceden hazır hale getirir. Fakat görüşme esnasında araştırma yapılan bireylere kısmi olarak esneklik sağlamak adına hazırlanan soruların yeniden düzenlenmesi ve tartışılmasına olanak verilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırma yapılan bireylerin de araştırma üzerinde etkileri olabilir (Ekiz, 2003, s. 62).

Bu araştırmada verilerin toplanması süreçlerinde araştırmacının geliştirdiği “*yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları*” ve “*demografik bilgi formları*” kullanılmıştır. Görüşme formları geliştirilirken ilgili literatür incelenmiş ve pilot görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu sorular eğitim yönetimi ve denetimi alanında dört uzman akademisyene ve ölçme ve değerlendirme alanında bir uzman akademisyene anlaşılabilirlik ve kapsam açısından değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Daha sonra bu pilot görüşme soruları maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 5 milletvekili ile denenmiş ve alınan dönütler neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu neticede elde edilen görüşme formu toplam 12 temel soru, 7 sonda sorudan oluşmaktadır. Son olarak katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla toplam 10 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Görüşme formu ve kişisel bilgi formları Ek 1 ve Ek 2’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri araştırmaya katılan yasama erkini temsil eden milletvekilleri ile yapılan “*yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları*” ile toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma değişkenlerini yansıtan ve araştırmacı tarafından geliştirilen 12 temel soru ve 7 sonda sorudan oluşan “*yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları*” ve 10 sorudan oluşan “*demografik bilgi formu*” kullanılmıştır.

Yasama erkini temsilen milletvekilleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde tarafsız ve yansız davranılmaya özen gösterilmiştir. Araştırmanın verileri yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Görüşme gerçekleştirilen milletvekillerine araştırmanın konusu ile ilgili ön bilgiler verilmiştir. Araştırmada görüşmelerinde gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Görüşmelere katılan milletvekillerinin izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınmıştır. Ses kaydı alınması istenmeyen durumlarda ise ayrıntılı notlar tutulmuştur. Görüşmelerin tarihi, saati, nerede gerçekleştirildiği ve ne kadar sürdüğünü gösteren bilgiler kayıt altına alınmıştır. Tablo 3.11’de görüşme yapılan grup ile ilgili bu bilgiler verilmiştir.

Görüşmelerin 20.09.2018 ve 25.02.2019 tarihleri arasında büyük bir çoğunluğu (23/31) Ankara’da gerçekleşmiş, bir kısmı ise (7/31) milletvekillerinin temsil ettikleri illerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürelerine bakıldığında; görüşmeler ortalama 26 dakika ile 135 dakika aralığında sürmüştür. Ses kaydı alınarak toplanan veriler daha sonra yazılı dokümanlar haline getirilmiştir.

Tablo 3.11. Araştırma Grubuna Ait Görüşme Bilgileri

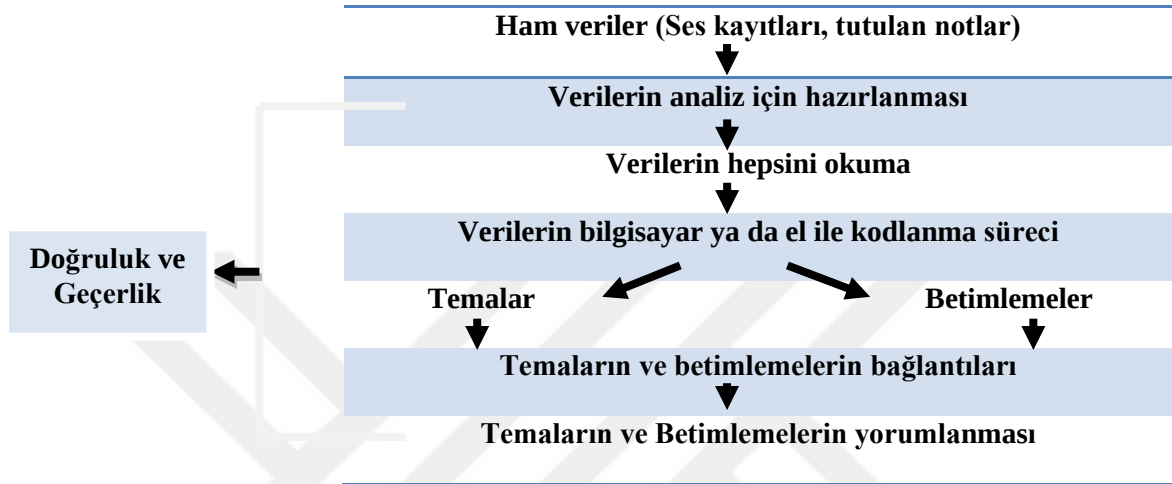
No	Vekil Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1	M1	03.01.2019	11:15	Türkiye Büyük Millet Meclisi	1 sa 11 dk 23 sn
2	M2	06.01.2019	16:20	Türkiye Büyük Millet Meclisi	26 dk 01 sn
3	M3	03.01.2019	13:05	Türkiye Büyük Millet Meclisi	57 dk 54 sn
4	M4	04.01.2019	10:00	Türkiye Büyük Millet Meclisi	37 dk 14 sn
5	M5	06.01.2019	09:20	Türkiye Büyük Millet Meclisi	34 dk 27 sn
6	M6	21.09.2018	12:20	Parti İl Binası / Tekirdağ	35 dk 03 sn
7	M7	06.01.2019	18:00	Türkiye Büyük Millet Meclisi	53 dk 40 sn
8	M8	03.01.2019	15:05	Türkiye Büyük Millet Meclisi	45 dk 05 sn
9	M9	04.01.2019	12:30	Türkiye Büyük Millet Meclisi	60 dk 15 sn
10	M10	04.01.2019	15:40	Türkiye Büyük Millet Meclisi	45 dk 40 sn
11	M11	28.09.2018	13:00	Parti İl Binası / Tekirdağ	1 sa 05 dk 11 sn
12	M12	05.01.2019	10:05	Türkiye Büyük Millet Meclisi	53 dk 04 sn
13	M13	05.01.2019	14:00	Türkiye Büyük Millet Meclisi	45 dk 01 sn
14	M14	05.01.2019	16:10	Türkiye Büyük Millet Meclisi	40 dk 14 sn
14	M15	07.01.2019	11:15	Türkiye Büyük Millet Meclisi	1 sa 04 dk 49 sn
16	M16	07.01.2019	09:20	Türkiye Büyük Millet Meclisi	37 dk 57 sn
17	M17	08.01.2019	10:10	Türkiye Büyük Millet Meclisi	33 dk 41 sn
18	M18	07.01.2019	14:40	Türkiye Büyük Millet Meclisi	51 dk 01 sn
19	M19	26.01.2019	10:00	Parti İl Binası / Tekirdağ	45 dk 04 sn
20	M20	08.01.2019	13:00	Türkiye Büyük Millet Meclisi	56 dk 50 sn
21	M21	07.01.2019	16:30	Türkiye Büyük Millet Meclisi	1 sa 23 dk 20 sn
22	M22	09.01.2019	11:00	Türkiye Büyük Millet Meclisi	2 sa 15 dk 04 sn
23	M23	09.01.2019	15:10	Türkiye Büyük Millet Meclisi	34 dk 47 sn
24	M24	01.11.2018	14:00	Parti Genel Merkezi / Ankara	1 sa 14 dk 13 sn
25	M25	17.12.2018	15:00	Parti İl Binası / Tekirdağ	39 dk 15 sn
26	M26	25.02.2019	14:30	Parti Genel Merkezi / Ankara	45 dk 30 sn
27	M27	12.01.2019	11:00	Türkiye Büyük Millet Meclisi	34 dk 56 sn
28	M28	13.01.2019	15:00	Türkiye Büyük Millet Meclisi	27 dk 10 sn
29	M29	13.01.2019	10:15	Türkiye Büyük Millet Meclisi	37 dk 04 sn
30	M30	27.02.2019	14:30	Parti Genel Merkezi / Ankara	1 sa 45 dk 51 sn
31	M31	11.02.2019	13:45	Türkiye Büyük Millet Meclisi	47 dk 41 sn

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalardaki verilerin incelenmesi için genellikle içerik veya betimsel analiz yöntemleri kullanılır. Bu araştırmada veri incelenmesinde “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler kavramsallaştırılır, anlaşılacak bir biçimde düzenlenir ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yönteminde

amaç, görüşmeler ile toplanmış ve birbirine benzeyen verileri belli temalarda toplamak ve bu temaları düzenli bir biçimde aktarmaktır (Metin, 2014).

Fenomenoloji çalışmalarında görüşülen bireylerin verdiği bilgilerin özünün anlaşılması adına yazıya aktarılan görüşmelerin özenle ve dikkatli bir şekilde okunması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Creswell (2013, s. 197), nitel araştırma verilerinin analiz edilme sürecini aşağıdaki Tablo 3.1’de şu şekilde ifade etmiştir:



Şekil 3.1. Nitel Araştırma Verilerinin Analizi (Creswell, 2013)

Bu araştırmada verilerin analiz süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Elde edilen bulguların düzenlenmesi: Nitel veri analizlerinin bilgisayar programları ile yapılması verilerin yoğunluğu ve karmaşıklığı ile başa çıkma ve tüm verileri inceleyebilme imkânı sağlar (Gibbs, 2017, s. 415). Öncelikle 31 görüşme dokümanı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler sonucunda 181 sayfa görüşme dokümanı elde edilmiştir. 31 görüşme dokümanı “*Milletvekili Kodları*” ile (M1, M2, M3 vb.) kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen dokümanlar “*MAXQDA 2020*” yazılım programına aktarılmıştır. Bu yazılımla elde edilen veriler kodlar ve temalar şeklinde kolaylıkla düzenlenebilmekte istenilen zamanda doğrudan alıntılara ulaşılabilir. Bu nedenle verilerin yazılım aracılığıyla çözümlenmesi tercih edilmiştir.

Elde edilen bulguların analiz edilmesi: Verilerin analizi için dokümanlar tekrar tekrar okunarak ve her bir detaya dikkat edilerek araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Böylelikle araştırma soruları ile uyumlu en önemli bilgilerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. İncelenen verilerden kodlar ortaya çıkartılmıştır. Daha sonra benzer kodlar ortak temalar altında sınıflandırılmıştır.

Elde edilen bulguların desteklenmesi: Elde edilen veriler, bulgular bölümünde araştırma sorularına göre sistematik bir şekilde verilmiş ve görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Genel olarak *geçerlik*; araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilişkili iken *güvenirlik*; çalışmaya ait bulguların tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik analizleri nicel araştırmalardan farklıdır. Stenbacka (2001, s. 551) nicel araştırmalarda güvenilirlik kavramını “açıklama amacı” olarak belirtirken nitel çalışmalarda “anlamlandırma amacı” olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışma nitel dizilimde olduğundan çalışmada “*anlamlandırma amacı*” güdülmektedir.

Guba (1981), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği bazı kavramlarla açıklamaktadır. Bu kavramlar; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve doğrulanabilirliktir.



Şekil 3.2. Guba'nın Geçerlik ve Güvenirlik Kavramları

İnandırıcılık: Araştırmanın her aşamasında nesnellik sağlanmasıyla ilgilidir. İnandırıcılığı artırmak için bir ortamda uzun süreli etkileşim, çeşitleme, uzman incelemesi ve yeterli kaynaklardan veri toplama gibi stratejiler kullanılmaktadır. Bu araştırmada yasama erki içerisinde çeşitli özelliklere sahip milletvekilleri ile çalışılmış ve araştırma süreci boyunca araştırmacı ve danışman çalışmayı birlikte yürütmüşlerdir. Uzun süreli etkileşim için görüşmelerin mümkün olduğunca derinlemesine yapılması sağlanmıştır. Uzman görüşü alma açısından ise araştırmacı farklı araştırmacılardan farklı konularda (kodlama, alt temalar oluşturma vb.) görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Aktarılabilirlik: Nitel araştırmaların doğası gereği genellenebilirliği yoktur. Ancak nitel araştırmalarda transfer edilebilirlik kavramıyla araştırma sonuçlarının genellenebilmesi değil benzer ortamlara aktarılması ifade edilmektedir. Transfer edilebilirliğin sağlanması için amaçlı örneklem kullanma, detaylı veri toplama ve detaylı betimleme stratejileri kullanılabilir. Bu araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmış ve örneklem seçimi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Detaylı veri toplamak için derinlemesine görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular ise detaylı bir şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Veriler, ortaya çıkan tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tutarlık: Olguların değişebilirliğini araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtabilmektir. Tutarlılığın sağlanması için yöntem örtüşmesi ve denetleme gibi stratejiler kullanılabilir. Bu denetleme için danışman; veri toplama, veri analizi gibi aşamalarda araştırmacının tutarlılığını kontrol etmiştir.

Doğrulanabilirlik: Nitel araştırmaların tamamen nesnel olması mümkün değildir. Ancak toplanan verilerin teyit edilmesi ve mantıklı şekilde açıklanarak sunulması önemlidir. Teyit edilebilirlik için çeşitleme, teyit incelemesi gibi stratejiler kullanılabilir. Teyit incelemesi için ham veriler, görüşme ses kayıtları, görüşmelerin yazılı dökümleri, görüşme ve anket için alınan izinler, gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır. Denetleyici olarak danışman ile yüz yüze ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu kavramların yanında Cresswell ve Plano Clark (2011) nitel araştırmalarda iç geçerlilik için uzman görüşü alma, detaylı betimleme ve yeterli kanıt sunma stratejilerini önermektedir. Bu araştırmada; veri toplama araçlarının geliştirilmesinden, veri analiz sonuçlarının yazılmasına kadar beş eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Çeşitli dış denetleyiciler ile çalışmanın tutarlılığı incelenmiş ve aynı amaca sahip farklı kaynaklarla karşılaştırma yapılarak veriler zenginleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verileri toplama sürecinin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuca nasıl ulaştığının açıklanması nitel araştırmalarda geçerlik için önemli kriterler arasındadır (Creswell, 2009). Bu bağlamda çalışmada elde edilen verilere ait frekans bilgileri, katılımcıların demografik bilgileri ve sayısı, doğrudan yapılan alıntılar, katılımcı kodları ve kavramsal kategoriler detaylı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular; “*Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikaları*” ana teması altında oluşturulan 15 alt temada sunulmuştur.

Verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular; ana tema, alt tema ve kodlar şeklinde açıklanmıştır. Bulgularda belirtilen ana tema, alt temalar ve kodların belirlenmesi süreçleri verilerin analizi başlığında açıklanmıştır. Ana tema, literatürden tümdengelim yöntemine dayalı olarak belirlenirken; alt tema ve kodlar da verilerden tümevarımsal bir biçimde ortaya çıkarılmıştır. Aşağıda “*Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikaları*” ana temasının alt temaları, kodları ve frekansları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Bu alt temalar; özel eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenlerin istihdam politikaları, okul öncesi eğitim politikaları, yöneticilerin istihdam politikaları, uluslararası sınavlar, uzun vadeli hedefler, ulusal müfredatın değerlere yansımaları, eğitim sistemindeki uluslararası politikalar, mesleki eğitim politikaları, kısa vadeli hedefler, eğitim politikalarında vizyonerlik, fiziksel ve teknolojik yenilikler, kamudaki eğitim harcamaları ve ortaöğretimin istihdama yansımalarıdır.

Tablo 4.1. Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikaları Alt Temaları ve Kodları

Ana Tema	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekansları	
Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikaları	Özel Eğitim Politikaları	16	Mevcut politikaların geliştirilmesi (27) Çevresel düzenlemeler (26) Öğretmen istihdamının artırılması (16) Toplumsal farkındalık oluşturulması (16) Finansal destek (10) Bireysel farklılıkların önemsenmesi (9) Kaynaştırma (9)	Sosyal gelişim (8) Nitelikli öğretmen yetiştirme (8) Destek eğitim sınıfı (4) Bütçe yetersizliği (4) Ebeveynlerin eğitimi (4) Merkeziyetçi yönetimin olumsuzlukları (3) Öğretmenlerin teşviki (2) Uluslararası politikaların izlenmesi (2) Staj uygulamaları (1)
	Öğretmen Yetiştirme Politikaları	15	Niteliksel sorunlar (23) Eğitimde teorik eğilim (20) Politik yetersizlikler (11) Pedagojik formasyon (7) İdeolojik yönelimler (4) Eğitimcilerin eğitimi (4) Müfredat güncellenmesi (3) Kültürel izolasyon (3)	Üretkenliğin zayıflığı (3) Kültürel benimseme (3) Çözüm odaklı olmama (2) Demokratik yapının korunmaması (2) Stratejik gelişime katkısı (2) Karara katılım (2) Sosyal gelişim (1)

	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekanslar	
Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikaları	Öğretmenlerin İstihdam Politikaları	14	Akademik başarının azalması (28) Arz talep dengesinin gözetilmesi (22) İstihdam sistemindeki sorunlar (21) Atanma sürecinde sirkülasyon (14) Toplumsal ihtiyaçların önemsenmesi (10) Kültürel aidiyet hissetmeme (8)	Aile bütünlüğünün sağlanamaması (7) İstihdam türündeki farklılıkların yönetimi (6) İstihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamaları (6) Karara katılımının sağlanamaması (4) Merkeziyetçi yaklaşım (3) Akademik başarının artması (3) İstihdam politikalarındaki istikrarsızlık (2) Fırsat eşitliğinin gözetilmesi (2)
	Okul Öncesi Eğitim Politikaları	13	Zorunlu eğitim (19) Değerlerin aktarılması (12) Okullaşma oranları (10) Ebeveynlerin eğitimi (8) Üst öğrenime hazırlık (6) Kaynak yetersizliği (6) Bağımsız okul öncesi kurumları (5)	Dönemsel gelişim sorunları (5) Bölgesel farklılıklar (4) İnformal süreçler (2) Öğretmen atamaları (2) Çok kültürlülük (1) Uluslararası karşılaştırma (1)
	Yöneticilerin İstihdam Politikaları	11	Liyakatin önemi (51) Lisansüstü eğitim gereksinimi (17) Sendikal olumsuzluklar (13) Tecrübe gereksinimi (13) Sosyal yapıya uyum (11) Demokratik sürecin işletilmesi (8)	Eğitim niteliğine olumsuz yansımaları (6) Paydaşların kararlara katılımı (5) Durumsal koşullar (2) Kurumsal özerklik (1) Profesyonel gelişimi sağlama (1)
	Uluslararası Sınavlar	11	Eğitim politikalarının iyileştirilmesi (31) Koşullu kabul (30) Eğitim seviyesi göstergesi (25) Uluslararası sınavların önemi (14) Uluslararası sınavların kabul görmemesi (12)	Ulusal müfredatın yenilenmesi (8) Küresel benzeşme (7) Yurtdışı finansmanın kabulü (5) Eğitimde ikilik (2) Farklılıkların kabulü (2) Müfredatı doğrudan etkilemesi (2)
	Uzun Vadeli Hedefler	9	Stratejik yönetim (25) Karara katılım (13) Ulusal değerlerin önemi (6) Kişisel ihtiyaçlar (4) Evrensel değerlerin izlenmesi (3)	Yeniliğe açıklık (3) Farklılıkların yönetimi (2) Müfredat değişimi (2) Düşünme becerilerinin geliştirilmesi (1)

	Alt Temalar	Kod Sayısı	Kodlar ve Frekanslar	
Türk Eğitim Sistemi Yönetimi ve Politikaları	Ulusal Müfredatın Değerlere Yansıması	9	Müfredatın yetersizliği (17) Uygulama eksiklikleri (11) Kültürel erozyon (10) Kültürel uyarlama eksikliği (8) Eleştirel düşünmenin eksikliği (7)	Paydaşların kararlara katılımı (6) Sosyal becerilerin gelişimi (4) Koşulsuz kabul (4) Öğretmen rolleri (1)
	Eğitim Sistemindeki Uluslararası Politikalar	9	AB uyum sürecinin desteklenmesi (19) Değişimin koşullu kabulü (19) Değişimin desteklenmesi (13) AB uyum sürecinin desteklenmemesi (6)	Eğitim kalitesinin düşmesi (4) Uluslararasılaşmanın desteklenmemesi (3) Öğrenci merkezli politikalar (2) Ekonomik hegemonya (1) Yerelleşmenin önemi (1)
	Mesleki Eğitim Politikaları	8	Ulusal iş gücü planlaması (17) Yükseköğretim ile ilişkilendirme (17) Ön yargının değiştirilmesi (13)	Bölgesel iş gücü planlaması (11) Niteliğin artırılması (11) Müfredatın geliştirilmesi (8) Sanayi ile iş birliği (7) Karar süreçlerine katılım (1)
	Kısa Vadeli Hedefler	7	Uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık (18) Stratejik planlamalar (15) Paydaşların karara katılımı (12) Öğrencilerin önemi (12)	Eğitimde modern yaklaşımlar (7) Demokratik yapının korunması (4) Hedeflerin paydaşlarca benimsenmesi (2)
	Eğitim Politikalarında Vizyonerlik	7	Bürokratik istikrarsızlık (26) Stratejik yönetim eksikliği (23) Dönemselliğin olumsuzlukları (9)	Eğitim yöneticilerinin niteliği (4) Uluslararası politikaların karşılaştırılması (3) Bireysel ihtiyaçların önemszenmemesi (2) Niteliksel eksiklikler (1)
	Fiziksel ve Teknolojik Yenilikler	7	Fiziksel altyapının sağlanması (20) Teknolojik yeniliklerin sağlanması (14) Okulların mimari yapıları (11)	Stratejik yönetim (7) Eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler (7) Teknoloji kullanımının sınırlandırılması (3) Projelerin kullanımı (2)
	Kamudaki Eğitim Harcamaları	6	Bütçe yetersizlikleri (27) Bütçenin yönetimi (16) Bütçenin yeterliliği (5)	Toplumsal yansımalar (5) Bölgesel eşitsizlikler (2) Özel okullara yönelim (1)
	Ortaöğretimin İstihdama Yansıması	5	Meslekli rehberlik (22) Kariyer yönelimleri (19) Mesleki eğitimde pratik eksikliği (14)	Kişisel ilgi ve yetenekler (8) İş gücüne katılım (4)

Özel eğitim politikaları; mevcut politikaların geliştirilmesi, çevresel düzenlemeler, öğretmen istihdamının arttırılması, toplumsal farkındalık oluşturulması, finansal destek, bireysel farklılıkların önemsinmesi, kaynaştırma, sosyal gelişim, nitelikli öğretmen yetiştirme, destek eğitim sınıfı, bütçe yetersizliği, ebeveynlerin eğitimi, merkeziyetçi yönetimin olumsuzlukları, öğretmenlerin teşviki, uluslararası politikaların izlenmesi ve staj uygulamalarını kapsamaktadır. *Öğretmen yetiştirme politikaları;* niteliksel sorunlar, eğitimde teorik eğilim, politik yetersizlikler, pedagojik formasyon, ideolojik yönelimler, eğitimcilerin eğitimi, müfredatın güncellenmesi, üretkenliğin zayıflığı, kültürel izolasyon, kültürel benimseme, çözüm odaklı olmama, demokratik yapının korunmaması, stratejik gelişime katkısı, karara katılım ve sosyal gelişimi kapsamaktadır. *Öğretmenlerin istihdam politikaları;* akademik başarının azalması, arz talep dengesinin gözetilmesi, atanma sürecinde sirkülasyon, toplumsal ihtiyaçların önemsinmesi, kültürel aidiyet hissetmeme, aile bütünlüğünün sağlanamaması, istihdam türündeki farklılıkların yönetimi, istihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamaları, karara katılımın sağlanamaması, merkeziyetçi yaklaşım, akademik başarının artması, istihdam politikalarındaki istikrarsızlık, fırsat eşitliğinin gözetilmesi ve istihdam sistemindeki sorunları, *istihdam sistemindeki sorunlar* ise kendi içerisinde; mülakat sistemi, pedagojik formasyon, izleme sistemi, ekonomik sorunlar, rehberlik, düşünce çeşitliliği, kişisel sorunlar, sendikal sorunlar ve kamuya yönelimi kapsamaktadır. *Okul öncesi eğitim politikaları;* zorunlu eğitim, değerlerin aktarılması, okullaşma oranları, ebeveynlerin eğitimi, üst öğrenime hazırlık, kaynak yetersizliği, bağımsız okul öncesi kurumları, dönemsel gelişim sorunları, bölgesel farklılıklar, informal süreçler, öğretmen atamaları, çok kültürlülük ve uluslararası karşılaştırmayı kapsamaktadır. *Yöneticilerin istihdam politikaları;* liyakatin önemi, lisansüstü eğitim gereksinimi, sendikal olumsuzluklar, tecrübe gereksinimi, sosyal yapıya uyum, demokratik sürecin işletilmesi, eğitim niteliğine olumsuz yansımaları, paydaşların kararlara katılımı, durumsal koşullar, kurumsal özerklik ve profesyonel gelişimi sağlamayı kapsamaktadır. *Uluslararası Sınavlar;* eğitim politikalarının iyileştirilmesi, koşullu kabul, eğitim seviyesi göstergesi, uluslararası sınavların önemi, uluslararası sınavların kabul görmemesi, ulusal müfredatın yenilenmesi, küresel benzeşme, yurtdışı finansmanın kabulü, eğitimde ikilik, farklılıkların kabulü ve müfredatı doğrudan etkilemesini kapsamaktadır. *Uzun vadeli hedefler;* stratejik yönetim, karara katılım, ulusal değerlerin önemi, kişisel ihtiyaçlar, evrensel değerlerin izlenmesi, yeniliğe açıklık, farklılıkların yönetimi, müfredat değişimi ve düşünme becerilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır. *Ulusal müfredatın değerlere yansımaları;* müfredatın yetersizliği, uygulama eksiklikleri, kültürel erozyon,

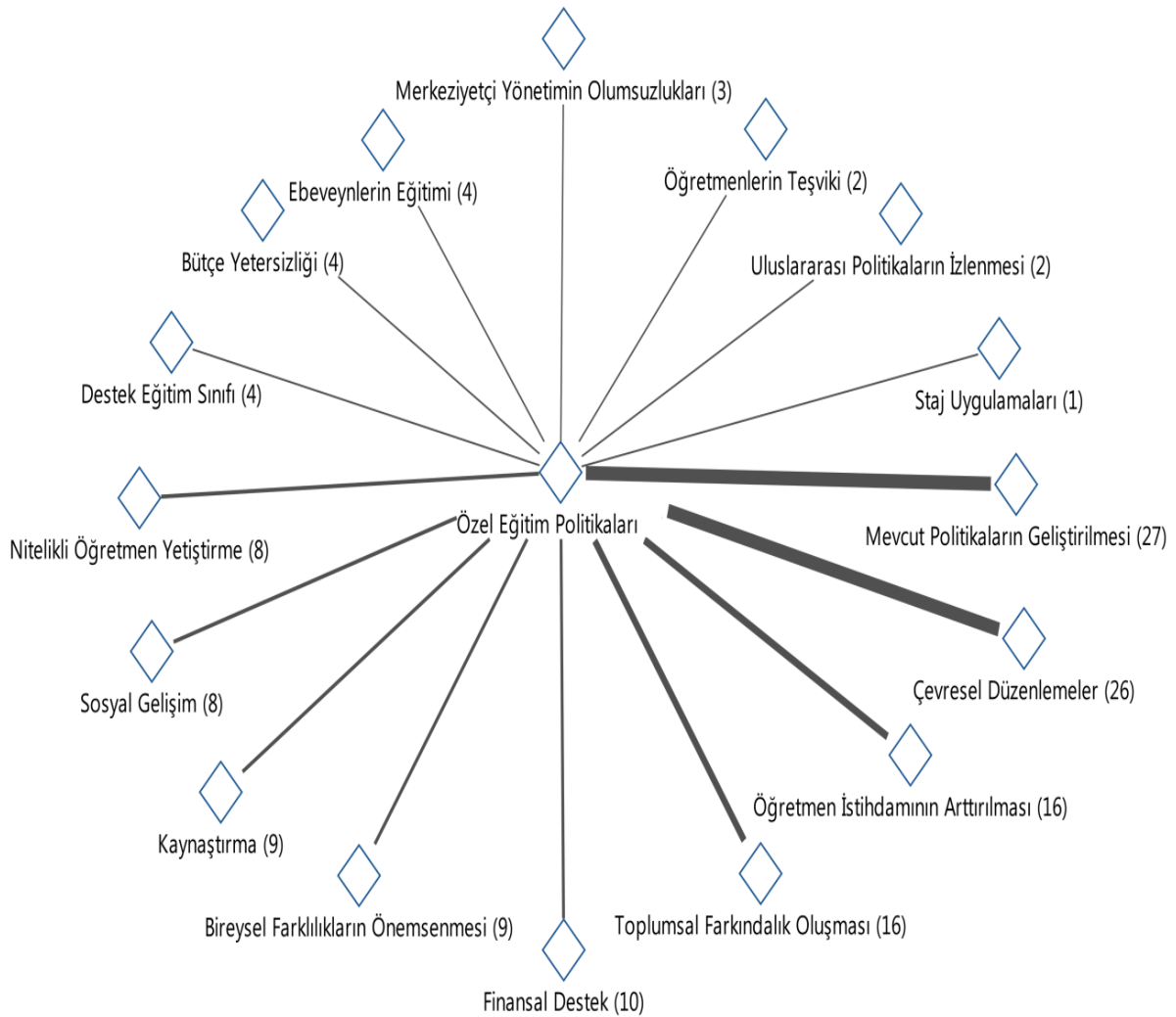
kültürel uyarlama eksikliği, eleştirel düşünmenin eksikliği, paydaşların kararlara katılımı, sosyal becerilerin gelişimi, koşulsuz kabul ve öğretmen rollerini kapsamaktadır. *Eğitim sistemindeki uluslararası politikalar*; AB uyum sürecinin desteklenmesi, değişimin koşullu kabulü, değişimin desteklenmesi, AB uyum sürecinin desteklenmemesi, eğitim kalitesinin düşmesi, uluslararasılaşmanın desteklenmemesi, öğrenci merkezli politikalar, ekonomik hegemonya ve yerelleşmenin önemini kapsamaktadır. *Mesleki eğitim politikaları*; ulusal iş gücü planlaması, yükseköğretim ile ilişkilendirme, ön yargının değiştirilmesi, bölgesel iş gücü planlaması, niteliğin artırılması, müfredatın geliştirilmesi, sanayi ile iş birliği ve karar süreçlerine katılımı kapsamaktadır. *Kısa vadeli hedefler*; uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık, stratejik planlamalar, paydaşların karara katılımı, öğrencilerin önemi, eğitimde modern yaklaşımlar, demokratik yapının korunması ve hedeflerin paydaşlarca benimsenmesini kapsamaktadır. *Eğitim politikalarında vizyonerlik*; bürokratik istikrarsızlık, stratejik yönetim eksikliği, dönemsellüğün olumsuzlukları, eğitim yöneticilerinin niteliği, uluslararası politikaların karşılaştırılması, bireysel ihtiyaçların önemsenmemesi ve niteliksel eksiklikleri kapsamaktadır. *Fiziksel ve teknolojik yenilikler*; fiziksel altyapının sağlanması, teknolojik yeniliklerin sağlanması, okulların mimari yapıları, stratejik yönetim, eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler, teknoloji kullanımının sınırlandırılması ve projelerin kullanımını kapsamaktadır. *Kamudaki eğitim harcamaları ise*; bütçe yetersizlikleri, bütçenin yönetimi, bütçenin yeterliliği, toplumsal yansımalar, bölgesel eşitsizlikler ve özel okullara yönelimi kapsamaktadır. Son olarak *ortaöğretimin istihdama yansımaları*; mesleki rehberlik, kariyer yönelimleri, mesleki eğitimde pratik eksikliği, kişisel ilgi ve yetenekler ve iş gücüne katılımı kapsamaktadır.

Araştırmada yasama erkini temsil eden milletvekilleri ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular ana tema, alt tema, kodlar ve frekansları şeklinde tablo ve şekillerde gösterilmiştir. Bununla beraber çalışma bulguları, katılımcı milletvekillerinin görüşleri ile doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1. Özel Eğitim Politikaları

Yasama erkinin görüşlerine göre “*Özel Eğitim Politikaları*” alt temasının mevcut politikaların geliştirilmesi, çevresel düzenlemeler, öğretmen istihdamının artırılması, toplumsal farkındalık oluşturulması, finansal destek, bireysel farklılıkların önemsenmesi, kaynaştırma, sosyal gelişim, nitelikli öğretmen yetiştirme, destek eğitim sınıfı, bütçe

yetersizliği, ebeveynlerin eğitimi, merkeziyetçi yönetimin olumsuzlukları, öğretmenlerin teşviki, uluslararası politikaların izlenmesi ve staj uygulamaları kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.1’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.1. Özel Eğitim Politikalarının Kodları ve Frekansları

4.1.1. Mevcut politikaların geliştirilmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin mevcut özel eğitim politikalarının geliştirilmesine önem verdiği görülmektedir. Bu neticede özel eğitim politikaları alt temasında sıklıkla mevcut politikaların geliştirilmesinden bahsedildiği görülmektedir. Konu ile ilgili olarak M7, M8, M9, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M23, M24, M25, M26, M27 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Mevcut politikaların geliştirilmesine yönelik olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Bu çocukların hepsi rabbimizin bize emaneti, özel çocuklarımızdır. Yeterlilik noktasında hala eksiklerimiz olmasına rağmen mevcut güncellemelerin ve geliştirilecek eğitim politikalarının düzenleneceği kanaatindeyim. (M7)

...eğitimde unutulmamalıdır ki hiçbir birey birbirinden ayırt edilemez. Bu sebepten dolayı normal öğrenci ya da özel gereksinimli öğrenci olarak bireyleri ayırt etmeden eğitim politikalarında sürekli günceli yakalayan bir hedefimiz olması gerekmektedir. (M9)

Zekâ geriliği olsa da, bedensel engeli olsa da, görme engeli olsa da, işitme engeli olsa da hatta üstün yetenekli olsa da tüm öğrenciler gibi onlarda eğitim alma hakkına sahiptir. Özel eğitim politikalarının da bu temelde şekillendirilmesi gerekmektedir... Özellikle Cumhurbaşkanımız ve eşinin himayelerinde özel gereksinimli çocuklar ve özel gereksinimli çocukların eğitim politikalarına ciddi yatırımlar yapılıyor. Türkiye, özel eğitim konusunda da devrim niteliğinde politikalar gerçekleştirdi. (M8)

Türk eğitim sisteminde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim politikalarına baktığımızda, özellikle özel eğitim öğretmenine çok önem verilmediğini görüyoruz... Biliyorsunuz ki bu öğrencilerimizin insanlık açısından diğer normal gelişim gösteren bireylerden hiçbir farkı yoktur. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin okullarının, sınıflarının, öğretmenlerinin belirlenmesi, eksiklerinin tespit edilmesi ve en nitelikli eğitimi alması sağlanmalıdır. Diğer eğitim kademelerinden önce özel öğretim öğrencilerinin eğitim politikalarında düzenlemeler yapılmalıdır. (M12)

Özel gereksinimli bireylerin eğitim, sağlık ve sosyal yaşamlarını daha yakından takip edip, ihtiyaç durumlarında kısa vadede çözümler üretebilecek bir devlet kurumu faaliyet göstermelidir. Başkanlık, genel müdürlükler bu süreçleri yakından takip etmelidir. Özellikle eğitim ortamlarına ulaşımında sıkıntı yaşayan öğrencilerin mağduriyetleri giderilmeli, materyal ihtiyacı olan özel gereksinimli bireylerin eksiklikleri tamamlanmalı, eğitimleri ile ilgili ailelere seminerler düzenlenmeli ve okul aile iş birliği arttırılmalıdır. (M13)

Özel gereksinimli öğrenciler mesleki eğitimde, özellikle kaynaştırma uygulamalarında akranlarının olumsuz davranışlarına maruz kalabilmektedirler. Kendileri için dizayn edilmiş okullarda eğitim almaları

yönünde çalışmalar planlanmalıdır. Bu, mesleki eğitim merkezlerinde özel donanım ve eğitime sahip bireyler tarafından yerine getirilebilir. (M14)

Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim politikalarında güncellemeler yapılacak ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin standartlarının iyileştirilmesi ve engelli bireylerimize daha kaliteli hizmet verilmesi sağlanmalıdır. Bu kurumların denetiminin artırılması gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin okullarındaki fiziksel ve teknolojik altyapının artırılması gerekmektedir. (M15)

Özel gereksinimli bireylerin okulları Türkiye’de maalesef ki tamamen el yordamıyla yönetilmektedir. Okul idarecileri, ya din kültürü öğretmeni, ya beden eğitimi öğretmeni ya da çok nadir olarak okul öncesi öğretmenlerinden seçilmektedir. Okulları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını bilen öğretmenlerden yöneticiler seçilmemektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim politikaları oluşturulurken maalesef objektif tespitler yapılmamaktadır. (M16)

...bundan 15 sene öncesine kadar engelli evlat sahipleri, çocuklarını laf olacak diye sokaklara çıkaramıyordu. Geline nokta modernlik anlamına gelemez ama en azından eğitim politikaları açısından geliştiğimizi gösterir. (M17)

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için kanun ve yönetmelikler bulunmaktadır. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Okullar Yönetmeliği, Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği gibi yönetmelikler ülkemizde yayımlanmıştır. Bunların yanında üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği programları da açılmıştır. Özel gereksinimli çocuklara özgü okul öncesi ve erken çocukluk eğitim programları ise özel eğitim kurumlarında ve üniversitelerin uygulama merkezlerinde sürdürülmektedir... (M19)

Özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitim imkânları Türkiye için oldukça önemli bir konudur... Bunun için özel gereksinimli öğrencilerin eğitim programlarının yeniden tasarlanması ve güncel araştırmalar göz önünde bulundurularak revize edilmesi gerekmektedir. Son yıllarda eğitim kurumları da devletimiz de bu öğrencilerimize gereken önemi ve hassasiyeti göstermeye başlamıştır. Bu noktada Avrupa Birliği uyum politikaları çerçevesinde gerekli iyileştirmeler yapılmış ve yapılmaktadır... (M20)

Özellikle bu alandaki öğrencilerin eğitim politikalarında, materyal gereksinimleri, ihtiyaçları ve eğitim tesislerindeki eksiklikler ivedi bir şekilde giderilecek şekilde düzenlemeler yapılmasına dikkat edilmelidir. Özel gereksinimli bireyler sadece akranlarından negatif yönde ayrılan bireyler değil, pozitif yönde ayrılan özel yetenekli öğrencilerimiz de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin eğitim programlarında, özel düzenlemeler yapılmalıdır, akademik gelişimlerini desteklemek adına nitelikli öğretmenlerden eğitim almaları sağlanmalı bununla beraber kültürel anlamda da kendilerini idame ettirmeleri desteklenmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin geleceğin en büyük bilim adamları, en iyi aşçıları, en iyi müzisyenleri, en kaliteli futbolcuları oldukları unutulmamalıdır. Bu sebeple beyin göçü dediğimiz durumun ve yozlaşmanın ortadan kaldırılması için eğitim politikalarında düzenlemeler şarttır. (M21)

...özel gereksinimli çocuklar yaşamlarının tüm dönemlerinde pozitif ayrımcılık görmelidir. Onlara gereksinim duydukları her türlü eğitim fırsatı devletimiz tarafından sağlanmalıdır... (M23)

Sayın Cumhurbaşkanımızın da en çok değer verdiği vatandaşlarımız arasında, özel gereksinimli bireyler gelmektedir... Topluma uyum sağlayacak ve hem kendini gerçekleştirecek hem de ülkemize bir tuğla da olsa ekleyebilecek bireylerin yetiştirilmesinde özel eğitim alanının henüz geliştirilmeye oldukça açık olduğunu düşünmekteyim. Alanın uzmanları ile birlikte hareket edilerek özel gereksinimli öğrencilerimize yönelik geliştirilmesi gereken uzun ve kısa vadeli politikalar ülkemiz çıkarlarını gözeterek üretilmelidir. Kısa vadede bu öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında başarılı bireyler olarak yetiştirilmesi uzun vadede ise ülkemiz menfaatlerine uygun olacak şekilde istihdamlarının sağlanması ve milli bilinç sahip olmalarının uygun olduğu kanaatindeyim. (M24)

Özel gereksinimli bireylerimiz, eskiye nazaran toplumun içerisine artık daha rahat bir şekilde karışabilmektedir. Bu anlamda Türk eğitim politikaları bağlamında özel gereksinimli bireyler için yapılanların çok anlamlı olduğunu görüyorum... (M25)

...özel gereksinimli öğrencilerin eğitim müfredatlarında güncellemeler yapılmalı ve eğitim imkânlarında iyileştirmelere gidilmelidir. (M26)

...özellikle bu bireylerin daha nitelikli ve kaliteli eğitim alması adına özel eğitimde teknolojiden yeni üretilen materyallerden faydalanılması gerektiğini düşünüyorum. Bu gelişmelere paralel olarak, eğitim politikalarının da bu yönde ilerlediğini görmek mutluluk vericidir. (M27)

Maalesef ki ülkemizdeki özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili politika oluşturma eksikliği mevcuttur. Ne yazık ki halen Türkiye’de evine hapsolmuş evinden dışarıya çıkamayan birçok sayıda özel gereksinimli öğrencinin olduğunu biliyoruz... Maalesef ki bu öğrenciler, bu bireyler aileleriyle beraber sokağa dâhi çıkamıyorlar. Bu evlatlarımızın, bu öğrencilerimizin, sokağa çıkması, toplumun arasına karışması, okullarda olması ve akranlarıyla beraber eğitim alabilecek bir konuma gelmesi gerekmektedir. Bunun için de eğitim sisteminde bir vizyona ve yeni bir özel eğitim politikasına ihtiyaç vardır. İvedi bir şekilde özel eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve bir özel eğitim yasası çıkarılması gerekmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının savunulduğu, ailelerinin korunduğu ve aynı zamanda ihtiyaçlarının giderildiği bir yasanın ihtiyacı çok bariz bir şekilde görülmektedir. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde; özel eğitim politikaları ile ilgili güncelleme ve düzenlemelerin yapılmasına, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinden sonra istihdamlarının gerçekleştirilmesi adına çalışmaların gerçekleştirilmesine, eğitimde tüm bireyler için fırsat eşitliğinin sağlanması ve özel eğitim alanında yatırımların arttırılmasına değinilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerine gerekli değerin verilmesi ve özel eğitim okullarının şartlarının iyileştirilmesine değinen milletvekilleri, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal yaşam alanlarının oluşturulmasına, mevcut materyal eksikliklerinin giderilmesine, mesleki eğitim alandaki kaynaştırma uygulamalarının yenilenmesi gerektiğine ve rehabilitasyon merkezlerinin şartlarının iyileştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları okullardaki yöneticilerin seçimlerine dikkat edilmesi, üstün yetenekli bireylerin tespitine özen gösterilmesine değinen milletvekilleri, özel eğitim alanında teknolojiden daha fazla istifade edilmesine, geliştirilecek politikalarda alan uzmanlarından görüş alınmasının faydalı olacağına değinmişlerdir. Özel eğitim alanında müfredatın güncellenmesinin gerekli olduğunu savunan milletvekilleri, özel gereksinimli bireylerin de milli bir bilinç ile yetiştirilmesi noktasında yeni özel eğitim politikaların geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

4.1.2. Çevresel düzenlemeler

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında üzerinde durdukları ve önem verdikleri bir diğer konu da çevresel düzenlemelerdir. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M6, M5, M8, M9, M10, M15, M16, M17, M19, M22, M24 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Çevresel düzenlemelere yönelik olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Biz okullarımızda bölgemizi, köylerimizi, sokaklarımızı, yollarımızı maalesef bu özel öğrencilere uygun hale getiremiyoruz. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili çevresel düzenlemeler adına Milli Eğitim Bakanlığının, hızlı bir hamle yapması gerekiyor. (M2)

Fiziki şartların iyileştirilmesi ve özel eğitimde okullaşma oranının artırılması, özel eğitim öğretmeni istihdamından sonra gelecek konulardır. (M3)

...özellikle bütçeden eğitime ayrılan payın içerisinde özel eğitime ve özel gereksinimli bireylere daha fazla pay ayrılması gerekir. Özel öğrencilerin bulunduğu okullarının fiziksel şartların iyileştirilmesi için, materyallerin temini için, servis ve yemek imkânlarının daha verimli hale getirilmesi için bu payın artırılması gerekiyor. (M5)

...özel gereksinimli çocukların odaklanma ve çabuk sıkılma problemleri olduğunu da düşünürsek, derse teşvik edici ve ferah fiziksel imkânların olması da artı bir unsurdur. (M6)

Özel eğitim sadece zihinsel engel gruplarından oluşmamaktadır. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrenciler de özel eğitim gruplarına dâhil olmaktadır. Bu sebeple bu çocukların da gelişimini önemsemeliyiz ve eğitim alacakları ortamları yeniden gözden geçirmeliyiz... (M8)

Özel eğitim politikaları konusunda ülke olarak çok eksiktik. Fakat son yıllarda baya bir ivme kat ettik. Sokaklardan tutun da, toplu taşımaya kadar her yerde eksiklerimiz olmakla birlikte büyük atılımlar gerçekleştirildi. (M9)

Türkiye'deki özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili politikaları değerlendirecek olursam ilk önce fiziksel şartlar üzerine konuşmak isterim. Fiziksel şartları özel eğitim alanında incelediğimizde öğrencilerin eğitim imkânlarına hitap etmiyor diyebilirim. Yapılan binalar çok nitelikli olsa bile materyal konusunda ve

düzen konusunda özel eğitime uygun hizmet etmemektedir. Sadece okullarımız değil, seçim çalışmalarında gördüğümüz kadarıyla çevresel koşullar, yollarımız, yaşam alanlarımız bile özel gereksinimi bireylerin yaşamı için dizayn edilmemiştir. Gelelim okullarımıza. İllerimizde bir kaç okul hariç hangi okulumuzda asansör var? Hangi okulumuzda engelli rampaları tam olarak yapılmış? Engelli bir kardeşimizi düşündüğümüzde, evine yakın olan okula gitmek yerine bu tarz okulda eğitim alması gerekmektedir. Tekerlekli sandalye ile o kadar yolu kat etmesi gerekecektir. Biz bu engel durumlarını ve özel gereksinimleri, kendi başımıza gelmeden önce sanki bizde de bu koşullar varmış gibi düşünerek öğrenme ortamlarını ayarlamalıyız. Aynı zamanda özel gereksinimliler için eğitim politikalarını bu yönde geliştirmeliyiz. (M10)

Özel gereksinimi bireyler için en fazla yatırım AK Parti Hükümeti döneminde yapılmıştır... Özel gereksinimli bireylerin okullarının fiziki kapasiteleri yenilenmiş, materyal ihtiyaçları karşılanmış, öğrencilerin ulaşımı kolaylaştırılmış ve bu öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden eksik ve mahrum bırakılmaması sağlanmıştır. (M15)

Özel gereksinimli bireylerin eğitim politikalarında gerçekleştirmesi gereken en önemli güncellemelerin başında, ulaşım imkânlarının sağlanması ve kolaylaştırılması, materyallerinin tamamlanması, fiziki şartların yani okulların eğitim ortamlarının güncel bir şekilde oluşturularak kapasite değerlendirilmesinin yapılması gelmektedir. (M16)

Materyal, servis, yemek vb. destekler bu kesimden öğrencisi olan velileri okullara götürme konusunda teşvik etmektedir... (M17)

Özel gereksinimli çocuk ve gençlerin uygun eğitimleri için engel türü, derecesi, gereksinimlerine uygun ortamların düzenlenmesi gerekir. Bununla ilgili rampalar, asansörler, engel durumuna göre sınıfların alt katlarda olması, okullarda özel alt sınıfların açılmış olması bu konudaki gelişmelerdir. Okullarımız fiziksel, sosyal ve psikolojik ortam yönünden henüz yeterli olmaktan uzaktır. Özel eğitime gereksinimli bu çocukların eğitim okullarındaki materyal eksikliklerinin hızlı bir şekilde giderilmesi özel gereksinimli öğrencilerin okullara ulaşımının kolaylaştırılması ve eğitimdeki fırsat eşitliğinden faydalanması gerektiğini düşünüyorum. (M19)

Öğretmen olduğum zamanlarda görev yaptığım okullarda engelli rampaları vardı ve özel eğitim adına çeşitli önlemler alınmıştı. Fakat bu saydıklarımız yeterli değildir. Türk eğitim politikalarında özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili bir değişiklik yapılacak ise özellikle sınıf içi etkileşimin arttırılması ve bu etkileşimin düzenli hale getirilmesi gerekmektedir. Biz özel gereksinimli öğrencilerimiz ile sınıf içerisinde oyunlar oynamak istiyoruz ama sıralardan yer bulamıyoruz ki. Sıraları bir kenara çekmeye çalışsak, maalesef sınıfın yüzde 70'lik alanı gidiyor. Geri kalan alanda da hiçbir etkinlik yapılmıyor. Sıraları tekrar eski haline getirmeye çalışsan, ders bitiyor. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşme faaliyetini yerine getirmek için kaynaştırma eğitimi ve özel alt sınıfları olan okullarda özel spor salonlarının olması lazım. Okullarda özel gereksinimli öğrenciler için bırakın da, normal gelişim gösteren öğrenciler için bile spor salonu olan okul, parmakla gösterilir... (M22)

...özel eğitim okulları sayısında hükümetimiz döneminde önemli artış sağlanmıştır. Özel eğitim okullarında çeşitliliğe gidilmiştir. İşitme ve görme engellilerine yönelik ayrı okullar açılmıştır. Mevcut okullarda özel sınıflar oluşturulmuş ve bunların ulaşimleri ücretsiz olarak karşılanmıştır. (M24)

...eğitim politikalarında gerçekleştirilecek önceliklerden biri de bu tür öğrencilerin fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi olmalıdır. Okullarda engelli rampalarının yapılması, özel asansörlerin yapılması, öğrenciler için özel sıraların yapılması bu iyileştirmelerin başlıcalarıdır. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında çevresel düzenlemeler ile ilgili olarak; fiziksel kapasitenin özel eğitimde geliştirilmesi adına ivedi ve nitelikli hamlelerin yapılması gerektiğine, özel gereksinimli öğrencilerin yemek ve ulaşım imkânlarının arttırılması, ferah sınıflara kavuşturulması adına özel eğitim politikalarının gözden geçirilmesinin gerekliliğine ve özel gereksinimli öğrencilerin materyalleri için okullarda alan yaratılması ihtiyacına değinilmiştir. Engel gruplarına uygun olarak dizayn edilen yeni okulların ve dersliklerin planlanması, özel eğitim alanına ayrılan eğitim bütçesinin arttırılmasına değinen milletvekilleri, özellikle AK Parti hükümetleri döneminde bu alanda iyileştirmelerin arttırıldığına; fakat fiziki imkânların daha fazla iyileştirilmesi gerektiğini de dile getirmişlerdir.

4.1.3. Öğretmen istihdamının arttırılması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu ise özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin istihdamının arttırılmasıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M10, M11, M16, M17, M26, M27 ve M30 görüş bildirmiştir. Öğretmen istihdamının arttırılmasına yönelik olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

...özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinin atamalarının bir hayli az olduğunu gözlemlemekteyiz. Gerekirse eğitim fakültelerindeki özel eğitim öğretmenliği bölümlerin kontenjanlarının çoğaltılması ve özel gereksinimi bireylerin eğitim aldıkları okullarda özel eğitim öğretmenlerinin istihdamının da arttırılması gerektiği inancındayım. (M1)

Bakınız, şuan özel eğitim okullarında maalesef ki nitelikli özel eğitim öğretmeni bulmak mümkün değil. Öğretmenlerin % 80'i farklı branşlardan ve ücretli öğretmen olarak görevlerine devam etmektedirler. İşini bilen, öğrencileri sahiplenen ve görevinde başarılı özel eğitim öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Bu sıkıntıların giderilmesi için özel eğitimde güncel politikaların geliştirilmesi gerekmektedir... Politika zinciri oluşturulacaksa ilk önce özel eğitim öğretmenlerinin sayısının artırılması, daha sonrasında özel eğitim okullarının sayısının artırması gerekir. (M3)

Tabii ki alanda yapılan uygulamaları veya gerçekleştirilen olumlu çalışmaları da gözardı edemeyiz. Özellikle okullarımızda kadrolu özel eğitim öğretmeni atama sayısının arttığını görmekteyiz. Bu öğrencilerimizin nitelikli eğitim alması için sevindirici bir durumdur. (M10)

Özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilere eğitimde uzman bireylerin eşlik etmesi bence en önemli konu... Daha önce bireylerin ilgi duydukları alanlarda öğretmenlik yapabilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu durumun istisnai alanları olacaktır. Özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, rehber öğretmenlik gibi alanlarda öğretmen ihtiyaçları ülkemizde uzman kişilerle giderilebilir... Bu durum istihdam da yaratabilir. Eğitimci ve bakım işleri ile uğraşan bireylere iş sahası yaratabilir. (M11)

Eğitim uygulamaları, çağdaş eğitim uygulamalarından çok uzak ve öğrencilerinin kapasitesini artıracak seviyede değildir. Bu sebep eğitim sistemlerinin tekrar gözden geçirmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimcilerin “özel eğitim öğretmenlerinden” seçilmesi ve nitelikli bireylerden olmasına çaba sarf edilmelidir... Özellikle eğitim politikalarında güncellenmesi gereken en önemli özelliklerin başında, özel eğitim öğretmenlerinin atamasının ve özel eğitim öğretmenliği bölümlerinin artırılmasının olması gerekmektedir. (M16)

...aynı zamanda öğrencilerin öğretmenleri, alan mezunu olmalı ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını iyi tespit etmelidir. (M17)

...özel eğitim demek, öğrencilerin gereksinim alanlarına ayrılması ve bu gereksinimleri doğrultusunda eğitim alması demektir. Fakat ülkemizde özel eğitim okullarında bile halen yeterli kadar kadrolu özel eğitim öğretmeni yoktur. Gezdiğimiz ve ziyaret ettiğimiz okullarda gördüğümüz kadarıyla bu iş ücretli öğretmenler üzerinden yapılmaktadır. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde nitelikli eğitimcilerin olması sevindirici olacaktır. Bu sebep ile öğretmen atamalarında özel eğitime öncelik verilmeli ve özel eğitim alan mezunu sayılarının arttırılmasına gayret edilmelidir. (M26)

Özellikle daha fazla özel eğitim öğretmenin yetiştirilmesi ve bu öğretmenlerin atamalarının sağlanması; öğrencilerimizin, normal gelişim gösteren akranlarına benzer bir hayat sürmesinin de önünü açacaktır... Özel eğitim politikalarında yapılması gerekli olan en iyi güncelleme, özel eğitim öğretmenliği bölümlerinin eğitim fakültelerinde arttırılması ve daha fazla mezun verilmesinin sağlanmasıdır... (M27)

Öğretmen atama sisteminde özel eğitim öğretmeni kontenjanı eksikliğinin bulunduğunu görmek mümkün... Okullardaki özel eğitim öğretmeni sayısının yükseltilmesi ve eğitim fakültelerinde özel eğitim öğretmenliği bölümlerinin açılması ve aynı zamanda kalitesinin artırılması gerekmektedir. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında öğretmen istihdamının arttırılması ile ilgili olarak eğitim fakültelerindeki özel eğitim öğretmenliği bölümlerinin kontenjanlarının arttırılmasına, özel eğitim öğretmeni atama sayılarının çoğaltılmasına, farklı branşlardan özel eğitim öğretmeni

devşirmek yerine; yeterli sayıda ve nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi gerektiğine, özel eğitim öğretmenlerinin seçimine özen gösterilmesi ve bu duruma uygun politikaların geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Bununla beraber; son dönemlerde özel eğitim öğretmenliği alanındaki atama sayılarındaki artışa değinen milletvekillerinin sayısı da bir hayli fazladır.

4.1.4. Toplumsal farkındalık oluşturulması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu ise toplumsal farkındalığın oluşturulmasıdır. Konu ile ilgili olarak M2, M4, M7, M13, M14, M17, M18, M22, M23 ve M28 görüş bildirmişlerdir. Toplumsal farkındalığın oluşturulmasına yönelik olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

...toplumumuzun özel gereksinimli öğrencilere bakış açısı maalesef ki negatif. Toplumumuz hala bu bireyleri kabul etmemiş durumdadır. Eğitimle beraber bu olumsuz tutumların da ortadan kaldırılması gerekir. Yerel yönetimler özel gereksinimli bireyler için üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmiyor. Özellikle parkların, sosyal yaşam merkezlerinin, kültür merkezlerinin özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmesi gerekir. (M2)

Özel eğitim öğrencilerinin eğitim politikaları konusunda entegrasyon çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Burada unutulmamalıdır ki, azınlığın sorunu çoğunluğun problemidir. Sadece azınlığın sorunu ya da problemi değildir. Entegrasyon çalışmaları denilince özel bireylerin entegrasyonu anlaşılıyor. Aslında büyük grubun, yani toplumun entegrasyonunun sağlanması gereklidir. Uyum sürecine bakıldığında hazırlanacak politikalar çift taraflı olmalıdır. Aslında özel eğitim politikaları geliştirilirken, büyük grubun uyum sağlaması önemlidir. Çünkü özel gereksinimli bireyler zaten her şeylerini büyük gruba bağlı olarak sürdürmektedirler. Türkiye’de yaşayan vatandaşların özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmesi ve onların hangi şartlarda hayatlarını devam ettirdiğini, neye daha çok ihtiyaçları olduğunu görmesi gerekmektedir... Aynı zamanda toplumdaki her kesimin, özel gereksinim kavramının ne olduğunu bilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle bunu sağlamak için kamu spotları oluşturulmalı, basın ve medya yayın organlarında bu kamu spotları sık sık yayımlanmalıdır. (M4)

Eskiden engelli olarak adlandırılan bireyler, artık özel gereksinimli bireyler tabiri ile saygınlığı artmış bir hitap ile gönül rahatlığıyla eğitim kurumlarında eğitimlerini alabilmektedirler... Bu öğrencilerin rahatça toplum içerisine çıkabilmesi sağlanmalıdır... Toplum içinde daha rahat hareket etmeleri için toplumun diğer kesimlerinin de bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Evlerinde gizli kapalı odalarda tutulan evlatlarımız toplumun gözbebeği olarak görülmesi gerektiği kanaatindeyim. (M7)

Özel gereksinime sahip bireylerin akademik seviyesi onları kötü işe ve mesleğe yönltebilir. Meslek öğrenen bireyler, alanda kendini geliştirerek iş hayatına başlayabilecektir. Sosyal çevre ve aile bireylerinin hassasiyetleri de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hayatı başta olmak üzere tüm yaşamını etkileyecek en önemli unsurlardan biridir. (M13)

...en son Sayın Cumhurbaşkanımızın eşi de bu konuyla ilgili özel gereksinimliler için materyal kampanyası düzenlemiş ve ülkemizin yedi bölgesine materyal yollamıştı. Bunu bir zorunluluk ya da olması gerektiği için yapmadı. Ülkemizde bu bireyler için de olumlu çalışmaların olduğunu göstermek adına yaptı. İşte bu çocukların önemsendiği, sosyal sorumluluk projeleri arttığında, toplum içerisindeki kabulleri de kolaylaşacaktır. (M14)

Bu tür öğrencilerin topluma kazandırılması, insan hakları ve ahlaki değerler açısından da önemlidir... (M17)

Türkiye’de maalesef ki özel gereksinimli öğrencilere bakış açısında bir eksiklik görüyorum. Engelli, sakat, acınan gözle bakılan, toplumda bir kenara itilmesi gereken, sadece şefkatle, bir iki güzel kelime kullanarak ilişki geliştirileceği ve yaşamlarını idame ettirileceği ifade edilen bir yaklaşım vardır. Dikkat ederseniz, özel gereksinimli bireylere karşı biz de bir sadaka kültürü geliştirilmektedir. İlginin bile sadece sadakasını veriyoruz. Mesele, sadaka vermek değildir... Topluma özel gereksinimli bireyler ile ilgili eğitimler verilmesi ve bu alanda farkındalığın artırılması gerekmektedir. (M18)

Türkiye’de özel gereksinimli öğrenci politikalarında bir plan söz konusu değildir. Maalesef ki seçkin bir bakış açısı var. Maalesef bu durumlara bizde alet edildik. Ben öğretmenlik mesleğimi yerine getirirken çok ilginç bir olay yaşadım. Bir gün sınıfta iken koridordan ses geldiğini duydum ve kapıyı açtım.

Bir tartışma vardı. Okul müdürü ve bir öğretmen vardı. 2 tane ebeveyn ve 1 tane kucaklarında çocuk vardı. Neyi tartıştıklarını sordum. Çocuklarının engelli olduğunu ve onu öğretmen hanımın sınıfına vermek istediklerini söylediler. Bayan öğretmen arkadaş da almak istemiyormuş. Bunu tartışıyorlarmış. Ben çok acayip etkilendim ve utandım bu durumdan. “Bana getirin öğrencinizi” dedim. “Ben alırım” dedim. Okul müdürü bana dönerek dedi ki: “Senin sınıf mevcudun ama fazla” dedi. “Olsun, ben alırım” dedim. Bu şekilde tartışmanın çok ayıp olduğunu düşündüm. Sonra çocuğun tekerlekli sandalye ile hayatını idame ettirdiğini öğrendim. İnanılmaz bir şekilde olumlu diyaloglar kurduk. Bu örnek; bizim özel gereksinimli öğrencilerimize nasıl baktığımızın en temel göstergesidir. Seçkincilikte zengin yoksul ayrımı, kıyafetine göre ayırım, yüz ifadesine göre ayırım yapılmamalıdır. (M22)

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri ile ilgili son dönemlerde gayet güzel atılımlar var. Örneğin; Rehabilitasyona giden öğrencilerin ücretlerinin devlet tarafından karşılanması gibi... Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yapılan daha birçok uygulamada da bunları görebilmekteyiz. Eskiden özel gereksinimli çocuğu olanlar kendini gizleme ya da çocuğunu toplum içine çıkarmakta sıkıntı yaşadıklarını duyar ve görürdük. Şimdi bu anlayış kırıldı. Bence bu bile çok önemli bir gelişmedir. Bunlar hep bu konuda yapılan eğitim politikalarının olumlu birer sonucudur. (M23)

...geliştirilen projeler ile aile eğitimleri verilmeli, öğretmen eğitimleri desteklenmeli ve okullar özel gereksinimli öğrencileri tanımak adına bilinçlendirilmelidir. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında toplumsal farkındalığın oluşturulması ile ilgili olarak; toplumun özel gereksinimli bireylere karşı bakış açısını değiştirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber, özel gereksinimli bireylerin sosyal imkânlarının iyileştirilmesinin gerekliliğine, özel eğitim konusunda yerel yönetimlerin de çaba sarf etmesinin bir ihtiyaç olduğuna, özel eğitim öğretmenlerinin niteliklerinin arttırılması gerektiğine ve bu öğrencilerin meslek seçimlerinde rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda bütünleştirme çalışmalarının arttırılması ve aile eğitimlerinin verilmesine değinen milletvekilleri, tüm bu çalışmaların bir plan dâhilinde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.1.5. Finansal destek

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da finansal destektir. Konu ile ilgili olarak M6, M7, M9, M11, M12, M15, M17, M18, M25 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Finansal destek ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Özel eğitime yapılan yatırımlar diğer alanlara yapılan yatırımlardan ayrı tutulmamalıdır. Hatta özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları daha fazla ön planda tutulmalıdır. Ödenekten ayrılan paydan özel eğitim okullarına daha rahat harcama yetkileri verilmeli en önemli sorun olan materyal edinme problemleri giderilmelidir. (M6)

Hükümetimiz döneminde ailelere bakım parası bağlandı. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almaları için ödenekler çıkarıldı... (M7)

Hükümet özel eğitim konusunda gelişim gösterdi. Her ilde aşağı yukarı üçer dörder tane özel eğitim okulu var. Cumhurbaşkanımızın talimatı ile özel gereksinimli öğrencilerin hem kendilerine hem de bakımını sağlayan velilerine ödenekler verilmektedir. Bu çok ciddi bir gelişmedir. (M9)

...yerel yönetimlerden özel eğitim adına daha fazla destek alınabilir. Belediyelerin açacağı kreş ve yatılı özel eğitim okulları, velilerin de rahat bir nefes almasını ve kendilerine zaman ayırmalarını sağlayacaktır. (M11)

Özel eğitim öğretmenliği atamalarındaki puan düşüklüğünün nedenlerinden birisi bu öğretmen adaylarının özel sektörde çalışmak istemesidir. Çünkü özel eğitim öğretmenleri özel sektörde daha fazla maaş almaktadırlar. Belki de kamuda çalışan özel gereksinimli bireylerin öğretmenlerinin maaşlarında iyileştirmeler yapılabilir. Çünkü uğraş alanları gerçekten çok zor. Bu konuda iyileştirmelerin yapılabileceğini düşünüyorum. (M12)

Özel gereksinimliler için en fazla yatırım AK Parti Hükümetleri döneminde yapılmıştır. Özellikle okul öncesi, ilköğretim vb. eğitim kademeleri içerisinde özel gereksinimli öğrencilere ayrılan pay en fazladır. Özel gereksinimli bireylerin okullarının fiziki kapasiteleri yenilenmiş, materyal ihtiyaçları karşılanmış, öğrencilerin ulaşımı kolaylaştırılmış ve eğitimde fırsat eşitliğinden mahrum bırakılmaması sağlanmıştır. (M15)

...özellikle materyal, servis, yemek vb. destekler bu kesimden öğrencisi olan velileri okullara götürme konusunda teşvik etmektedir. (M17)

Devlet, özel eğitim politikalarını güncellerken kamu bütçesinden özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir fon yaratmalıdır. Bu fon ile beraber özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları yenilenmeli, teknolojik altyapıları ve materyal ihtiyaçları karşılanmalı diye düşünüyorum. (M18)

Bu evlatlarımızın topluma kazandırılması ve daha iyi eğitim almaları için hükümetin sarf ettiği ciddi çabalar var. Bu çabalar sadece öğrencilere değil, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin ailelerine de sağlanmaktadır. Gerek burslar, gerek yardımlar yapılarak bu çocuklarımızın sosyal hayatı desteklemektedir. Özel gereksinimli bireyler, eskiye nazaran toplumun içerisine artık daha rahat bir şekilde karışabilmektedir. Bu anlamda Türk eğitim politikaları bağlamında özel gereksinimli bireyler için yapılanların çok anlamlı olduğunu görüyorum. Aynı zamanda öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi ve şartlarının iyileştirilmesi için daha da fazla bütçe ayrılması gerektiğine inanıyor ve destekliyorum. (M25)

Öncelikle özel eğitim çalışmalarını özel sektörden ziyade devletin yürütmesi gerekir. Eğer devlet bu imkâna sahip değilse, özel sektördeki kuruluşların denetimini iyi yapması gerekir. Özel gereksinimli öğrenciler, Türkiye’de bizim göz bebeğimiz olmalıdır. Bu sebeple onların beklentileri aynı zamanda eğitim durumları sürekli gündemde tutulmalıdır. En rahat şekilde eğitim imkânlarından faydalanmalarına da özen gösterilmelidir. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında finansal destek ile ilgili olarak; özel eğitimin bütçesinin diğer eğitim kademelerinden ayrı tutulması gerektiğine, özel eğitim okullarındaki yönetimlere daha rahat harcama yetkilerinin sunulmasına ve aile bakım ödeneklerinin arttırılmasına değinilmiştir. Özel eğitim okullarının yenilenmesi adına özel bütçelerin oluşturulmasına ve okullardaki eğitim atölyelerin iyileştirilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri, yerel yönetimlerin de alana finansal destek sağlayabileceğine, öğretmenlerin kamuyu tercih etmesi adına şartlarının iyileştirilmesi gerektiğine, öğrencilere servis, yemek ve materyal desteklerinin sağlanmasının zaruri olduğuna, bu alan için özel fonların yaratılmasına ve özel sektörden ziyade bu işlerin devlet eliyle yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

4.1.6. Bireysel farklılıkların önemszenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da bireysel farklılıkların önemszenmesidir. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M4, M7, M9, M10, M12 ve M21 görüş bildirmişlerdir. Bireysel farklılıkların önemszenmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Biliyorsunuz ki her normal gelişim gösteren öğrencide olduğu gibi özel gereksinimli öğrencide de bireysel farklılıklar vardır. Bu sebeple tek bir eğitim sistemiyle bütün okulların yönetilmesi ve tüm özel öğrencilere aynı tedbirin alınması mümkün değildir... (M2)

Özel eğitim politikalarımızda öncelikli olarak öğrencilerin menfaatleri ön planda tutulması gerekmektedir... (M3)

...derslerin içerisine özel gereksinimli öğrencilerin müfredatının yedirilmesi büyük grubun, yani toplumun her kesimine hitap etmesini sağlayacaktır. Özel gereksinimli çocuğun bir gün boyunca, bir hafta boyunca, bir ay boyunca neler yaşadığını normal gelişim gösteren çocuklar okusun. Anlamaya çalışsın. Bu konuları ve müfredatı sosyal bilgiler dersinde mi verirsiniz, vatandaşlık dersinde mi işlersiniz, yoksa alana yakın derslerin içinde mi işlersiniz, bu milli eğitimin planlayacağı bir husustur. (M4)

Bu öğrencilerin toplum içinde daha rahat hareket etmeleri için toplumun bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Evlerinde gizli kapalı odalarda tutulan evlatlarımız, toplumun içerisinde toplumun gözbebeği olarak görülmesi gerektiği kanaatindeyim. (M7)

Özel eğitim politikalarında güncelleme yapılırken, velilerin ihtiyaçları ve öğrencilerin gereksinimleri ön planda tutulmalıdır... (M9)

...üstün yetenekli öğrencilerin erken tespit edilip onlar için özel sınıfların oluşturulması gerekmektedir. Öğrenciler okullara kayıt olmadan özel gereksinimi var mı ya da üstün yeteneği var mı? Bunların tespiti yapılmalıdır. Zekâ seviyesi farklı olan çocukların, farklı sınıflarda eğitim alarak ilerlemelerinin ve gelişimlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda tespit edici olması gerekmektedir. Bu konuda ilgili çalışmaların yapılması ve politikaların geliştirilmesi gerekir. (M10)

...özellikle eğitimde fırsat eşitliğini düşünürsek, ilk önce özel gereksinimli öğrencilerin şartları iyileştirilmelidir. Biliyorsunuz ki bu öğrencilerimizin insanlık babında diğer normal gelişim gösteren bireylerden hiçbir farkı yoktur. Bu sebeple özel gereksinimli öğrencilerin okullarının, yine aynı şekilde sınıflarının, öğretmenlerinin belirlenmesi, eksiklerinin tespit edilmesi ve en nitelikli eğitimi alması sağlanmalıdır. (M12)

Özel gereksinimde sadece akranlarından negatif yönde ayrılan bireyler değil, pozitif yönde ayrılan özel yetenekli bireyler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin eğitim programlarında, özel düzenlemeler yapılmalıdır. Akademik gelişimlerini desteklemek adına nitelikli öğretmenlerden eğitim almaları sağlanmalı bununla beraber kültürel anlamda da kendilerini idame ettirmeleri sağlanmalıdır. (M21)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında bireysel farklılıkların önemsinmesi ile ilgili olarak; özel gereksinimli öğrenciler adına bireysel eğitim planlarının oluşturulması gerektiğine, bu öğrencilerin menfaatlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin menfaatlerinden daha ön planda tutulmasına, özel eğitimin normal gelişim gösteren öğrencilerin müfredatlarına yedirilmesinin daha faydalı olacağına, toplumun özel eğitim ile ilgili olarak bilinçlendirilmesi, velilerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve üstün yeteneklilerin önemsinmesinin önemine değinilmiştir.

4.1.7. Kaynaştırma

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri diğer bir konu da kaynaştırmadır. Konu ile ilgili olarak M4, M12, M14, M19, M21, M26 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Kaynaştırma ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Eğitim politikalarını oluşturma sürecinde çocukları normal gelişim gösteren bireylerden ve akranlarından çok fazla ayırmadan planlama yapmamız gerekmektedir. Yapılacak en güzel çalışmalardan belki de ilki, normal gelişim gösteren çocuklar için gerçekleştirilen sosyal aktivitelerde, özel gereksinimli çocuklar için de alanlar yaratmak olacaktır. (M4)

Özel gereksinimli öğrenciler için özellikle kaynaştırma eğitiminin önemi vurgulanmalıdır. Öğrenciler, sosyal ortamlarından ve akranlarından ayrılmamalıdır. Eğitim politikalarımızdaki öncelik, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla eğitim almasının sağlanması olmalıdır. (M12)

Özel gereksinimli öğrencilerin, direk özel eğitim okullarına yönlendirilmesinden ziyade, belli yaştan altındaki öğrencilerin kaynaştırma eğitimine alınması daha doğru olacaktır. Özellikle mesleki eğitimde bu öğrencilerin olmaması gerektiği kanaatindeyim... (M14)

...örgün eğitimde bu alanda yapılan hizmetler son derece sınırlıdır. Kaynaştırma programı çalışmaları ile ilgili olarak anaokulları, ilk ve ortaokul ve lise düzeyinde hizmet verilmeye çalışılmaktadır. (M19)

...öğrencilerin eğitim müfredatlarının mümkün olabildiğince akranları ile beraber ders alacakları şekilde düzenlenmesine, öğretmenlere teşvik edici unsurların sunulmasına gayret edilmelidir. (M21)

...bu kapsamdaki öğrencilerin öğrenme farklılıklarının tespit ve tayin edilmesi buna yönelik bir faaliyet takvimi oluşturulması, kaynaştırma eğitimlerinin ihmal edilmeden yapılması gerekmektedir. (M26)

Geçenlerde özel gereksinimli öğrencilerin olduğu bir okulu ziyaret etme imkânı buldum. Özel gereksinimli öğrenciler konusunda, bizim hükümet olarak çok önemli görevler üstlendiğimizi düşünüyorum. Özel gereksinimli ya da normal gereksinimli, ayırt etmeden öğrencileri aynı ortamda bulundurmaya çaba sarf ediyoruz. Birbirinden farklı fiziksel özelliklere sahip insanları, örneğin birisinin gözü nasıl mavi, diğerinin kahverengi olduğu ise çocuklarımızın da öyle olduğunu düşünüyoruz. Farklılaştırmıyoruz. Bu sebeple okullarımızda özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma kavramı çok önemli. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde kaynaştırma politikalarının düzenlenmesi ve güncellenmesi gerekmektedir... Özellikle bu tür çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda bulunmasının sağlanması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimi olarak adlandırdığımız bu eğitimin çok üst düzey davranış bozukluğu olmayan bireylerde uygulanması gerekmektedir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında kaynaştırma ile ilgili olarak; eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayırmamanın önemine, sosyal aktiviteleri birlikte gerçekleştirebilmelerine, aynı okullarda eğitim almalarının yararlarına değinilmiştir. Aynı zamanda özel eğitim okullarına öğrencileri yönlendirmeden önce kaynaştırma eğitiminin denemesinin gerekliliği ve özel öğrenci müfredatlarının olabildiğince normal akranları ile birlikte eğitim almaya yönelik düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4.1.8. Sosyal gelişim

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da sosyal gelişimdir. Konu ile ilgili olarak M13, M15, M21, M24 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Sosyal gelişim ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi hususunda bireyin sosyal etkinliklerinin artırılarak gelişimi ve çevreye adaptasyon süreçleri hızlandırılmalı, meslek sahibi olabilecek düzeye geldiği tespit edilen bireye destek sağlanarak ilgili alanlarda istihdamı kolaylaştırılmalıdır. (M13)

...engelli bireylerin eğitiminin sağlanması, engelli bireylerin sosyal potansiyellerinin geliştirilmesi önceliğimizdir. Bu saydıklarım neticesinde Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için geliştirilen eğitim politikalarını gayet yerinde ve verimli buluyorum. (M15)

Eğitim politikaları düzenlenirken özel gereksinimli çocuklarımız akranlarından ve yaşça kendilerine yakın olan gruplardan ayrılmadan, sosyal gelişimlerini destekleyici okullarda eğitim almaları sağlanmalıdır. (M21)

Kısa vadede bu öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında başarılı bireyler olarak yetiştirilmesi uzun vadede ise ülkemiz menfaatlerine uygun şekilde istihdamlarının sağlanması ve milli bir bilince sahip olmalarının uygun olduğu kanaatindeyim. (M24)

Hükümetimizin özel eğitim politikalarından önce engelli çocuk aileleri maalesef ki çocuklarını sokağa bile çıkaramıyorlardı. Ya da aileler, o çocuklardan bir şekilde kurtulmaya çalışıyorlardı. Ama biz ne yaptık? Bu

çocukların bir şekilde sosyalleşmesini sağladık. Hükümetimizin sağladığı sosyal yardımlarla özel gereksinimli çocuğu o aileler için bir şans haline getirdik. Bu durum devrimsel niteliktedir... Bu politika değişiklikleri, dünyanın birçok yerinde karşılaşılmayan politika değişiklikleridir. Artık aileler engelli çocuklarından utanmıyorlar. Aynı zamanda ben bir milletvekili olarak bu çocukların tertemiz bir kalbi olduğunu düşünüyorum. O yüzden sizlere normal çocuklardan daha çok muhabbet ile yaklaştıklarını görüyorum. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında sosyal gelişim ile ilgili olarak; özel gereksinimli bireylerin özbakım becerilerinin geliştirilmesi, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, sosyal etkinlik alanlarının artırılması, çevreye adaptasyon süreçlerinin hızlandırılmasının gerekliliğine değinilmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin meslek edindirme çalışmalarının artırılmasına, kaynaştırma uygulamalarının daha nitelikli yapılmasına, milli bilince sahip bireyler yetiştirilmesine ve nitelikli özel eğitim öğretmenlerine duyulan ihtiyaca değinilmiştir.

4.1.9. Nitelikli öğretmen yetiştirme

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da nitelikli öğretmen yetiştirmedir. Konu ile ilgili olarak M3, M5, M8, M27 ve M28 görüş bildirmiştir. Nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Özel gereksinimli çocuklar ile ilgili gerçekleştirilecek en önemli politika; düzenli bir özel eğitim yasası çıkarılması, sonrasında da özel gereksinimli bireylerin eğitimleri için nitelikli öğretmenler yetiştirilmesidir. (M3)

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarından dolayı, özel eğitim öğretmenleri yetiştirilmeli ve politikalar gözden geçirilmelidir. Ben maalesef ülkemizde özel eğitim politikalarının yeterli olduğunu söyleyemem. Özellikle öğretmenlerin bilinçsiz bir şekilde eğitim verdiğini düşünüyorum... Özellikle eğitim fakülteleri bünyesindeki özel eğitim öğretmenliği bölümünü ayrı bir fakülte olarak kurarak; üstün yeteneklerin eğitimi ve zihinsel engelli bireylerin eğitimi, işitme engellilerin eğitimi, görme engellilerin eğitimi, bedensel engellilerin eğitimi vb. alanlarda bölümler açarak, bu alanlarda eğitim vermeliyiz. (M5)

...nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin sayısını arttırmak adına özel eğitim öğretmeni adayı ve atama sayısında belirgin bir artışın sağlanması gerekmektedir. (M27)

Özel gereksinimli bireylerin eğitim politikalarında özellikle yeni kadroların getirilmesine odaklanılmalıdır. Özel eğitim öğretmenliği ve özel gereksinimli bireylerin ihtiyacını giderecek personel konusunda niteliğin artırılması gerekir... Özellikle özel gereksinimli çocuklarının eğitiminde görev alacak özel eğitim öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin akademik becerilerinin yeniden gözden geçilmesi ve özel gereksinimli çocuklara daha fazla yatırım yapılması gerekmektedir. (M8)

Özel eğitim konusunda geliştirilen politikaların yeterli olmadığı kanaatindeyim. Nitekim özel eğitimde görev alan öğretmenlerin büyük bir bölümü ilgili bölüm ya da ana bilim dalında öğrenim görmeyen sonrasında kurs ya da sertifika programları ile sisteme entegre edilen bireylerdir... (M27)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak; Türkiye’de iyi geliştirilmiş ve güncel bir özel eğitim yasasının gerekliliğine, nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi için akademik kadroların güncellenmesinin elzem olduğuna, özel eğitim politikalarının tekrardan gözden geçirilmesine, eğitim fakültelerindeki özel eğitim öğretmeni yetiştirme müfredatlarının güncellenmesi ve özel eğitim öğretmeni atama sayılarının artırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4.1.10. Destek eğitimi sınıfı

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da destek eğitim sınıflarıdır. Konu ile ilgili olarak M6, M13 ve M24 görüş bildirmiştir. Nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Özel eğitim sınıflarının 4+4+4 mantığı ile bir arada olmaması gereken yaş grupları ayrılmalıdır. Her okulda destek eğitim sınıfları açılmalıdır. Bu sınıflar sadece zihinsel engel bulunan öğrencilere yönelik değil diğer öğrencilere yönelik de eğitim verebilmelidir... (M6)

...çocuk başarılı oldukça ödüllendirilmeli, teşvik edilmelidir. Onların daha çok başarılı olmaları için ailenin, öğretmenin, destek eğitim merkezlerinin ve çevresinin yardım etmesi gerekmektedir. (M13)

Mevcut özel eğitim politikalarımızda günceli yakalayan politikalar ve öneriler mevcuttur. Bunlardan en değer verdiklerimden biri de yatılı özel eğitim okullarıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin bu destek eğitim okullarında ve sınıflarında sürekli eğitim almaları ve ailelerin de bir nebze nefes almaları adına güzel bir çalışma olacağı kanaatindeyim. (M24)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında destek eğitim sınıfları ile ilgili olarak; okullarda özel eğitim öğrencileri için destek eğitim sınıflarının ve özel alt sınıfların açılmasının zaruri olduğuna, kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim sınıflarının önemine ve yatılı özel eğitim okullarının gereksinimine dikkat çekilmiştir.

4.1.11. Bütçe yetersizliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da bütçe yetersizliğidir. Konu ile ilgili olarak M6, M18, M19 ve M29 görüş bildirmiştir. Bütçe yetersizliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

...farklı engel gruplarının aynı binada eğitim görmeleri beraberinde yeni sıkıntıları da getirmiştir. 4+4+4 mantığı ile oluşturulan yeni yapılarda özel eğitim ile ilgili yapılanmaya gidilememiş ve üstüne bir de farklı engel gruplarına da yönelik derslikler açılmıştır. Buradaki mesaj yeni bina kurum açamıyoruz mevcut olanla yetinin şeklinde algılanmıştır. Bu etkinin hızlı bir şekilde giderilmesi ve özel eğitim derslik ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. (M6)

Mesele milli gelirden toplumun her kesimine olduğu gibi, özel gereksinimli bireylere de eğitimde eşit oranda pay ayrılmasıdır. Engelli veya engelsiz her kesim insanın toplumda birinci sınıf insan olduğunu hissettirmemiz gerekmektedir. Bu yüzden hem zihinsel, hem pratiksel zemini toplumda yaratmamız gerekir. İnsan olmak bunu gerektirir. Bireyi topluma kazandırmak bunu gerektirir. Ben önce aç bırakacağım. Sonra toplumun bütün genelinden

elde ettiğim ranttan en düşük bir pay ile ne kadar iyi bir insan olduğumu karşıya anlatmaya çalışacağım. Ya da 2 kepçe nohut vererek... Mesele bu değil ki? Mesele o insanı eğitebilmek, onu topluma kazandırmak ve toplumun gelirinden ona pay ayırmak... Mesele, özel gereksinimli öğrencilerin onurlu yaşamını sağlamaktır. (M18)

Özel gereksinimli bireylerin eğitim harcamalarında devlet bütçesinden gerekli pay ayrılmaktadır. Fakat bunların yeterli olmadığını, daha da fazlalaşması gerektiğini düşünüyorum. (M19)

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim eksiklerini kapatmak için özel sektör kullanılmaktadır. Biliyorsunuz rehabilitasyon merkezleri, bu görevi üstleniyor. Rehabilitasyon merkezleri de ticari amaçlı kurulan eğitim kurumları olduğu için maalesef kendi aralarında bir ticari rekabet halindedir.

Bu öğrenciye olumsuz olarak yansımaktadır. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında bütçe yetersizliği ile ilgili olarak; bütçeden gerekli kaynaklar sağlanarak özel eğitim uygulamalarındaki derslik ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğine, bütçeden özel gereksinimli bireylere normal gelişim gösteren bireylerden daha fazla pay ayrılması gerektiğine ve özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak adına özel sektöre de sorumluluklar yüklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4.1.12. Ebeveynlerin eğitimi

Görüşmeye katılım sağlayan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da ebeveynlerin eğitimidir. Konu ile ilgili olarak M17, M25, M26 ve M28 görüş bildirmiştir. Ebeveynlerin eğitimi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

...eğitim gereksinimi olan bu öğrencilerin velilerine bilinçlendirme eğitimleri verilmelidir. Öğrencilerin velileri çevrelerinden çok etkilenmektedirler. Bu etkilenme ile birlikte öğrencilerini özel eğitim okullarına yollama konusunda çekimser kalıyorlar. Aslında iyi bir özel eğitimin başlangıcı, bilinçli aileden geçmektedir. Bu sebep ile ailelerin de psikolojik destek ve hizmet içi eğitim alması gerekmektedir. (M17)

Ailelerinin psikolojik durumlarının iyileştirilmesi için psikolojik terapi merkezleri oluşturulmalıdır. Bu olguların hepsi nitelikli bir özel eğitim politikasının oluşturulmasından geçmektedir. Eğitim politikalarında aileler ve çocukların ihtiyaçlarına öncelik verilmelidir. (M25)

...öncelikli olarak hem ebeveynlerin, hem öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler hususunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. (M26)

...geliştirilen projeler ile aile eğitimleri verilmeli, öğretmen eğitimleri desteklenmeli ve okullar özel gereksinimli öğrencileri tanımak adına bilinçlendirilmelidir. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında ebeveynlerin eğitimi ile ilgili olarak; özel gereksinimli çocuğu olan ya da olmayan tüm öğrenci ebeveynlerine özel eğitim ile ilgili bilinçlendirme eğitimleri verilmesi gerektiğine, aile psikolojik destek ve terapi merkezleri açılarak özel gereksinimli öğrencisi olan ailelere psikolojik yardım desteğinin sağlanması gerektiğine, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ebeveynlerinin de özel eğitim konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğine, bu alanda aile projelerinin oluşturulması ve özel eğitim politikalarında özel gereksinimli bireylerin ailelerine de söz hakkı verilmesine değinilmiştir.

4.1.13. Merkeziyetçi yönetimin olumsuzlukları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da merkeziyetçi yönetimin olumsuzluklarıdır. Konu ile ilgili olarak M2'nin görüşleri şu şekildedir:

Özel eğitim politikalarının öncelikli konuları; bireysel eğitim planlarının okullarda yapılması, okulların öğretmenlerine ve yöneticilerine özerklik verilmesidir. Okullarda bu özel gereksinimli öğrencilerin eğitim programlarının ve politikalarının gelişmemesini normal buluyorum. Çünkü merkezden bir gözetleme ve denetim söz konusudur... Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim politikaları düzenli hale getirilmek isteniyorsa, özel eğitim okullarına ve yöneticilerine özerklik verilmelidir. Okullarımızda halen merkezi yapıdan kaynaklı denetim sebebiyle yöneticiler tarafından bu öğrencilere olumlu tedbirler alınamıyor. (M2)

Açıklamalar neticesinde M2'nin görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında merkeziyetçi yönetimin olumsuzlukları ile ilgili olarak; özel eğitim okullarının yöneticilerine özerklik verilmesi gerektiğine, özel eğitim programlarının bu okullarda öğrencelere uygun bir şekilde oluşturulmasının önemine ve merkezi yapının etkisi altında kalmadan günceli yakalayan planlamalar yapılmasının önemine vurgu yapılmıştır.

4.1.14. Öğretmenlerin teşviki

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da öğretmenlerin teşvikidir. Konu ile ilgili olarak M1 ve M21'in görüşleri şöyledir:

Özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları okullarda görev yapan öğretmenlerin teşvik edilmesi gerekmektedir. Özellikle toplumun içerisinde dezavantajlı kesim olarak adlandırılan özel gereksinimli bireyler, eğitim alacak öğretmen bulmakta güçlük çekmektedirler. Özel eğitim öğretmenlerinin maddi imkânlarının iyileştirilmesi, kamudaki standartlarının geliştirilmesi ve özel eğitim öğretmenliği bölümlerinin ülke genelindeki fakültelerde yaygınlaştırılması gerekmektedir. (M1)

Sınıfında özel gereksinimli ya da üstün yetenekli bir öğrenci bulunan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri diğer öğretmenlere nazaran daha çok çalışmakta ve emek harcamaktadır. Ek ödemeler ile bu durumun özendirici hale getirilmesi gerekmektedir... (M21)

Açıklamalar neticesinde M1 ve M21'in görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında öğretmenlerin teşviki ile ilgili olarak; özel eğitim öğretmenlerinin kamudaki şartlarının iyileştirilmesine, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin ek ödemeler alarak kaynaştırma sınıfı öğretmenliğinin özendirici hale getirilmesi üzerine görüş bildirilmiştir.

4.1.15. Uluslararası politikaların izlenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da uluslararası politikaların izlenmesidir. Konu ile ilgili olarak M1 ve M28'in görüşleri şu şekildedir:

Ülkemiz eğitim politikalarının özel eğitim üzerine yoğunlaşması ve bu alanda dünyadaki güncellemelerin takip edilmesi gerekmektedir... (M1)

Özel eğitim öğrencilerinin eğitimi konusunda yurtdışında ortaya konan etkili örneklerinde ele alındığı bireysel eğitim programları ile ilgili olarak öğretmen, yönetici ve ailelere yönelik etkili eğitimler sunulmalıdır. (M28)

Açıklamalar neticesinde M1 ve M28'in görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında uluslararası politikaların izlenmesi ile ilgili olarak; dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi gerektiğine ve evrensel anlamda başarılı olmuş örneklerin Türk özel eğitim politikalarına yansıtılmasının önemine değinildiği görülmektedir.

4.1.16. Staj uygulamaları

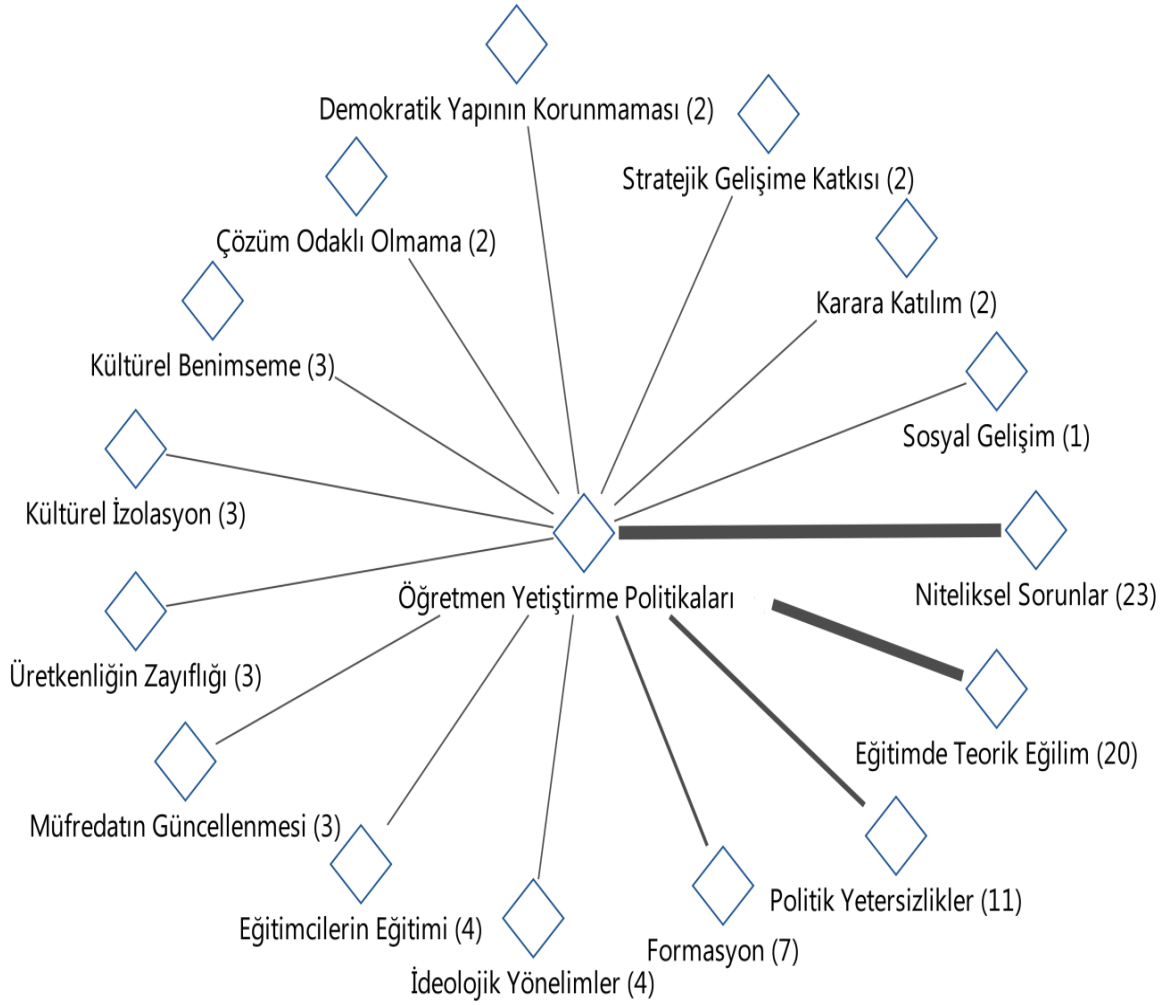
Görüşmeye katılan milletvekillerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesi alt temasında değindikleri bir diğer konu da staj uygulamalarıdır. Konu ile ilgili olarak M6 görüş bildirmiştir. Staj uygulamaları ile ilgili olarak M6'nın açıklamaları şöyledir:

Mesleki eğitim veren özel eğitim kurumlarında staj uygulamaları öğrencinin toplum ile bütünleşmesi açısından önem arz etmektedir. Staj uygulamaları 11. sınıftan daha önce başlamalıdır... Mesleki eğitim veren kurumlarda döner sermaye kurulabilmesinin önü açılmalıdır. Staj uygulaması yapan okullarda koordinatörlük sadece meslek dersi öğretmenleri ile yapılmakta olup bu koordinatörlük görevine özel eğitim öğretmenleri de dâhil edilmelidir. (M6)

Açıklamalar neticesinde M6'nın görüşleri incelendiğinde, özel eğitim politikaları alt temasında staj uygulamaları ile ilgili olarak; özel eğitimde toplumsal bütünleşmenin önemine, staj uygulamalarının erken dönemlerde başlatılmasının gerekliliğine ve mesleki eğitim veren okullarda döner sermayenin oluşturulmasının gerekliliğine değinilmiştir.

4.2. Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Yasama erkinin görüşlerine göre “Öğretmen Yetiştirme Politikaları” alt temasının; niteliksel sorunlar, eğitimde teorik eğilim, politik yetersizlikler, pedagojik formasyon, ideolojik yönelimler, eğitimcilerin eğitimi, müfredatın güncellenmesi, üretkenliğin zayıflığı, kültürel izolasyon, kültürel benimseme, çözüm odaklı olmama, demokratik yapının korunmaması, stratejik gelişime katkısı, karara katılım ve sosyal gelişim kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.2’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.2. Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Kodları ve Frekansları

4.2.1. Niteliksel sorunlar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla dile getirdikleri ilk konu niteliksel sorunlardır. Konu ile ilgili olarak M3, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M16, M17, M24, M25, M26, M29, M30 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Niteliksel sorunlar ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Açıkçası Türkiye'deki öğretmen yetiştirme süreci, diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme süreçlerinden biraz değişik işliyor. Biz çok fazla eğitim fakültesi açarak nitelikli öğretmen yetiştireceğimizi sanıyoruz. Fakat yanılıyorz. Çok fazla eğitim fakültesi açmak, nitelikli öğretmen yetiştireceğimiz anlamına gelmiyor... (M3)

Türkiye’de eğitim fakültelerinin sayısının fazlalaşmasından dolayı mezun olan öğretmen adayı sayısı ciddi oranda artmıştır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek yerine, sayı olarak fazla öğretmen mezun etmek her zaman bir dezavantaj olacaktır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının istihdam ve atama süreçlerinde yaşayacağımız en büyük problemlerin başında gelecektir... Sayısını arttırdığımız eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin atama sıkıntısından dolayı yükseköğretim kurumlarında nitelikli bir şekilde eğitim verilmediğini görüyoruz. (M7)

...öğretmenlik mesleğinin eski saygınlığının kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle eğitim fakültelerinin yeniden canlandırılması ve bu fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına protokol kuralları, saygınlık, kültür ile ilgili bilgi yüklemesi yapılması gerektiği inancındayım. (M8)

Ben öğretmen olacakların tamamen eğitim fakültelerinden ve bu eğitim fakültelerinde gerekli pedagojik formasyonu tam ve nitelikli olarak alanların öğretmen olmaları gerektiğini düşünüyorum... (M9)

Öğretmenliğin özüne baktığımızda, bu mesleğin bir sanat olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik aslında sadece eğitim fakültelerinden bilgi almak değil; eğitim hayatı boyunca öğrendiklerini en iyi şekilde öğrencilere aktarmaktır. Öğretmenlik mesleği pedagojik yönden olsun, ahlaki yönden de olsun, yetiştirilme sürecinde olsun bana göre Allah tarafından özel insanlara verilmiş bir yetenektir. Eğitim fakültesi mezunu olup bu niteliklere sahip olan öğretmen adaylarının öğretmenliği rahatlıkla yapabileceğini düşünüyorum ama bunun da beraber öğretmenlik kabiliyetine sahip Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olup formasyon almış arkadaşlarımız da bu kabiliyet varsa onların da öğretmen olabileceğine inanıyorum... Öğretmen yetiştirme sürecinde önemli olan nitelikli personel yetiştirmek olmalıdır. Öğretmenlerin ders anlattıktan sonra sınıfa şöyle bir baktığında, kimin dersi anlayıp kimin anlamadığını bilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili anlamayanlar için düzeltmeler yapması gerekmektedir. İşte nitelikli öğretmen bu şekilde olur. Kimin boş yere kafa salladığını, kimin gerçekten öğrendiğini iyi analiz etmesi gerekir. Maalesef ki bizim eğitim sistemimizde lise seviyesine gelmiş fakat hala okuma yazma bilmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme sürecinde hala nitelik eksikliklerin olduğunu göstermektedir... (M10)

Öğretmenler hızlı bir şekilde sadece teorik bilgiler ile mezun oluyorlar. Bunun ivedi bir şekilde düzeltilmesi gerekmektedir... Öğretmen adaylarının sadece nitelikli bir şekilde mezun olurlarsa atanacağını bilmesi gerekmektedir. Böylece kendini eğitime motive edeceklerdir. (M12)

Nitelikli eğitimin önündeki en büyük engel eğitim kurumlarının niceliği ile ilgilenen anlayıştır. Eğitim fakülteleri açılmadan önce, bölgenin ve Türkiye'nin böyle bir fakülteye ihtiyacı var mı? Sorgulanmalıdır... Bu sistem içerisinde, kalabalık sınıflarda nitelikli bir pedagojik formasyon eğitimi verilmesinden söz etmek mümkün olmayacaktır. (M13)

Özellikle Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir... Uygulanacak programlar ile hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılmalı, eğitim fakültelerinin programları tekrar gözden geçirilmeli ve öğretmenlerin okullara çabuk uyum sağlaması daha çok uygulamalı eğitim alması gerçekleştirilmelidir... Öğretmen istihdamın sağlanması için öncelikle eğitim fakültelerinden nitelikli öğretmenlerin mezun olması şarttır. (M16)

Şuan akademik başarı yerine, KPSS memuru yetiştirilmeye çalışılmaktadır. İki dakikalık mülakatla öğretmen seçemezsiniz. Programı ve istihdamı da özel olmak zorundadır. Öğrencilerin karşısına KPSS'den 100 aldı denilip öğretmen çıkarılmaz. Öğretmenlik sevgi, ilgi, alaka bekleyen çocuklara istediğini verme mesleğidir. (M17)

2006 yılında eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşımın temellileri atıldı... İşte değişen bu yaklaşım ve eğitim politikası ile beraber, öğretmenlerin de yetiştirilme süreci değişime uğradı. Öğretmenler artık daha çok yönlendirici boyutta yer aldı. Burada asıl önemli olan şu idi. Yeni yetişen öğretmenler zaten eğitim sistemimizden hazır ve eğitim politikalarına uygun halde çıkacaklar. Peki ya mevcut öğretmenler? Onlar için nasıl düzenlemeler yapılmalı. İşte burada asıl soru şu olmalı: Mevcut öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini değerlendirmek adına neler yapılabilir? Bu yeterlilikleri geliştirmek adına hangi çalışmalar yapılabilir. Burada da seminer dönemleri ve hizmet içi eğitim dönemleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin hem kendilerini geliştirmeleri hem de mesleklerindeki gelişmelerden haberdar olmaları adına bu süreçleri iyi değerlendirmeleri gerekmektedir. (M24)

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanı, özellikle nicelikle nitelik arasında bir çatışmanın olduğu bir alandır. Bir yandan çok fazla öğretmen eksikliği olan bölgelerimizden bahsederken bir yandan da mezun ettiğimiz öğretmenlerin kalitesiyle ilgili problemlerimiz olduğunu dile getiriyoruz. Tabiki öğrencilere fiziki donanımları, fiziki altyapıları iyi alanlar ve eğitimlerini gerçekleştirecekleri yeterli mekânlar vermemiz gerekiyor ama bir taraftan da donanımlı ve kalifiye öğretmen desteği vermemiz gereklidir. Bunu da sağlayan pedagojik formasyon eğitimleridir. Bu anlamda eleştiriler olduğunu görüyoruz. Gittiğimiz, gezdiğimiz yerlerde de görüyoruz bunu. Tabii bu problemleri ve eleştirileri düzenlemek için çalışmalarımız mevcuttur. Eğitim fakültelerimizin düzenlenmesi ve öğrencilerimizin niteliğin artırılması için çalışmalarımız devam ediyor. (M25)

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak faaliyet gösteren Anadolu Öğretmen Liselerinin kaldırılması, pedagojik formasyonun bilim adamı yetiştirmeyi amaçlayan fen edebiyat fakültelerine verilmesi, verilen sertifikanın bir yıl gibi kısa bir süreye sıkıştırılması, öğretmen adaylarının stajlarının denetiminin sağlıklı olarak yapılmaması bu alanda üretilen politikaların yetersizliğini ve niteliksiz oluşunu ortaya koymaktadır. (M26)

Şimdiki öğretmen adayları maalesef ki kendilerini geliştirmiyorlar. Özellikle ben öğretmenlik yaparken, derse girmeden önce o dersle ilgili bilgi birikimi iyi olan öğretmenden gidip konu ile ilgili bilgi alırdım. Çünkü öğrencilere bilgiyi daha iyi aktarmak ve onların bilişsel gelişimlerini daha iyi tamamlamalarını kendime ilke edinirdim. Şimdi ise öğretmenlerimiz derse giriyorlar, önlerindeki kılavuz kitapları açıyorlar ve kılavuz kitapta nasıl yönlendirme yapılıyorsa dersi sadece o şekilde anlatıyorlar. Öğretmenlik sadece teorik boyutta olmamalıdır. (M29)

Türkiye’deki eğitim fakültelerinden ya da pedagojik formasyon veren eğitim kurumlarından nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir. Fakat siz nitelikli bir eğitim sistemi geliştiremezseniz doğal olarak nitelikli öğretmenler de mezun edemezsiniz. Maalesef şuan mevcut zihniyet, nitelikli öğretmen yetiştirme üzerine kurulmamıştır... (M30)

...öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve pedagojik formasyon bağlamında kendilerini yenilemeleri için yüksek lisans şartı getirilmesi ve bu şartları sağlamaları için de güncellemelerin yapılması Bakanlığın gündemdedir. İşte bu noktada, pedagojik formasyon yerine, öğretmen adaylarına yüksek lisans eğitimlerinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ya da bunun yerine yüksek lisans olarak adlandırmak yerine, “Mesleki Yeterlilik Eğitimi” olarak adlandırabiliriz (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında niteliksel sorunlar ile ilgili olarak; çok fazla eğitim fakültesi açılarak nitelikli öğretmen yetiştirilemeyeceğine, öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalmasından dolayı niteliğin etkilendiğine, pedagojik formasyon programlarının öğretmenlik mesleğinin niteliğini azalttığına, aynı zamanda öğretmenlik kabiliyetlerinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğuna dikkat çekilmiştir. Bununla beraber; stratejik planlamalar yapılmadan üniversite kontenjanlarının artırılmasının, öğretmenlik uygulamalarında eksikliklere yol açtığına, mevcuttaki öğretmenlerin yeterliliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığına, öğretmen liselerinin kapatılmasının eğitim fakültelerini kalifiye olmayan adaylarının tercih etmesine sebep olduğuna ve eğitim fakültelerindeki uygulamalarda planlama eksiklerinin olduğuna değinilmiştir.

4.2.2. Eğitimde teorik eğilim

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da eğitimde teorik eğilimlerdir. Konu ile ilgili olarak M2, M4, M7, M11, M12, M14, M15, M17, M20, M21, M22, M23, M26, M27, M28 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Eğitimde teorik eğilim ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyonda maalesef dogmatik bilgilerle donatılıyor. Hükümetler, bu şekilde ezbere dayalı öğretmen yetiştirdiklerini düşünüyorlar. Fakat bu şekilde yetişen öğretmen adaylarının ne topluma ne de öğrencilerimize hiçbir faydası olmayacaktır. (M2)

Türkiye’de öğretmenlerin pedagojik formasyonlarını incelediğimizde, yeni mezun olan öğretmenlerin teorik eksikliklerin olduğunu ve bilgi düzeylerinde sıkıntılar olduğunu düşünmüyorum. Yeni öğretmenlerin pratikte yani ders

anlatma ve bildiğini aktarma konusunda ciddi uygulama eksikleri olduğunu gözlemliyorum. Bu sebeple eğitim fakültelerimizde yani öğretmen yetiştirme sürecinde; uygulamalı eğitimlere daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının üniversite birinci sınıftan itibaren başlayarak, teorik derslerin devamında pratik derslerle birlikte konuyu öğrencilere nasıl aktaracağını öğrenmeleri gerekmektedir. (M4)

Özellikle sayısını arttırdığımız eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin atama kaygılarından ötürü yükseköğretim kurumlarında nitelikli eğitim alamadığını görüyoruz. Öğretmen adayları uygulamalı eğitimlerden ziyade, KPSS odaklı eğitimlere daha fazla yoğunlaşarak, sınavlardan aldıkları puanlar ile öğretmen oluyorlar. Bu durum pedagojik yeterliliklerin bir adım daha önüne geçmektedir. Bu sebeple ülke genelinde oluşturulacak eğitim politikalarında ve öğretmenlerin pedagojik formasyonlarını yenileme sürecinde uygulamalı eğitimlere ve eğitim fakültelerinde öğretmenlik alan bilgisi derslerine daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. (M7)

2006 yılındaki öğretmen yeterlikleri, bildiğim kadarıyla AB yeterlikleri kapsamında 2017 yılında güncellendi... Avrupa'daki birçok ülkede üniversite mezunu bireyler ilgi duydukları alanlarda staj görerek o alanın öğretmeni olabiliyorlar. Örneğin; Avrupa'daki birçok yeniliği, projeleri takip ederken; "bu uygulamalar acaba işimize mi gelmiyor?" diye düşünmeden edemiyorum. Sonuç olarak oluşturulan öğretmen yetiştirme politikası "öğretmeni izleme" politikası ile durağan olmaktan çıkarılan bir sürece dönüştürülmelidir. (M11)

...öğretmenler hızlı bir şekilde sadece teorik bilgiler ile mezun oluyorlar. Bunun ivedi bir şekilde düzeltilmesi gerekmektedir. (M12)

Türkiye'de öğretmen istihdamının sağlanması için, "Öğretmen Akademisi" kurulması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin daha çok pratik bilgi edindiği, daha çok mesleki olarak donanım sağladığı kurumlar olacaktır. İş başında yetiştirme ve gelişme imkânları öğretmenlere sağlanmalıdır... Türkiye'de örnek verecek olursam hâkim, savcı adayları ve kaymakam adayları kendi kurumlarında iki yıl staj aldıktan sonra iş başı yaparlar. Oysaki ülkenin geleceğini yetiştirecek ve şekillendirecek olan öğretmenler hiçbir misyon yüklenmeden atanır atanmaz derse girmektedirler. Ancak, 2023 eğitim vizyon

belgesi ile buna yönelik çözümler ve öneriler ile öğretmen yetiştirme politikamız yeniden şekillenmiştir. Bundan sonraki süreç ise uygulamalı eğitimler şeklinde olacaktır. Geliştirilecek politika zincirinin ve ders müfredatlarının genel olarak uygulamalı, öğretmeni derse ve okula hazırlayacak yapıda olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin uygulama eksiği var dersem yerinde bir tespitte bulunurum (M14)

Öğretmenin rehberlik edici ve yönlendirici konumda olması gerekiyor. Öğretmenler tamamen klasik yöntem ile teorik bilgileri öğrencilere aktaran kişiler değildir. Öğretmenler artık öğrencilerine rol model olan ve aynı zamanda uygulamalı eğitimler yaptırarak onlara yol gösteren birer rehberlerdir. (M15)

Öğretmenlerin eğitim süreci, diğer fakültelerdeki eğitim sürecinden ayrı tutulmalı ve öğretmenlik hem teorik hem de uygulamalı tamamlanmalıdır. Eğitim sürecini başarıyla tamamlayamayanlara öğretmenlik diploması da verilmemelidir. Doktor olarak mezun ettiğiniz bir tıp mezununa sağlığını, pilot olarak mezun ettiğiniz bir pilota uçağı nasıl güvenle teslim ediyorsanız bir öğretmen de gerekli donanımına sahip olmadan öğrenci teslim edilmemelidir. Öğretmenler 6 yıl sürececek bir öğretim sürecinden geçirilerek pratik uygulamalar ile mezun edilmelidir. (M17)

...öğretmenlik uygulamalarında teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük bilginin de önemli olduğunu söyleyebilirim. Bunun için daha kapsamlı politikalar geliştirilmelidir. (M20)

Öğretmen adayları salt teorik bilgi ile yetiştirilip, ülkenin dört bir yanına öğretmen olarak gönderiliyor... Öğretmen adaylarının bir sınıf ile karşılaştığında neler yapacaklarını bilmemesi ne kadar acı bir durumdur. Bunu ortadan kaldırmanın yolu, eğitim fakültelerinin ders ağırlıklarının uygulamalı yönde artırılmasından geçmektedir. (M21)

Öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili ben kendi yetiştirildiğim süreci anlatayım. İlk önce öğretmenliğin bürokratik formasyonu özetleyecek olursak; dersleri çok acele; yani nefes nefese bir ortamda (nereye yetişeceksek) görüp mesleğe başladığımızda, hiç bir şey öğrenemediğimiz, hiç bir şeyi yapmaya kabiliyetimiz olmadığı, bunalımlı bir süreç diyebilirim. Örneğin; şu anda

uygulanır mı bilmiyorum. Bizde bir yıllık plan, bir ünite planı ve bir de günlük plan vardı. Yani bunların yapılışını dahi biz doğru düzgün öğrenememiştik fakültede. Örneğin; okulun Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışmaları, yani o bürokratik süreçler meğerse ne can sıkıcı ve insanın burnundan getiren süreçlermiş. Bunları bilmezdik... (M22)

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için bana göre olmazsa olmaz şudur: Eğitim fakültelerinde hiç gerçek sınıfa girmemiş, öğrenciyle temas kurmamış akademisyenler var. Öğretmen yetiştiren bir akademisyen mutlaka öğretmenlik yapmış olmalıdır. (M23)

Eğitim fakültelerinde verilen pedagojik formasyonun daha uzun bir sürece yayılması, teorik bilgiler ile birlikte verilecek uygulamalı eğitimlerin, tecrübe ve pratik kazanmaya yönelik olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının teorik bilgiler ile yoğrulduğunu, fakat atandıktan sonra bocaladığını görmekteyiz... İyi öğretmen yetiştirmek, eğitim fakültelerinin hatta öğretmen liselerinin işidir. Uygulamadan çok teorik bilgi demek, pratik yapmaya gelince bildiklerini karşı tarafa aktaramayan eğitimciler demektir. Öğretmenlerimiz bilgi açısından nitelikli fakat bildiklerinin karşı tarafa aktarma konusunda problemlidir. Bu sebeple eğitim fakültelerinde uygulamalı eğitim ve stajların artırılması gerekmektedir. (M26)

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına daha çok uygulama yaptırılmalıdır. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde sadece son sene uygulama imkânı tanınmakta bu da yeterli düzeyde olmamaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinin teori ve uygulama dengesinin %50’ye yakın olması gerektiğini düşünüyorum. Eğer okullarda öğrenciyi tanıyan, bölgeyi tanıyan, okulları tanıyan ve öğrendiklerini karşı tarafa en iyi şekilde aktaran öğretmenler görmek istiyorsak; teorik derslerin sonrasında yeterli ölçüde uygulama şansı bulan öğretmen adaylarına ihtiyacımız vardır. (M27)

Eğitim fakültelerinde proje sınıfları oluşturulup öğretmen adaylarının yeterlilikleri test edilmelidir. Özellikle eğitim fakültelerinden mezun olan bireylerin iletişim becerilerine sahip olması, öğrencilere pozitif bilimi aktarması için liderlik kapasitesine sahip olması gerekmektedir... (M28)

Ülkemizde biz her zaman: “Biz bir belge alalım da, nasıl alırsak alalım” zihniyeti vardır. Ehliyet alırken bile bu durum böyle değil midir? Araba sürmeden, adam akıllı pratik yapmadan tek bir sınav ile ehliyet alıyoruz. Sırf belgesi olsun diye diplomalar veriyoruz. Bu sebeple öğretmenlerin pedagojik formasyonlarını yeterli bulmuyorum. Özellikle pedagojik formasyon belgesi verilir iken bana göre öğretmenlerin pratik yapması gerekmektedir... (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında teorik eğilimler ile ilgili olarak; öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde dogmatik bilgiler ile donatıldığı, ezbere dayalı eğitim uygulamalarına tabi oldukları, teorik bilgiden ziyade pratik eksikliklerinin olduğu ve eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren uygulamaya ağırlık verilmesinin gerekliliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Bununla beraber sadece eğitim fakültelerinde değil, diğer fakültelerde verilen eğitimlerde de uygulama eksikliklerinin olduğuna değinen milletvekilleri, fakültelerde verilen eğitimlerin KPPS odaklı, uygulamadan yoksun olduğuna; öğretmenleri atamalarından sonra bir “izleme politikasına” ihtiyaç duyulduğuna ve “öğretmen akademilerinin” kurulması gerektiğine değinmişlerdir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin diğer fakültelerde verilen eğitimlerden ayrı tutulması gerektiği, eğitim fakültelerinde proje sınıfları oluşturularak öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapması gerektiği, atandıkları okullarda ise rehber konumda olmaları, sınıflarında bocalamamaları; aynı zamanda akademisyenlerin de öğretmenlik yapmış eğitimciler arasından seçilmesi gerekliliği üzerinde önemle durulmuştur.

4.2.3. Politik yetersizlikler

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da politik yetersizliklerdir. Konu ile ilgili olarak M12, M20, M23, M25 ve M31 görüş bildirmiştir. Politik yetersizlikler ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...işin özüne baktığımızda, 100 kişi okuyor, bunun 21'i işsiz. Geriye kalan 79 kişinin 3'te biri kendi eğitim aldığı alanda çalışmıyor. Geriye 50-55 kişi kalıyor. Yani biz 55 kişi için eğitim veriyoruz. Bu kadar büyük bir kaynaktan %45'i heba oluyor. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon veren kurumlarda bu planlama eksikliklerinden dolayı ivedi bir şekilde politika değişikliğine gidilmesi gerekmektedir. (M12)

...öğretmen yetiştirmede kısa vadeli hedeflere yönelik eğitim politikası değişimlerinin gerekli altyapı ve yeterlilikler sağlanmadan gerçekleştirildiği aşikârdır. Bununla ilgili çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Bu mesleğin gelişimi ise yaşam boyu devam etmektedir. (M20)

...belki de son 50 yıldır öğretmen yetiştirme sistemi oturtulamadı. Bunun nedeni aslında uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulmaya çalışılırken daha çok kısa vadeli eğitim politikalarının geliştirilmesidir. (M23)

...ben inanıyorum ki bundan sonraki süreçte pedagojik formasyon eğitimlerinin ve öğretmen yeterliklerinin üzerine daha fazla gidilerek eğitim politikaları yeniden düzenlenecektir. Nasıl ki fiziki imkânlarla yönelik düzenlemeler yapıldıysa aynı şekilde öğretmenlerin yetiştirilme süreci ve öğretmenlerin pedagojik formasyonları süreçlerinde de iyileştirmeler yapacaktır. (M25)

...Fen Edebiyat Fakültesinden örnek verecek olursak; bir kişi fizik mi okudu? Dolayısıyla o noktada ilerlemesi gerekmektedir. Öğretmenliğin ve öğretmenlik mesleğinin de daha özel kalması belirli noktalarda önemlidir. Eğitim ve eğitim politikaları noktasında işi ehline bırakmak gerekmektedir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında politik yetersizlikler ile ilgili olarak; Türkiye’de eğitim politikalarının güncellenmesinin gerekli olduğu, çok fazla eğitim fakültesi açmanın öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci ile ilgili politikaları düzene sokmayacağı üzerinde durulmuştur. Stratejik planlamalar ile eğitim politikalarının belirlenmesinin gerekliliği, kısa vadeli eğitim politikalarının planlı bir şekilde yapılmasının zaruryeti, eğitimde fiziki şartların iyileştirilmesine verilen önem kadar politikaların oluşturulmasına da önem verilmesi, öğretmenlerin aynı zamanda okulları sahiplenecek bir eğitimden geçirilmesi ve sadece eğitim fakültesi mezunu olanların öğretmen olarak atanabilmesi yönünde politikaların oluşturulması gerektiğine değinilmiştir.

4.2.4. Pedagojik formasyon

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında üzerinde bahsettikleri bir diğer konu da pedagojik formasyondur. Konu ile ilgili olarak M9, M10, M19, M23, M24 ve M25 görüş bildirmiştir. Pedagojik formasyon ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Hızlandırılmış bir şekilde formasyon alarak öğretmen olanlar maalesef ki eğitimde kaliteyi düşürmektedir. Öğretmenlik mesleği hassastır. Bu sebeple öğretmen olacakların eğitim fakültelerinde nitelikli bir pedagojik formasyon eğitimi alması gerekmektedir. Fen Edebiyat Fakülteleri ve diğer bölümlerin formasyon almasının önüne geçilmesi, bir politika gereksinimidir. (M9)

...ülkemizde daha eski tarihlerde Eğitim Fakültesi mezunu olmayan, Fen Edebiyat Fakültesi veyahut Mühendislik Fakültesi mezunu olan vatandaşlara öğretmenlik hakkı verildiğini biliyoruz. Öğretmenlik, eğitim hayatı boyunca öğrendiklerini en iyi şekilde öğrencilere aktarmak olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenlik mesleği; pedagojik yönden olsun, ahlaki yönden olsun, yetiştirilme sürecinde olsun bana göre Allah tarafından özel insanlara verilmiş bir yetenektir. Eğitim fakültesi mezunu olup bu niteliklere sahip olan öğretmen adaylarının öğretmenliği rahatlıkla yapabileceğini düşünüyorum. Aynı zamanda öğretmenlik kabiliyetine sahip Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olup formasyon almış arkadaşlarımız da bu kabiliyet varsa onların da öğretmen olabilmesinden yanayım. Bu yüzden öğretmen yetiştirme sürecinde geliştirilecek politikalar da Fen Edebiyat Fakültelerine de yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum... (M10)

Açılan öğretmenlik formasyon sertifika programları ile öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmaktadır. Zaman içerisinde öğretmenlik bölümleri dışından ihtiyaçtan dolayı öğretmen atamaları yapılmıştır. Bir başka sorun da; isteyen herkesin öğretmenlik formasyonuna sahip olmasıdır... (M19)

...formasyon işi çok tehlikelidir. Niye dersiniz; öğrenci eğitim fakültesini kazanamıyor ama daha düşük puanla gidiyor fen edebiyat fakültesini okuyor. Sonra bir formasyon, hadi bakalım ben öğretmenim. Sonra da ben atanamıyorum diye haykırıyor. Medya da işte şu kadar atanamayan öğretmen var diye hükümete yükleniyor. Bana göre formasyon işi kaldırılmalıdır. (M23)

Eğitim fakültelerimizin bazı eksiklikleri olduğunu, bu eksikliklerin geliştirilmeye açık olduğunu belirtmek isterim. Bu anlamda öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi için açılan formasyon ve hizmet içi eğitim kursları telafi niteliği taşımaktadır. (M24)

...ben inanıyorum ki bundan sonraki süreçte pedagojik formasyon eğitimlerinin ve öğretmen yeterliklerinin üzerine daha fazla gidilerek eğitim politikaları yeniden düzenlenecektir... (M25)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında pedagojik formasyonun eğitim sistemindeki kaliteyi düşürdüğüne, Fen Edebiyat Fakülteleri öğrencilerine tanınan bu hakkın kaldırılması gerektiğine, sadece formasyon alınarak öğretmen olunamayacağına ve öğretmenliğin bir ilahi getiri olduğuna temas edilmiştir. Türkiye’deki öğretmen gereksinimlerinden dolayı zaman zaman hızlı bir şekilde pedagojik formasyon eğitimleri verilerek tamamlanan kontenjanlara hala bu sistem atamalar yapılmasının yanlış olduğu, formasyon eğitimlerinin sadece eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına nitelikli bir şekilde verilmesinin gerekliliği ve formasyon ile ilgili eğitim sisteminde politika değişikliğine ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekilmiştir.

4.2.5. İdeolojik yönelimler

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında değindikleri bir diğer konu da ideolojik yönelimlerdir. Konu ile ilgili olarak M1 ve M18’in görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerin, devlet ülkülerini çocuklara çok iyi aktaran adaylar arasından seçilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Eğitim fakültelerinde ders verecek akademisyenlerin yeterliliklerinin de gözden geçirilmesi ve sadece bir tek siyasi ideolojiye sahip olmaması gerekmektedir. (M1)

Eğitim sektöründe kendime göre bir toplum yaratacağım diyorsanız, ideolojik olarak sadece kendime bir oy alanı yaratmak istiyorum diyorsanız, eğitimle yetişecek bireyler sadece beni iktidarda tutsun diyorsanız, toplumun bütün damarlarıyla oynamış olursunuz. Örneğin Hazreti Ali: “Bana bir harf öğretenin 40 yıl kölesi olurum” diyor. Fatih Sultan Mehmet İstanbul’u fethettiğinde kendisini ziyarete gelmek isteyenlere şunu diyordu: “Benim hocama gidin!” Eğitimlik gerçekten çok kutsal bir görevdir. Tabi ki eğitim verecek insanın eğitimi de çok önemlidir. Öğretmeni, kimin için yetiştirdiğimiz çok önemlidir. Niçin yetiştirdiğimiz çok önemlidir... Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri topluma göre şekil göstermelidir; hükümetlerin eğitim

politikalarına göre değil. Bireyler yetiştirilirken özellikle öğretmenler, topluma şekil vermelidir. Fakat bu şekil verme, birilerinin politik ideolojisi uğruna şekil göstermemelidir... Hükümetler kendilerine itaat edecek öğretmen yetiştirmek istiyorlar. Bu yüzden bilimsel alanda ilerlemenin sağlanmasına ve teknolojiye ayak uydurmakta güçlük çekiyoruz. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında ideolojik yönelimler ile ilgili olarak; öğretmen adaylarının tek bir ideolojik yapıya bağlı kalarak yetiştirilmesinin olumsuzluklarına dikkat çekilmiş ve öğretmenlerin tek bir siyasi görüşe sahip adaylar arasından seçilmesinin sıkıntılara değinilmiştir. Öğretmenlerin devlet ülküsüne sahip olan adaylar arasından seçilmesinin önemine vurgu yapılmış ve aynı zamanda öğretmenlere verilen değerin artırılmasının kaynağının; hem öğretmenlerin hem de yetiştirdikleri toplumun tek bir ideolojik görüşle yoğrulmaması olduğuna değinilmiştir.

4.2.6. Eğitimcilerin eğitimi

Görüşmeye katılım sağlayan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da eğitimcilerin eğitimidir. Konu ile ilgili olarak M3, M19, M20 ve M21 görüş bildirmiştir. Eğitimcilerin eğitimi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Gerçekten eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi, öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinde de ciddi problemler var. Akademisyenlerin istihdam edilmesi, nitelikli akademisyenlerin fakültelerde bulundurulması, aynı zamanda öğretmenlerin bu nitelikli akademisyenler tarafından yetiştirilmesinin sağlanması, önümüzde ciddi bir problem olarak durmaktadır... (M3)

...öğretmenlerin yetiştirilme süreci, gelişen teknoloji ve farklı eğitim sistemlerinin uygulanması konusunda öğretmen yetiştiren kurumların da buna ayak uydurmaları gerekmektedir. Kısacası maddiyat ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinde fayda görüyorum. (M19)

...ülkemizde verilen formasyon eğitimlerinin alanında uzman kişilerce verilmesi önemlidir. (M20)

Nitelikli ve kaliteli öğretmen yetiştirilmesi adına teorik ders içeriklerinin gözden geçirilmesini ve akademisyenlerin hizmet içi eğitim kapsamında kendilerini güncellemelerini teklif ediyorum. (M21)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında eğitimcilerin eğitimi ile ilgili olarak; eğitimcilerin istihdam süreçlerine dikkat edilmesi gerektiğine; eğitimcilerin niteliklerinin arttırılması, teknolojik imkânlarının ve eğitim aldıkları yapıların yenilmesi gerektiğine, atamalarda uzmanlaşmış olan eğitimcilere öncelikler verilmesine ve öğretmen yetiştirme sistemindeki ders içeriklerinin gözden geçirilmesi gerektiğine değinilmiştir.

4.2.7. Müfredatın güncellenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da müfredatın güncellenmesidir. Konu ile ilgili olarak M16, M21 ve M28 görüş bildirmiştir. Müfredatın güncellenmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Eğitim fakültelerinde uygulanan müfredatların artık eskidiği ve güncellenmesi gerektiği yönündeki görüşümü sıklıkla ifade etmeliyim. Eğitim fakültelerinin programlarında yer alan teorik bilgiler maalesef eskidi. Ülkemizde eğitim fakültelerinde öğretilen öğrenme metotları üzgünüm ki ilkelleşti. Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma vakti geldiğini kanaatindeyim. Özellikle bir ülkenin geleceğini ve gelecek nesillerini etkileyecek olan öğretmenlerin yetiştiği eğitim fakültelerinin müfredatlarını gözden geçirmesi gerektiği yönünde görüş bildirmek isterim... (M16)

Maalesef eğitim fakültelerinde, ülkemizin kültürel değerleri ve gelenekleri görenekleri ve geliştirilmesi gereken eksiklikleri üzerine bilgi birikimi verilmiyor... (M21)

...öğretmenlerin geçmiş dönemlerdeki eksikliklerinin kapatılması adına hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, gelecek öğretmen adaylarının da bilgi ve donanım eksikliklerinin tespit edilerek eğitim fakültelerinin müfredatlarının gözden geçirilmesi gerekir. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında müfredatın güncellenmesi ile ilgili olarak; eskiyen Türk eğitim

müfredatının yeniden gözden geçirilmesi ve öğrenme metotlarının yenilenmesinin gerekliliğine, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin gündeme gelmesinin gerekliliğine; kültürel değerleri, gelenek ve görenekleri öğreten bir milli müfredata ihtiyaç duyulduğuna değinilmiştir. Bunun için öğretmenlere hem eğitim fakültelerinde eğitim alırken hem de atamaları gerçekleştikten sonra görevlerini icra ederken hizmet içi eğitimler verilmesi gereksinimi aktarılmıştır.

4.2.8. Üretkenliğin zayıflığı

Görüşmeye katılım sağlayan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da üretkenliğin zayıflığıdır. Konu ile ilgili olarak M10, M15 ve M18 görüş bildirmiştir. Üretkenliğin zayıflığı ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Dört yıl boyunca sadece devlete atanayım mantığı ile öğretmenlik okunmaz. Eğitim fakültelerinin farklı bir anlayış üzerine kurulması gerektiğine inanıyorum. Öğretmenlerin, atandıktan sonra “Artık öğretmen oldum, emekli olana kadar ders anlatsam da anlatmasam da maaşımı alacağım” mantığıyla çalışmaması gerekir. İdealist olan öğretmen adayları arasından öğretmenlerin seçilmesi gerekmektedir. Öğrendiklerini gerçekten öğrencilere anlatma niyetinde olan öğretmen adaylarının istihdam edilmesi gerekir. (M10)

Biz hala öğretmenleri eskisi gibi, kendine bilgi depolayan ve öğrenciye teorik bilgileri aktaracak bireyler olarak kabul ediyoruz. Biz sistemi maalesef doğru bir şekilde planlayamadığımız için öğretmenleri de düzgün bir şekilde yetiştiremiyoruz. Okulları tanımayan, atandıkları bölgeleri tanımayan, öğrencileri tanımayan öğretmenler yetiştiriyoruz. Öğretmenlerin birer staj dosyası vardı. İşte bu staj dosyasının hazır olarak satın alınmaması gerekmektedir. Öğretmenler staj dosyalarını kendileri doldurmalıdır. İşte bu mecburiyet öğretmene çok şey kazandıracaktır. (M15)

Bizim üniversitelerimizin dünya çapında ürettiği ve öğrettiği nitelikli bir şey var mı? Maalesef bizim farklı eğitim sistemlerini öğretecek bilim insanı yetiştirme gücümüz yok. Sadece sıfatsal olarak şu kadar profesörümüz var, bu kadar doçentimiz var diyoruz. Bakıyorsunuz, ideolojik görüş olarak 10 tane diploma almış fakat nitelik olarak ortaya koyduğu bir ürün bile olmayan

akademisyenler var. Kısacası bir diplomasının bile karşılığı yok kendisinde. Üniversitelerden alt eğitim kademelerine doğru indikçe, teknik boyutuyla, zihinsel boyutuyla, ahlak boyutu ile korkunç bir zayıflık yaşıyoruz. Maalesef eğitim kurumlarımızda üretim yok. Bir şeyler üretemiyoruz. Yani düşünün; insanlar televizyon yapıyorlar, araba yapıyorlar... Bunca teknik ve bilimden bahsediyoruz değil mi? Türkiye'nin eğitimde ürettiği yeni bir şey var mı? Bu yüzden okullarımızda farklı eğitim sisteminin uygulanması için maalesef ki, teknolojik yenilikler ve fiziksel çözümler yapılamamıştır. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında üretkenliğin zayıflığı ile ilgili olarak; ataması yapılmış olan öğretmenlerin atandıktan sonra takiplerinin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Öğrencilere gerçekten bilgi ve birikimlerini aktarmak isteyen öğretmen adayları arasından atamaların gerçekleştirilmesi gerektiği; bölgeleri, okulları, sınıfları iyi tanıyan öğretmenlerin eğitim uygulamalarında başarılı olacağı ve müfredatların bu doğrultuda güncellenerek; üreten, geliştiren öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4.2.9. Kültürel izolasyon

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da kültürel izolasyondur. Konu ile ilgili olarak M2 ve M22'nin görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerin yetiştirilmesi sistemine ve öğretmen adaylarına baktığımızda; toplum katmanlarından uzak, aynı zamanda insanlardan ve çevresinden izole bir şekilde eğitim aldıklarını görüyoruz. Bu durum; ezbere dayalı, kendine özgü dogmatik bilgilerin ortaya çıkmasına sebebiyet veriyor... (M2)

...Çanakkale gibi bir yerde yetişiyorsunuz, Adıyaman'ın yolu olmayan, hatta okulu da olmayan bir yerine atanıyorsunuz. Sizin eğitim fakültenizin ya da aldığınız pedagojik formasyonun orada bir yararı yok ki. Bir öğretmen, İstanbul'da yaşayıp, Van'da öğretmenlik yapacaksa Van'ı bilmeli. Bununla beraber ülkenin dört bir yanında aynı ders kitabı okutulamaz. Aynı eğitim programının başlıkları her bölgede uygulanamaz. Hakkâri'nin ekonomik, toplumsal, sosyolojik, politik yapısı farklı iken; Ankara'nın ekonomik, sosyal, politik, toplumsal yapısı çok farklıdır. (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında kültürel izolasyon ile ilgili olarak; öğretmenlerin atanacakları bölgelerin yapısını iyi tanınması gerektiğine, dogmatik ve ezbere dayalı bilgilerden uzak bir şekilde öğretmenliğe başlamaları gerektiğine ve bölgelere göre öğretmenlik uygulamalarının düşünülmesi gerektiğine değinilmiştir. Öğretmenlerin sadece tek bir bölgenin yapısını değil, yedi ayrı bölgenin yapısını da iyi bilmesi gerektiğine ve atandıkları bölgelerde toplum özelliklerini iyi bilmeleri gerektiğine değinilmiştir.

4.2.10. Kültürel benimseme

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da kültürel benimsemedir. Konu ile ilgili olarak M1, M4 ve M18 görüş bildirmiştir. Kültürel benimseme ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Toplumsal her kesiminden, her yöreye ve bölgeye hitap edebilecek eğitimcilerin eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon alması sağlanmalıdır. Böylece bölgesel farklılıklar ortadan kaldırılacak ve nitelikli ve liyakat sahibi her bireyin öğretmen olması sağlanacaktır... (M1)

Bölgesel farklılıkların olduğu Türkiye’de öğretmen adaylarının her bölgedeki öğrencilerin özelliklerini iyi bilmesi ve bu özelliklere göre kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Özellikle kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak, atandıkları bölgelerde hangi öğrenciye nasıl ders anlatacağını; hangi öğrenciye nasıl yaklaşacağını öğretmen daha pedagojik formasyon sürecinde öğrenmeli ve uygulamalı olarak bilmelidir. (M4)

Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri toplumlara göre şekil göstermelidir. Hükümetlerin eğitim politikalarına göre değil. Bireyler yetiştirilirken özellikle öğretmenler, topluma şekil vermelidir. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında kültürel benimseme ile ilgili olarak; pedagojik formasyon uygulamalarında öğretmen adaylarına eğitim verilecek toplumların yapısının ve katmanlarının öğretilmesi ve benimsemesi ile ilgili eğitimlerin verilmesinin gerekliliği, öğretmen adaylarının farklı bölgelerdeki öğrencilerin özelliklerini iyi bilmesi gerektiği ve kültürel farklılıkları tanımalarının önemli olduğu ifade edilmiştir.

4.2.11. Çözüm odaklı olmama

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da çözüm odaklı olmamadır. Konu ile ilgili olarak M6 ve M30'un görüşleri şöyledir:

Sahadaki öğretmen isteksizliklerine sebep olan idareci yaklaşımları ve idarecilerin çözüm odaklı olmamaları en büyük sorunu teşkil etmektedir. Yetişmiş öğretmenin sahadaki sorunları tarafsız dinlenmelidir. Yapılan hatalarda, yetişmiş öğretmene yönelik ceza uygulaması en son düşünülmelidir. Sık yapılan hatalar derlenmeli, bunların yapılmasına vesile olan konular irdelenerek öğretmeni mesleğe hazırlayan üniversitede hak ve sorumlulukların da içine alındığı bir ders olarak okutulmalıdır. (M6)

Öğretmen, öğrenciler gibi yaparak yaşayarak kendini geliştireceği bir sisteme tabi olmalıdır. Altyapının tamamen geliştirildiği bir sistem içerisinde, öğretmenler dijital olarak kendini güncellemelidirler. Bakan Bey, öğretmenlerin bu dijital altyapı ile kendilerini donattıkları bir sistemi ön görüyor. Bu oldukça önemli bir politikadır. Kars'taki bir öğretmen ile İstanbul'daki bir öğretmen, birinci sınıftaki bir matematik probleminin karşılıklı etkileşim halinde bu problemin nasıl öğretileceğini tartışarak kendilerini geliştirmelidirler. Böyle bir yol düşünülüyor. Fakat bu yola girebilecek bir durumu olduğunu düşünmüyorum. Ama bu söylediklerimiz olmadan, eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının, özellikle öğretmen yetiştirme sürecindeki politikaların gelişmesini bekleyemeyiz. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında çözüm odaklı olmama ile ilgili olarak; öğretmenlerin sorunlarının tarafsız dinlenmesi gerektiğinden, üzerlerindeki yönetici baskılarının kaldırılmasının gerekliliğinden, öğretmen disiplin yaptırımlarında cezanın en son uygulama olması gerektiğinden, hatta ve hatta bu uygulamaların eğitim fakültelerinde ders olarak okutulması gerektiğinden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin de pedagojik formasyon eğitimlerini yaparak yaşayarak denecekleri bir sistem oluşturulması gerektiğine, yoksa çözümlerin çok geç gerçekleşeceğine de değinilmiştir.

4.2.12. Demokratik yapının korunmaması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da demokratik yapının korunmamasıdır. Konu ile ilgili olarak M2 ve M18'in görüşleri şöyledir:

...eğitim sistemimiz demokratik bir yapıya dayanmadığı için maalesef ki öğretmen yetiştirme sistemimiz de demokratik değildir. (M2)

Toplumsallıktan bahsediyoruz, özgürlüklerden bahsediyoruz, eşitliklerden bahsediyoruz, ahlaktan bahsediyoruz, doğal toplumdan bahsediyoruz. Mütevazılığı ve sevgiyi esas alan toplumdan bahsediyoruz. Eğer siz bilimi ve laikliği, demokrasiyi, özgürlükleri, adaleti, çevreyi korumayı, kadın-erkek eşitliğini, emekçi ile sermaye arasındaki çelişkileri, toplumdaki gelir dağılımlarını dengeleyemeyen bir zihniyetle bireyler yaratmak istiyorsanız onun eğitmenini de, öğretmenini de, öğrencisini de öyle hazırlarsınız. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında demokratik yapının korunmaması ilgili olarak; Türk eğitim sisteminin demokratik bir yapıya dayanmadığından, aynı zamanda eğitim sistemindeki öğretmen adaylarını nasıl yetiştirirseniz, sistemin de öyle şekilleneceğinden bahsedildiği görülmektedir.

4.2.13. Stratejik gelişime katkısı

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da stratejik gelişime katkısıdır. Konu ile ilgili olarak M1 ve M13'ün görüşleri şöyledir:

Bir çocuğu, ülkenin çıkarları yönünde şekillendirmek istiyorsanız, ailesinden değişime başlayabilirsiniz. Eğer ailesini değiştiremiyorsanız, öğretmenlerini iyi yetiştirmeniz gerekmektedir. Bu sebep ile Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilme ve öğrencilere bilgi aktarımı süreci iyi analiz edilmelidir. (M1)

Öğretmenin verdiği eğitimin beklenen kalitede olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gereklidir. Öğretmenin iyi olması ise onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla mümkün olabileceği

düşünmekteyim. Türkiye eğitim sistemini, tarihi misyonu doğrultusunda, ülkenin gelecekteki stratejik hedefleriyle bütünleştirerek Avrupa Birliği hedeflerinin de üstünde kurgulamalıdır. Eğitim sistemi, gençlerimizi içinde bulunduğu motivasyon krizinden kurtaracak ve özgüvenlerini güçlendirecek bir yaklaşım içerisinde olmalıdır. (M13)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında stratejik gelişime katkısı ile ilgili olarak; ülke çıkarları adına bir çocuğu geliştirmek için ilk önce eğitime ailesinden başlanmasının, eğer aileler değiştirilemiyorsa, öğretmenlerin iyi eğitilmesinin stratejik bir plan olabileceği aktarılmaktadır. Aynı zamanda ülkenin stratejik hedefleri göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştirme süreçleri Avrupa Birliği politikaları bağlamında, AB'nin hedeflerinin daha üzerinde kurgulanmasına değinilmiştir.

4.2.14. Karara katılım

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da karara katılımıdır. Konu ile ilgili olarak M30 ve M31'in görüşleri şöyledir:

...altyapının tamamen geliştirildiği bir sistem içerisinde, öğretmenler dijital olarak kendini güncellemelidirler. Bu oldukça önemli bir politikadır. Kars'taki bir öğretmen ile İstanbul'daki bir öğretmen, birinci sınıftaki bir matematik probleminin karşılıklı etkileşim ile nasıl öğretileceğini tartışarak kendilerini geliştirmelidirler. Böyle bir yol düşünüyor... (M30)

Bakan Bey ilk göreve geldiğinde benim çok ilgimi çeken bir durum olmuştu. Çok farklı kesimlerden bir sürü ilim ve fikir adamını bir araya getirdi ve beyin fırtınası halkaları oluşturdu. Orada aslında herkesin muhatap kabul edildiği ve bu halkaların sonrasında öğretmenlerin dinlendiği bir sürece şahit olduk... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında karara katılımı ile ilgili olarak; öğretmenlerin fikirlerini birbirleri ile tartışabilecekleri, bilgi alışverişinde bulunabilecekleri dijital platformların oluşturulması gerektiği, aynı zamanda belirli aralıklarla ilim ve fikir adamlarının bir araya getirilerek, öğretmenlik ve eğitim ile ilgili fikirlerinin alınmasına değinildiği görülmektedir.

4.2.15. Sosyal gelişim

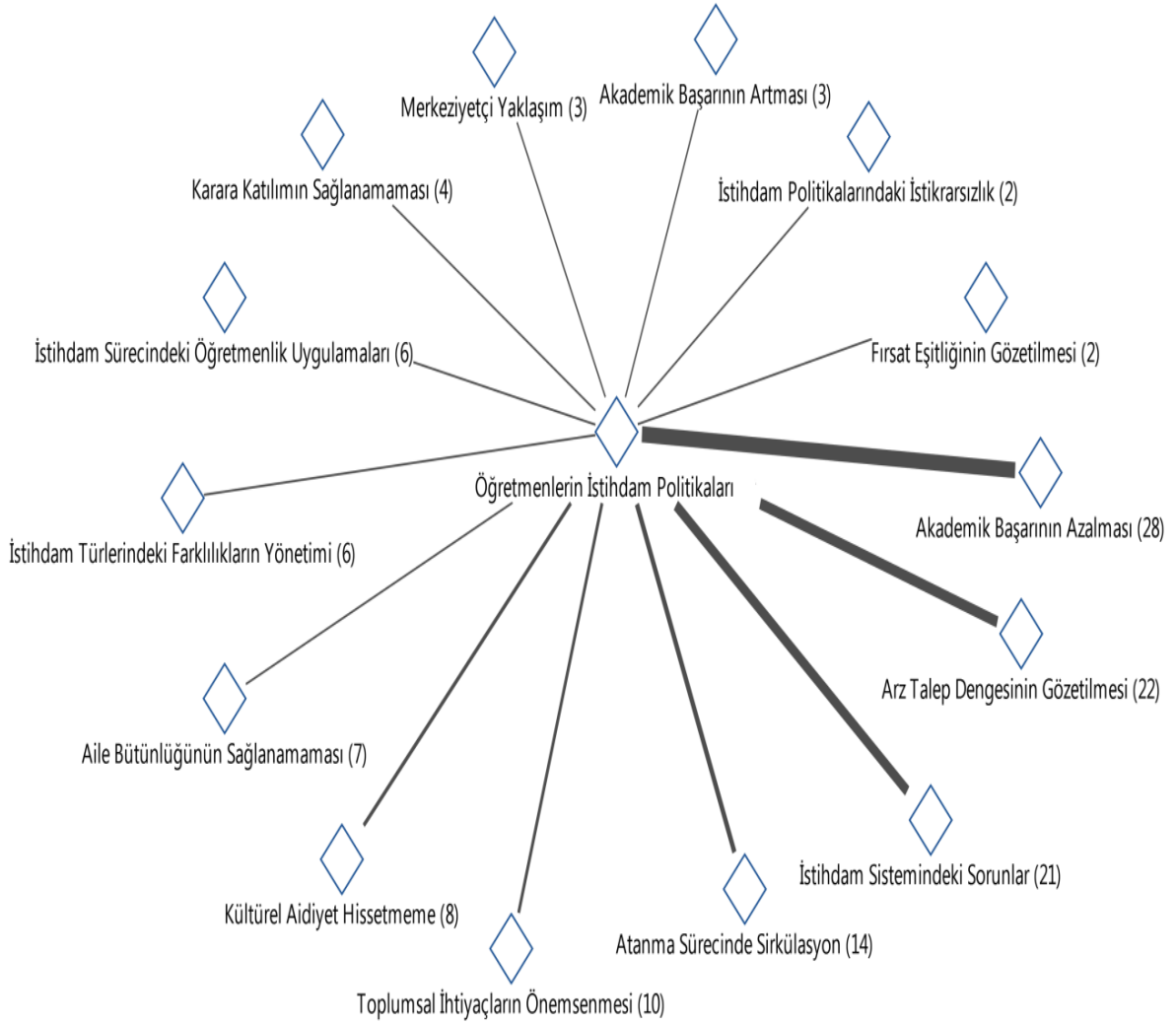
Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da sosyal gelişimdir. Konu ile ilgili olarak M21'in görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine değinecek olursak, teknolojiyi kullanan, sosyal aktivite ve sanat dallarından en az biriyle ilgilenen öğretmenlerin istihdam edilmesi yönünde görüş bildirmek isterim. (M21)

Açıklama neticesinde M21'in görüşleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları alt temasında sosyal gelişim ile ilgili olarak; teknolojiyi (bilgisayar, internet, tablet, telefon vb.) kullanan, sosyal aktivite (futbol, basketbol, yürüyüş, yüzme, trekking vb.) ve sanat dalları (müzik, resim, tiyatro, sinema vb.) ile ilgilenen öğretmenlerin istihdamına değinildiği görülmektedir. Bu öğretmenlerin istihdam edilmesi eğitime farklı bir bakış açısı getirecektir. Özellikle bir uğraş alanı olan ya da farklı bir tanımla uzmanlığı olan öğretmenlerin, eğitim uygulamalarında farklı metotları kullandığı ve öğrencilerine daha farklı bir tarzda yaklaştıkları görülmektedir. Sınıfında bulunan bilgisayarı açamayan ya da slâyt gösterisini sunmak için projeksiyon cihazını kullanamayan bir öğretmenin ya da öğretmen adayının günceli yakalamasından söz etmek pek mümkün olmayacaktır.

4.3. Öğretmenlerin İstihdam Politikaları

Yasama erkinin görüşlerine göre “*Öğretmenlerin İstihdam Politikaları*” alt temasının; akademik başarının azalması, arz talep dengesinin gözetilmesi, istihdam sistemindeki sorunlar, atanma sürecinde sirkülasyon, toplumsal ihtiyaçların önemsenmesi, kültürel aidiyet hissetmeme, aile bütünlüğünün sağlanamaması, istihdam türündeki farklılıkların yönetimi, istihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamaları, karara katılımın sağlanamaması, merkeziyetçi yaklaşım, akademik başarının artması, istihdam politikalarındaki istikrarsızlık ve fırsat eşitliğinin gözetilmesi kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. “*İstihdam sistemindeki sorunlar*” ise kendi içerisinde; mülakat sistemi, pedagojik formasyon, izleme sistemi, ekonomik sorunlar, rehberlik, düşünce çeşitliliği, kişisel sorunlar, sendikal sorunlar ve kamuya yönelim kodları ile ilişkilendirilmektedir. Şekil 4.3'te bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.3. Öğretmenlerin İstihdam Politikalarının Kodları ve Frekansları

4.3.1. Akademik başarının azalması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla tekrar ettikleri ilk konu akademik başarının azalmasıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M4, M6, M7, M8, M10, M12, M13, M14, M16, M18, M20, M21, M22, M24, M25, M26, M28 ve M31 görüş bildirmiştir. Akademik başarının azalmasına yönelik olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...sadece teorik bilgilerle donatılmış öğretmenlerin okullara gönderilmesi, sınıflarda uygulama çalışmalarının geri planda kalmasına sebebiyet verecektir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarısının olumsuz yönde etkilenmesinin ana nedenidir. (M1)

Mevcut öğretmen atama ve istihdam politikasının öğrencilerin akademik başarısını yükseltmesi ve eğitimde devamlılığının sağlanması adına planlanmış olduğunu söyleyebilirim. Bakıldığında; özellikle öğretmenlerin ilk atama bölgelerinde belirli bir süre kalması hedeflenmektedir. Daha öncesinde hatırlarsanız, öğretmenler gittikleri ilk atama bölgelerinden 1 sene adaylık sürecini doldurduktan sonra evlenerek ya da farklı mazeretleri kullanarak (yüksek lisans, eğitim imkânları, sağlık durumları) bu bölgelerden tayin istiyorlardı. Bu durumlar dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler için avantaj iken, öğrenciler için ciddi problem sebebiydi. (M4)

Okullarımızda öğrencide oluşan kaygının öğrenmeyi ve öğrenilen bilginin kalıcılığını olumsuz etkilediği ortadadır. Öğrenci edindiği bilgiyi ileride kullanacağını düşünmek yerine kaygı duyduğu sorunu ortadan kaldırabilmek için kullanmaktadır. Bu da ezberciliğe yönlendirmektedir. Ezberciliği bozup, kalıcı sorunları çözmede kullanılacak bilgiler ve beceriler ile donatılmış bireyler ve öğretmenler yetiştirmeliyiz... (M6)

Okullarda öğretmenlik alan mezunu olmayan, dört yıllık lisans mezunları ya da dört yıllık lisans mezunları bulunamaz ise iki yıllık önlisans programları mezunları ücretli öğretmen olarak geçici süre istihdam ediliyor. Ülke olarak öğrencilerin akademik başarılarını düşünüyorsak, stratejik planlamaları düzgün yaparak; okulların, bölgelerin ve aynı zamanda eğitim sisteminin ihtiyacı kadar öğretmen ataması gerçekleştirmeliyiz. Bununla beraber öğretmen sirkülasyonu da öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir. Öğretmenler görev yapmak istemedikleri bölgelerde fazla kalmıyorlar. Özellikle ilköğretim birinci kademe de öğrenciler, aileden çok öğretmenleri ile zaman geçirmektedirler. Okulları öğrenciye en çok sevdirecek olan kişiler ilkokul öğretmenleridir. Bu bağlamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin 4 yıl boyunca aynı görev bölgesinde görevlerine devam etmesi, bölgeye ve okula olumlu bir etki katacaktır. (M7)

Eğer ihtiyaç olan okullara yeterli sayıda atama yapamazsak doğal olarak öğrencilerin akademik başarıları düşer. Özellikle öğrenciler, uzun süre aynı öğretmenle eğitimlerine devam etmek isterler. (M8)

...değişim süreçlerinden en çok etkilenen öğrencilerimizdir. Öğrenci ne kadar çok öğretmen değiştirirse, akademik başarısı da o kadar etkilenecektir. Öğrenciler tam bir öğretmene alışmışken, tayin sebebiyle yeni bir öğretmene alışması uzun zaman almaktadır. Özellikle ilkokul seviyesindeki öğrencilerin psikolojik yapısını bu durum inanılmaz etkilemektedir. (M10)

Öğretmen atandıktan sonra kendini sadece ama sadece öğrencilerine adanmalıdır. Aklında farklı sorular kalmamalıdır. Bana göre, “öğretmenlik meslek yasası” çıkarılmalıdır. Öğretmenler öğretmenlik meslek yasasını esas alarak mesleğini icra etmelidir. (M12)

...her kesime hitap eden, öğrenci ayırmayan, hedefinde sadece toplumu yetiştirmek ve gelecek nesilleri eğitmek olan eğitimcilerin atanması adına daha nitelikli bir sınav sistemi getirilmelidir. Öğrencilerin akademik başarısını atanmış öğretmenin yanlış tutumu da ciddi oranda etkiler. (M13)

...öyle bölgelerimiz ve köylerimiz ve köy okullarımız var ki, öğretmen bulamıyoruz. Öğretmen atanıyor; ya rapor alıyor, ya izin alıyor ya da eş durumundan 1 seneyi geçirip hemen bölgeden ayrılıyor. Mevcut atama sistemi öğrencinin başarısını güvence almaya yönelik değildir. (M14)

Özellikle atamalar öğretmenin istediği bölgelere değil, devletin yönlendirdiği bölgelere yapılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin performanslarının belirli bir seviyede kaldığını söyleyebilirim. Öğretmenin tam nitelikli bir şekilde derse konsantre olmaması, öğrencilerin akademik başarısını maalesef ki negatif yönde etkilemektedir. (M16)

Mevcut öğretmen atama istihdam politikası, öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir. Özellikle atandığı bölgeye gidecek öğretmenlerin, bölgeyi ve öğrenciyi tanımamasından kaynaklı akademik problemlerin olduğunu görüyoruz. Öğretmen atandığı bölgeyi, coğrafi yapısını, bölge insanların kültürel ve manevi özelliklerini tanımıyor ki, öğrenciyi nasıl tanısin? Bu sebep ile atanmış öğretmenlere ilk önce kültür eğitimleri verilmelidir. Eğer öğretmen, atanmadan önce atanacağı bölgeyi ve öğrencileri tanırsa öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler. Fakat öğretmenleri sadece laf olsun diye atama yaparsak, doğal olarak bölge, öğrencilerin akademik başarısı düşecektir. (M18)

...verimliliği düşen öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını düşürdüğü gün gibi aşikârdır. Bu öğretmenler belirlenerek çeşitli tedbirler uygulanabilir. (M20)

Öğretmen olacak evlatlarımız, okullarımızdaki çocuklara umut olmak için, ışık olmak için, yol gösterebilmek için can atmaktadırlar. Fakat yeteri kadar öğretmen atamalarının yapılamadığını görüyoruz. Siz yeteri miktarda öğretmen atarsanız, öğrencileri de bu durum o kadar olumlu yönde ekleyecektir. Bu yüzden acil bir şekilde öğretmen istihdamının artırılması gerekmektedir. Biz öğrencilerin akademik başarısını düşünüyoruz diyorsanız; okullardaki öğretmen gereksinimlerini gidermeniz gerekmektedir. Öğrenciler öğretmen bulamıyor, öğrenciler branş ve ilgili bilgileri başka branştan mezun öğretmenlerden alıyorlar. Bu sebeple branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ivedi bir şekilde atamasının yapılması gerekmektedir. Okullardaki eğitimci ihtiyacının karşılanması neticesinde, öğrencilerin de akademik başarılarının arttığını göreceksiniz. (M21)

...yeni atanan öğretmenler nitelikli bir şekilde mezun olamamaktadırlar. Özellikle bölgeleri tanımayan, köyleri tanımayan ve mezraları bilmeyen öğretmenler uzak yerlere atanmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin öğrencilere ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmen seçimi yapılırken, atanacakları bölgeleri tanıyıp tanımadıklarına özen gösterilmelidir. Bu durum öğrencilerin akademik başarısını yukarılara çekecektir. (M22)

Bundan yakın bir süre öncesine kadar mevcut atama istihdam politikamızdan ziyade, atanan öğretmenlerin atandıkları okulda ya da ilde kalma süreleri ve mazeret tayinleri ilgili doğu illerinde sıkıntılar yaşanıyordu. Öğretmen, yükseköğrenimi ya da özel durumlarını bahane ederek zorunlu hizmet süresini doldurmadan görev yerini başka görev yerine tayin istemek suretiyle terk ediyordu. Bu durum doğal olarak öğrencilerin, özellikle ilköğretim seviyesinde olanların akademik başarılarını olumsuz yönde etkiliyordu... (M24)

...eskilere göre kıyasladığımızda, bundan 20 sene 30 sene öncesine göre artık bölgeler arasında çok anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Söz gelimi, 2 ay öncesinde ben partimizin Siirt ilinde bir aday tanıtım toplantısına katıldım. Oralarda gezme imkânı buldum. Altyapı açısından harika bir şehir. Burada

Ankara’da veyahut vekili olduğum ilde ne varsa, Siirt ilinde de var. Maalesef ki o bölgelere gitmeyen insanlarımızın kafalarında ön yargılar var. Bu ön yargılar, insanların kafasında negatif algılar oluşturmaktadır. İşte bu algılardan dolayı atanan öğretmen, bu bölgelerde pek durmak istemiyor ve öğrenci bu durumdan olumsuz etkileniyor. Sık bir şekilde öğretmen değiştiren öğrencinin akademik başarısı tabi ki düşecektir. Fakat hızla gelişen altyapı tamamlama süreci ile birlikte Doğu ve Güneydoğu illerindeki şehirlerin daha da gelişmesiyle bu problemin ortadan kalkacağına inancım tamdır. (M25)

Ülkemizde öğretmenlik mesleği, öğretmen atama istihdam politikasındaki yanlışlardan dolayı üniversite bölüm seçimlerinde son çare olarak görülmekte bu durum da akademik yetersizliklere sebebiyet vermektedir. Bu politika yanlışlığının düzeltilmesi, hem öğretmenlik mesleğinin kutsiyetine verilen zararı asgariye indirecek hem de akademik başarının önünü açacaktır. Sınıflarında nitelikli ve uzun soluklu öğretmenlerin olduğunu bilen öğrenciler de derslerine bir o kadar bağlı olacaklardır. (M26)

...en kısa sürede tarafımın yıllardır önerdiği eğitim fakültelerinin üniversiteler yerine “Milli Eğitim Akademilerine” devredilmesi ve mezunların atama için sınavla uğraşmaları yerine alım sürecinde çok titizce seçimleri yapıldığı; nitelikli ve uygulamalı eğitim verilen bir sisteme geçilmelidir. Daha eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğrencileri ile nasıl iletişim kurduğunu gözlemlemeden, öğrencilerine teorik ve pratik bilgileri nasıl aktardığını gözlemlemeden sadece salt bir sınav ile okullara gönderirseniz, öğrencilerin akademik başarısının düşmesi normal bir sonuç olacaktır (M28)

Öğretmenlerin bulundukları bölgelerde zorunlu hizmet sürelerini tamamladıklarında öğrencilerin de verimin arttığını görüyoruz. Öğrenci, çok sıklıkla öğretmen değiştirdiği takdirde akademik olarak daha başarısız oluyor. Yeni gelecek öğretmene de konsantrasyon problemi yaşıyorlar. Bu sebeple atama istihdam politikalarında, atandıkları bölgelerde öğrenci ile daha fazla vakit geçirecek, özellikle sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin tercih edilmesi esas olmalıdır. Biliyorsunuz ki, okul öncesi çocukları ve ilköğretim çağındaki çocuklar özellikle duygusal anlamda öğretmenlerine çok bağlı oluyorlar. Bu sebeple çok sıklıkla değişikliğe gidilmesi ciddi bir problemdir... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında akademik başarının azalması ile ilgili olarak; yerel kültürleri tanımayan, atandıkları bölgelerin özelliklerini bilmeyen, atandıkları bölgelerde uzun süre görev yapmayan, öğrencilerle fazla vakit geçirmeyen, derslerinde uygulamalı eğitimlerden ziyade sadece teorik bilgileri aktaran öğretmenlerin akademik başarıyı düşürdüğüne değinilmektedir. Son yıllardaki atama istihdam politikasında uygulanan atama bölgelerindeki yıl şartının akademik başarıyı arttırmak adına getirildiğine değinen milletvekilleri; ücretli öğretmenlik uygulamasının, stratejik planlamalar yapılmadan gerçekleşen atamaların ve öğretmen sirkülasyonlarının eğitimdeki akademik başarıyı azalttığını dile getirmektedirler. Öğrencilerin alıştıkları öğretmenler ile eğitimlerine devam etmesinin önemine değinen milletvekilleri; her kesime hitap edebilen öğretmenlerin amacının akademik başarıyı yükseltmek olması gerektiğine değinmişlerdir. Aynı zamanda atama dönemlerinde kontenjanların arttırılması, atanılacak bölgelerin şartlarının açık bir şekilde ifade edilmesi, öğretmenlerin atandıktan sonra verimliliklerinin takip edilmesi, istihdam politikalarının tekrardan gözden geçirilmesi yönünde olumlu görüşler bildirilmişlerdir. Öğretmenlerin atandıkları bölgelerde kalıcı olmalarının sağlanmasına, yükseköğretimdeki öğretmenlik bölümlerinin üniversite tercih dönemlerinde son çare olarak düşünülmemesi gerektiğine değinen milletvekilleri; eğitim fakültelerinin niteliklerinin arttırılması adına milli eğitime devredilerek; “eğitim akademilerine” dönüştürülmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.

4.3.2. Arz talep dengesinin gözetilmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da arz-talep dengesinin gözetilmesidir. Konu ile ilgili olarak M2, M4, M7, M8, M9, M12, M13, M16, M17, M18, M19, M23, M25 ve M26 görüş bildirmiştir. Arz talep dengesinin gözetilmesine yönelik olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Maalesef ki ihtiyacımız kadar mezun vermiyoruz. İhtiyaçlarımızdan çok fazlasını mezun ediyoruz. Bu da öğretmenlik mesleğinde istihdam sıkıntılarını yaratıyor. Özellikle öğretmen istihdamı noktasında yeteri kadar mezun verirsek problemi çözebiliriz. Bunun yolu da stratejik planlar yaparak, yeteri kadar eğitim fakültesi açmak ve fakültelere yeterli kadar öğretmen adayı almaktan geçiyor. (M2)

Yükseköğretimden öğretmen adayı olarak mezun olan öğrencilere baktığımızda sayının bir hayli fazla olduğunu, fakat okullardaki ihtiyaç dâhilindeki öğretmen ihtiyacının aksine bir o kadar düşük olduğunu görmekteyiz. Bu durum bize plansız üniversiteler, fakülteler ve bölümlerin açıldığını göstermektedir. Özellikle 5 sene ve 10 sene sonrasını görerek stratejik planlamaların yapılması, bu neticede öğretmen istihdamının sağlanması atama sıkıntısının önüne geçecek ve öğretmen atama politikalarının kolaylaşmasını sağlayacaktır. (M4)

...her yeni gelen hükümetin seçim vaadinde bulundukları illerde özellikle eğitim ve tıp fakültesi açmasını anlamsız buluyorum. Gereğinden fazla öğretmen mezunu veriyoruz. Sonra da atama ve istihdam problemi yaşıyoruz. Türkiye'deki öğretmen ihtiyacı, atama süreci öncesinde belirlenmelidir. Bu ihtiyaca yönelik öğretmen atama sayıları ilan edilmeli, hatta düzenli olarak bu ihtiyaca yönelik eğitim fakültelerine öğrenci alımları yapılmalıdır. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere, "bunların içinde fen edebiyat fakültelerini de sayabilirim" formasyon eğitimi verilmemelidir. (M7)

Öğretmenlik okuduktan sonra başka meslek dalları ile uğraşan gençlerimiz var. Bu durum, Türk eğitim politikası için sosyal bir yaradır. Demek ki biz stratejik planlamalarda arz-talep meselesini iyi ayarlayamıyoruz... (M8)

Ekonomideki en temel kural, arz-talep dengesidir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği ile ilgili de özellikle bizim iktidarımız döneminde 650.000'in üzerinde öğretmen atadık biliyorsunuz. Bu atama sayısının da sürekli arttığını dile getirebilirim. Şuan 1 milyon civarında öğretmenimiz var. Yani öğretmen açığı 100.000'in altına indi. Dolayısıyla istihdam konusunda şuan formasyonu olan ve atama bekleyen 500.000'in üzerinde insan olduğunu biliyoruz. Dolayısıyla burada arzın fazla, talebin daha az olduğunu görüyoruz. Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, kontenjanlar buna göre belirlenirse buradaki istihdam sıkıntısı da bir şekilde giderilebilir... (M9)

Şuan maalesef 460.000 civarında atanamayan öğretmen var. Sayıştay raporlarına baktığımızda 153.000 öğretmen açığının olduğunu görüyoruz. Tezatlığa bakar mısınız? Mesela bu ay 20.000 tane öğretmen atanacak. Neden bu kadar az? Bari Sayıştay raporlarındaki sayı kadar atama olsun? Direk

153.000 öğretmeni atayın, açıkları kapatın. Sonrasında da öğretmen sayısını yeniden düzenleyin. Görevden ayrılan ya da emekli olan öğretmenler ile yerine geçene öğretmenler arasında stratejik bir plan oluşturun... (M12)

Birçok alana pedagojik formasyon verilerek öğretmen istihdamı sorunu katmerlenmiştir. Bu açıdan formasyon eğitimleri ciddi bir revizyona tabi tutulmalı, aynı zamanda eğitim fakültelerine öğrenci alımları da sınırlandırılmalıdır. İhtiyaçların üzerinde mezun veren kurumlarda, özellikle fen edebiyat fakülteleri ve diğer bölümlerde revizyona gidilmelidir. Türkiye'nin ihtiyacı olduğu alanlarda üniversite kontenjanları belirlenmelidir. Mezun olan öğretmenlerin atama problemlerinin bir şekilde çözümünün tek çıkar yolu mezun sayısını azaltmak ve mezun olanların niteliğini arttırmaktır. (M13)

...stratejik planlamalar gözardı edilmeden mezun sayıları olarak belirlenmeli ve fakültelerin ihtiyacı kadar öğrenci alımı gerçekleştirilmesi desteklenmelidir. Mezuniyet sonrasında atama süreçlerinde öğretmen adaylarının politik kaygılarının giderilmesi gerekmektedir. (M16)

Üniversiteler işsizliğin nedenidir. İhtiyaç analizi yapılmadan programlara alınanlar kişisel olarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürmektedir. 400.000 fazladan öğretmen mezun veren ve işsiz kalan bir ülke olamaz. Pratik değerlendirme ve teorik sınavların tamamı fakülte sürecinde tamamlanmalıdır. Nitelikli eğitimci ve istihdam sağlayamayan programlar kapatılmalıdır. Eğitim fakülteleri: "yolum düştü, okudum" anlayışından kurtarılmalıdır... İhtiyaçtan fazla öğretmenlik programlarına öğrenci alınmamalıdır. (M17)

Türkiye, Dünya'ya baktığımızda öğretmenin öğrenciyle en az temas ettiği ülkelerden birisidir. Bu sebeple öğretmen atama istihdam politikasına atama sayılarının arttırılması ve öğrenciyi baz aldığımızda daha fazla öğretmenin istihdam edilmesi gerekmektedir. (M18)

...nüfus artış hızı dikkate alınarak yeni derslikler açılmalı ve ihtiyaca göre öğretmen yetiştirilmelidir. (M19)

...öğretmen fazlalığını daha bu noktaya getirmeden sağlıklı bir planlama ile fakülteye öğrenci alırken düzenlemek gerekir. Halkta kesinlikle şu bilinç oluşturulmalı "Devlet her eğitim fakültesi bitireni atamak zorunda değil." Böyle bir mecburiyeti yoktur. Her mühendis atanıyor mu? Hayır. (M23)

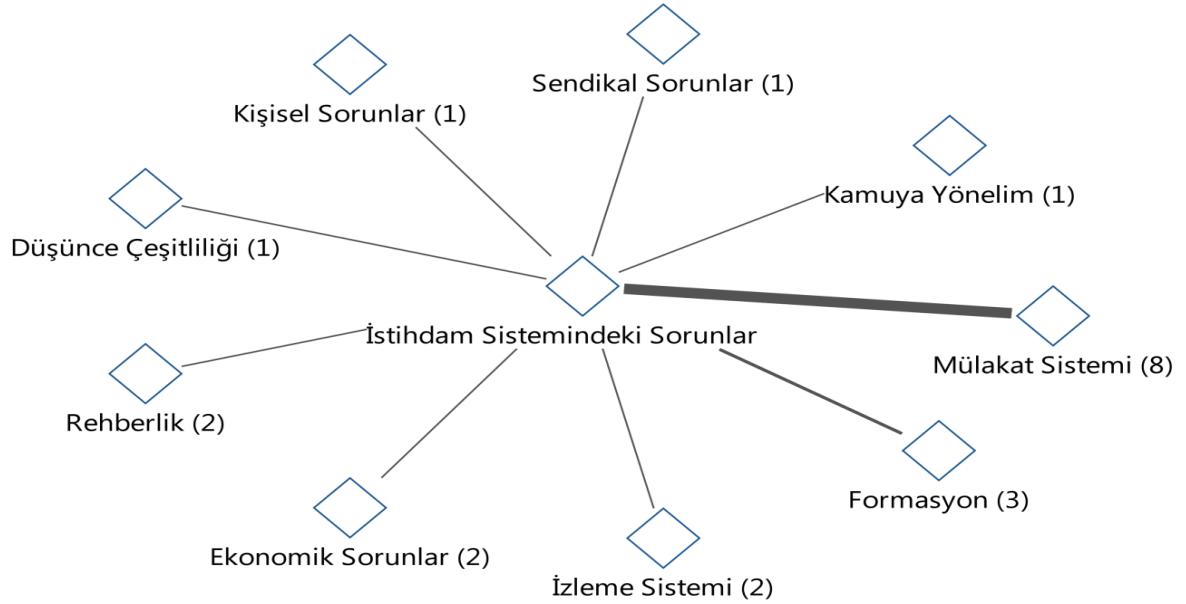
...şimdi bakıyoruz, eğitim sistemi 3 kişiyi veya 5 kişiyi ilgilendirmiyor. Aynı şekilde atama sistemi de böyle. Yüz binlerden bahsediyoruz şuan. Daha önce bahsettiğimiz gibi her yıl 1 milyon nüfusu artan bir ülkede yaşıyoruz. Bu anlamda da öğretmen istihdamı noktasında stratejik planlamaların yapılması gerektiği kanaatindeyim. Baktığımızda önümüzde nüfusun ne kadar artacağı aşağı yukarı bellidir. Bu sebeple ne kadar öğretmen yetiştirilmesi gerektiği ve ne kadar öğretmen ataması yapılması gerektiği daha öncesinden ortalama bir şekilde belirlenebilir. İşte bu atama planlaması, ilk önce eğitim fakültelerinden başlayarak planlanmalıdır. Mesela 2025 yılında Türkiye'nin ne kadar öğretmene ihtiyacı olduğu şimdiden planlanmalıdır... (M25)

Öncelikli olarak atanamayan öğretmenlerin sistemli ve kademeli bir şekilde atamalarının yapılması sağlanmalı daha sonra ise ihtiyaca cevap verecek derecede eğitim fakültesi sayısının belirlenmesi ve niteliklerinin artırılması sağlanmalıdır. Şuan üniversitelerin çoğunda eğitim fakültesi mevcuttur. Bu durum ülkemizde arz-talep dengesinin doğru yapılmadığını, stratejik planlamanın olmadığını göstermektedir. Bana göre atama ve istihdam sürecindeki en önemli problem, ne kadar eleman ihtiyacı olduğunu analiz etmememizdir. (M26)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında arz-talep dengesinin gözetilmesi ile ilgili olarak stratejik planlamaların yapılmadığına, ülkenin ihtiyacından daha fazla öğretmenlik alan mezunu verdiğine değinilmiştir. Arz-talep dengesinin mezun olan öğretmen adayları ile eğitimde ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı ile orantılı olmasının gerekliliğine değinen milletvekilleri; eğitim fakültelerinin plansız açılmasının ve bölümlerin sınırından fazla öğrenci almasının ciddi istihdam problemlerine sebebiyet verdiğine değinmişlerdir. Özellikle seçim dönemlerinde vaat edilen eğitim fakültelerinin anlamsızlığına değinen milletvekillerinin, öğretmen ihtiyaçlarının atama süreçlerinden önce belirlenmesi gerektiğini, Fen Edebiyat Fakültelerindeki pedagojik formasyon eğitimlerinin kaldırılması gerektiğini, öğretmenlerin sadece kendi alanlarında uzmanlaşmaları gerektiğini ve öğretmen adaylarının kafalarında oluşan politik kaygıların da giderilmesi gerektiğini aktardıkları görülmektedir. Türkiye’de nüfusa göre dersliklerin, dersliklere göre okulların, okullardaki ihtiyaca göre de öğretmen atamalarının yapılması gerektiğine değinen milletvekilleri, özellikle atanacak sayıya yakın mezun verilmesinin istihdam problemlerini de gidereceğini açıklamaktadır.

4.3.3. İstihdam sistemindeki sorunlar

Yasama erkinin görüşlerine göre “İstihdam Sistemindeki Sorunlar” kodunun; mülakat sistemi, pedagojik formasyon, izleme sistemi, ekonomik sorunlar, rehberlik, düşünce çeşitliliği, kişisel sorunlar, sendikal sorunlar ve kamuya yönelim kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.4’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.4. İstihdam Sistemindeki Sorunların Kodları ve Frekansları

4.3.3.1. Mülakat sistemi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodunda bahsettiği hususlardan en önemlisi mülakat sistemidir. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M5, M6, M13, M16, M23 ve M27 görüş bildirmiştir. Mülakat sistemine yönelik olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

...branşa yönelik sınavların yapılması ve mülakat sisteminin gözden geçilmesi gerektiği herkes tarafından bilinmektedir. (M1)

Öğretmenlerin atama ve istihdam politikası sil baştan yenilenmesi gerekiyor... Mülakat sistemiyle beraber ciddi manada şaibeler ortaya çıkmaya başladı. Bu durum içinde bulunduğumuz toplumu rahatsız eder bir konuma geldi. Öğretmenlerin toplum içerisinde bir niteliği ve saygınlığı kalmadı. Öğretmen olmak isteyenler sırf bu mülakat yüzünden öğretmenliği tercih etmez hale geldi... Böyle yanlış bir atama sistemi olabilir mi? Öğretmenleri KPSS'den

sonra ikinci hatta üçüncü sınavlarla tekrardan bir teste tabi tutuyorsunuz. Bunun adına da mülakat diyorsunuz. Maalesef ki Türkiye’de, mülakat sisteminin nasıl işlediğini çok iyi biliyoruz. (M3)

Atamalarda mülakatla atama yapılmasına kesinlikle karşıyım. Şunu da açık bir şekilde söyleyebilirim; “mülakat, ayrımcılığa vesile olmaktadır.” (M5)

Öğretmen istihdamının sağlanması noktasında mülakat ile alım yapılması ciddi bir sorundur... Bu durum hem atama sistemini, hem de öğretmenlerin devlet politikalarına olan güvenini zedelemektedir. Öğretmenler devletine güven duymak ve bu duyduğu güveni iş hayatına yansıtmak isterler. Düşünsenize KPSS birincisinin bile mülakat ile elendiği haberlerini alıyoruz. Peki, o zaman yapmayalım KPSS’yi! Direk mülakat ile alımları yetkili olmayan kişiler yapsınlar... (M6)

Atama sisteminde okul başarısı ve diğer kriterler haricinde mülakat sistemi, yalnızca kadrolaşmanın ve “adam kayırmacılığın” önünü açmıştır. Öznel bir eleme şekli olan mülakat şartından vazgeçilmelidir. Yetkinliği nesnel şekilde ölçmeden istihdam edilen öğretmenlerin milli eğitim hedeflerine ulaşacak nesiller yetiştirmesi imkânsızdır. (M13)

Öğretmenlik alan bilgisine sahip olan bir bireyin sadece 2-3 soruyla test edilmemesi, geleceğini ve mesleğini belirleyecek olan bu mülakatın birkaç kişinin eline bırakılmaması gerekmektedir... (M16)

Öğretmen istihdamı sağlarken ve atama yaparken sınav mutlaka olmalıdır ama sözlü mülakat işi sorunlu... Sözlü mülakat olmamalıdır. (M23)

Öğretmen istihdamının sağlanması adına KPSS’nin gerekli olduğu kanaatindeyim. Bilgi düzeyini ölçen bu sınav neticesinde, nitelikli öğretmenlerin alımının yapıldığını dile getirebilirim. Fakat mülakat ve sözlü ile yapılan alımın taraftarı değilim. Farklı söylentilere ve suiistimallere sebebiyet verebilmektedir. Alan sınavlarının da gerekliliğine inanandanım. Öğretmenler kendi alanları ile bilgi birikimleri ile sınanmalıdırlar. Tabii ki genel kültür ve genel yetenek sınavları ve öğretmenlik alan bilgisi sınavları da önem arz etmektedir. Mevcut sistemde şuan değiştirilmesi gereken unsurların başında mülakat sisteminin kaldırılması, öğretmenlik bölümü alımlarının stratejik planlamalar ile yapılması gelmektedir... (M27)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarındaki sorunlar kodundaki mülakat sistemi ile ilgili olarak; mülakat sisteminin acil bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiğine, bu sistemin şaibelere ve söylentilere yol açtığına ve aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedelediğine değinildiği görülmektedir. Aynı zamanda mülakatın ayrımcılığa sebebiyet verdiğine, öğretmenlerin devletine olan güvenini azalttığına ve adam kayırmacılıklarına yol açtığına değinen milletvekilleri; öğretmenlik alan bilgisine sahip olan bireylerin 3-5 soru ile test edilemeyeceğine, daha düzenli ve teknik bir sınava ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmışlardır.

4.3.3.2. Pedagojik formasyon

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan bir diğeri de pedagojik formasyondur. Konu ile ilgili olarak M7, M19 ve M20 görüş bildirmiştir. Pedagojik formasyona yönelik olarak açıklamalardan bazıları şöyledir:

Öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu olması gerekmektedir. Fakültelerdeki diğer bölümlerdeki eğitimleri sebebiyle eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen istihdam problemi yaşayan vatandaşlarımız mevcuttur. (M7)

Mevcut öğretmen atama politikası, öğretmenlik üzerine eğitim alanların test usulü ile atanmasını uygun görmektedir... Öğrenciye bilgisini aktaramayan, iletişim kuramayan, kişisel özellikleri yeterli olmayan öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarısına olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci için rol model olmaktadır. (M19)

...özel eğitim kurumlarındaki şartların iyileştirilmesi ve devlet kurumlarında ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin güncel formasyon eğitim ihtiyaçlarının karşılaştırılmasını, istihdam adına önemli görüyorum. (M20)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarındaki sorunlar kodundaki pedagojik formasyon ile ilgili olarak; formasyon alan diğer fakülte mezunlarının, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının istihdamını zora soktuğuna, atama bekleyen aday sayısını bir hayli arttırdığına bu sorunu ortadan kaldırmak adına, özel eğitim kurumlarına formasyon bilgisine sahip olan öğretmen adaylarını istihdam edilebileceğine değinildiği görülmektedir.

4.3.3.3. İzleme sistemi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan birisi de izleme sistemidir. Konu ile ilgili olarak M11'in görüşleri şöyledir:

Sadece mesleğe girişin önem taşıdığı bir istihdam politikasında izleme hizmetlerinin bulunmaması, istediği bölgede çalışan öğretmenlerde rehavet, istemediği bölgelerde çalışan öğretmenlerde küskünlük oluşturabiliyor. Bu durum öğretmenin motivasyonunda oldukça belirleyicidir. Örneğin; 5 yıl olabilecek staj uygulamasında il ve ilçelerde kurulan komisyonlar stajyer öğretmenleri takip ederek sürecin sonucunda stajyerliği kaldırabilir. Belirli aralıklarla öğretmenlerden örnek sınıf ve okul uygulamaları istenebilir. Öğretmenlerden sınıflarda yaptıkları modelleri sunmaları istenebilir. Böyle bir izleme süreci toplumda öğretmen olmak isteyenlerin sayısını zaten azaltıyor. Gerçekten öğretmen olmak isteyen oluyor. İzleyici hizmetler ön plana alınmalı, istihdam-giriş ilk etapta bence çok önemli değildir. (M11)

Açıklamalar neticesinde M11'in görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarındaki sorunlar kodundaki izleme sistemi ile ilgili olarak; öğretmenleri izleme sistemi ile takip etmenin eğitimdeki performansı ve kaliteyi arttıracak, rehaveti ortadan kaldıracak aynı zamanda bölgesel farklılıklardan doğacak olan öğretmen küskünlüklerini de azaltacağına değinildiği görülmektedir.

4.3.3.4. Ekonomik sorunlar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan birisi de ekonomik sorunlardır. Konu ile ilgili olarak M5 ve M21'in görüşleri şöyledir:

...yeni bir politika oluşturulmak isteniyorsa ilk önce yaşı büyük olan öğretmenlerin emekli edilerek, yerine yeni mezun öğretmenlerin istihdamının önünün açılması gerekmektedir. Maalesef ki mevcut bulunan öğretmenler hayat standartlarını düşürmemek için emekli olmak istemeyeceklerdir. Biliyorsunuz, öğretmenler şuan zar zor geçiniyorlar. Bu sebeple emekli maaşlarının düşüklüğünden dolayı emekli olmak istemeyeceklerdir. Bu durum ülkenin imkânlarıyla doğru orantılıdır... (M5)

İstihdam noktasında yaşanan sıkıntılar öğretmenleri psikolojik olarak etkilemektedir. Artan intihar vakaları bunun en somut göstergesidir. İktidar sürekli şunu söylüyor: “Dönemimizde şu kadar öğretmen aldık, bu kadar öğretmen atadık.” Fakat bir de geride kalan öğretmenlere bakmak lazım. Atanamayan öğretmen sayısı 450.000’e yaklaşmış durumda. Bunun acil bir şekilde çözülmesi gerekmektedir. Bunun çözümünün sağlanması da basittir. Her konuda bütçe buluyoruz da, öğretmen ataması ve maaşlarının verilmesi noktasında mı bütçe bulamayacağız? Çözüm basit, bu öğretmenler kendi alanlarında milli eğitim veya özel kurumlarda istihdam edilmelidir. (M21)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarındaki sorunlar kodundaki ekonomik sorunlar ile ilgili olarak; emekliliği gelmiş öğretmenlerin emekliye ayrılması gerektiği, fakat bu öğretmenlerin de yaşam standartlarının düşme endişesinden dolayı emekli olmak istemeyeceği, genç öğretmenlerin de istihdam noktasında bu sebeplerden dolayı psikolojik olarak etkilendiği dile getirilmektedir. Aynı zamanda gerekli bütçe ve finansal destek bulunarak milli eğitimdeki öğretmen ihtiyaçlarının ivedi bir şekilde giderilmesinin de istihdama katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Öğretmen istihdamının gerçekleştirilmesi, ülkenin hem eğitim, hem kültür, hem de refah seviyesinin yükselmesi açısından önemlidir.

4.3.3.5. Rehberlik

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan birisi de rehberliktir. Konu ile ilgili olarak M11 ve M22’in görüşleri şöyledir:

...bir rehber öğretmen ya da sınıf öğretmenin öğrenciyi tanıması, mesleki tanıtımlar yapması gerekebilir. Kendilerini tanıyan ve kendilerine uygun yolda hareket eden bireyler akademik olarak ya da akademik olmayan başarılar elde edebilir. Bu noktada etkili olan bireyin ilgi ve yetenekleridir. (M11)

Türkiye’de rehberlik faaliyetleri oturmadiğı için de bir problem yaşanmaktadır. Öğrencileriniz liseleri bitirdikten sonra girdikleri sınav neticesinde, rastgele tercihler yapmaktadır ve rastgele öğretmen olmaktadır. Bu rastgele tercihler sonunda da maalesef iyi bir verim elde edilemiyor. (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarındaki sorunlar kodundaki rehberlik ile ilgili olarak; öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması ve bu tanıma faaliyetleri sonucunda onlara gerekli yönlendirme çalışmalarında bulunması gerektiği; Türkiye’de rehberlik hizmetlerinin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği ve tercih dönemlerinde öğrencilerin rastgele bölüm tercihleri yaptığı ortaya çıkmaktadır.

4.3.3.6. Düşünce çeşitliliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan birisi de düşünce çeşitliliğidir. Konu ile ilgili olarak M18’in görüşü şöyledir:

...eskiden memur kesim gibi öğretmenlerde renkliydi. Fakat hükümet sürekli yeni mülakatlarda, sözlü imtihanlarda çeşitli hile ve hurdalarla istihdam politikasını tamamen ideolojik hale getirdi. Hükümet atama ve istihdam politikasında sadece kendi düşüncelerine uyan ve kendi görüşüne sahip olan insanlara görev veriyor. Zaten atanacak öğretmen normu azdır. (M18)

Açıklama neticesinde M18’in görüşü incelendiğinde, daha önceleri öğretmenlerde düşünce çeşitliliğinin olduğu, gerçekleştirilen mülakat ve sınav sistemleri ile istihdam politikalarının tamamen değiştiği, şimdilerde ise öğretmenlik normlarının az olmasına rağmen, sadece hükümetin kendi düşünce sistemine ve yapısına uygun olan öğretmen adaylarının atandığı aktarılmaktadır.

4.3.3.7. Kişisel sorunlar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan birisi de kişisel sorunlardır. Konu ile ilgili olarak M2’nin görüşü şöyledir:

Öğretmen adaylarının istihdamlarının gerçekleştirilmesi konusunda, sağlık önlemleri hususunda ve aynı zamanda psikoloji anlamında ciddi desteğe ihtiyacı olduklarını düşünüyoruz. (M2)

Açıklama neticesinde M2’nin görüşü incelendiğinde, öğretmen adaylarının istihdam konusunda psikolojik olarak desteğe ihtiyaç duydukları aktarılmaktadır. Çünkü öğretmen adayları atanma süreçlerinde uzun, yorucu ve stresli bir dönem geçirmektedirler.

4.3.3.8. Sendikal sorunlar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan birisi de sendikal sorunlardır. Konu ile ilgili olarak M3'ün görüşü şöyledir:

Yetkili sendikaların verdiği referanslar, öğretmen atamalarında ciddi rol oynuyor. İşte bu sebeptendir ki, öğretmen atamalarında liyakate bakılmıyor. Daha değişik kriterler devreye giriyor. Yani diğer bir ismiyle torpil devreye giriyor. Bu da eğitimde kırılmalara sebebiyet veriyor. Tüm bunları göz önüne alacak olursak, 16-17 yıllık periyotta yapılan gelişmeler, eğitim alanında çok da ümit verici gözüküyor. (M3)

Açıklama neticesinde M3'ün görüşü incelendiğinde, öğretmen adaylarının atama mülakatlarında sendikaların etkili rol oynadığına, öğretmen atamalarında liyakate pek bakılmadığına, atama mülakatlarında torpilin devreye girdiğine ve gerçekleştirilen bu gelişmelerin eğitim sistemine adına pek ümit verici olmadığına değinildiği görülmektedir.

4.3.3.9. Kamuya yönelim

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında, istihdam sistemindeki sorunlar kodu içerisinde bahsettiği hususlardan birisi de kamuya yönelimdir. Konu ile ilgili olarak M15'in görüşü şöyledir:

Öğretmen istihdamını sağlama noktasında dünyanın hiçbir yerinde eğitim fakültelerinden mezun olan herkesin atanacağı sözü verilmemektedir. Aralarından nitelikli olanlar öğretmen olarak atanırlar. Fakat yükseköğretim bitiren bütün mezunlar devlet dairesine atanmak istemektedirler. Öğretmen adayları da bu şekildedir. Zihni altyapıyı öğretmen adaylarına üniversitelerde maalesef yerleştiremiyoruz. Sonrasında mezun olduktan sonra devletin kapısında, devlete atanmak için bekliyorlar. Aslında özel sektörde de öğretmen adayları istihdam edilebilirler. Öğretmen adaylarını, “iş sadece devletin kapısındadır” zihniyetinden kurtarmak gerekiyor. Bu çok önemli bir olgudur. İşte bu olgular neticesinde öğretmen atama ve istihdam noktası tıkanıp kalıyor. Bazen şöyle eleştiriler yapılıyor: “Ya bu kadar öğretmeni neden yetiştiriyorsunuz?” Ben buna da katılmıyorum. Devlet tabi ki uzun vadede stratejik planlamalar yapacak. Fakat üniversite okumak isteyen, öğretmenlik

okumak isteyenlerin de önünü kesemezsiniz. Tercih tamamen vatandaşlara aittir. Aynı zamanda devlet yöneticileri de, herkes o bölümden mezun olduktan sonra devlet memuru olma garantisi vermek mecburiyetinde değildir. (M15)

Açıklama neticesinde M15'in görüşü incelendiğinde, eğitim fakültelerinden mezun olan her öğretmen adayının devlette istihdam edilmesinin imkânsız olduğuna, toplumun “sadece devlette çalışılabilir” zihni anlayışından arınması gerektiğine ve özel sektörde de istihdam olanaklarının yaratılması gerektiğine değinildiği görülmektedir.

4.3.4. Atanma sürecinde sirkülasyon

Görüşmeye katılım sağlayan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da atama sürecindeki sirkülasyondur. Konu ile ilgili olarak M4, M5, M7, M8, M12, M14, M15, M24, M30 ve M31 görüş bildirmiştir. Atanma sürecinde sirkülasyona yönelik olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...en iyi bölgelerde çalışan öğretmen belirli bir süre sonra orta düzey bölgelerde, sonrasında düşük sayılabilecek bölgelerde istihdam edilebilir. Neden peki doğu demiyoruz? Örnek verecek olursak doğudaki bazı iller, batı merkez illerinden daha lükstür. Bu sebeple eğitim bölgelerine ayrılması gerekmektedir. Bu eğitim bölgelerinde personelin belirli bir tecrübe kazandıktan sonra sirkülasyonun sağlanması gerekmektedir. (M4)

Mevcut istihdam politikasıyla beraber bu öğretmen sirkülasyonunun önüne geçilmiştir. Artık öğretmen, atandıktan sonra atandığı okulda 4 yıl zorunlu olarak kalmaktadır. Eskiden öğretmen 1 yıl kaldıktan sonra eş durumundan veyahut görevlendirme ile farklı okullara, hatta farklı illere geçebilmekteydi. Bu süreçten en çok etkilenen öğrenciler olmaktaydı. Tam bir öğretmene alışmışken, başka bir öğretmene geçen öğrencilerin eğitim serüvenleri tamamen farklı yerlere yelken açmaktaydı. Bu yüzden mevcut atama istihdam politikasının olumlu olduğunu düşünüyorum... (M5)

...öğretmen sirkülasyonu da öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir. Öğretmenler görev yapmak istemedikleri bölgelerde fazla kalmıyorlar... Bu bağlamda yeni başlayan öğretmenlerin dört yıl boyunca aynı görev bölgesinde işine devam etmesi, bölgeye ve okula olumlu bir etki katacaktır. (M7)

...biz kadrolu öğretmen bulamayınca, yerine hemen ücretli öğretmen görevlendirmesi yapıyoruz. Okullarımızda ücretli öğretmenler de hemen hemen her sene yer değiştirmektedir. Bu durumdan dolayı okullarımızda sürekli bir öğretmen sirkülasyonu mevcuttur. Bu durumdan en çok etkilenen öğrencilerdir. Eğer ihtiyaç olan okullara yeterli öğretmen ataması yapılmıyorsa bu durum öğrencileri olumsuz yönde etkileyecektir... (M8)

Özellikle yeni atanan öğretmenlerin aklında sürekli kendi memleketine tayin ve durumu vardır. Bu sebeple akademik becerilere odaklanamamaktadırlar. Eğer öğretmen atama ve istihdam politikasında, bölgesel farklılıkları ortadan kaldırırsanız, öğretmenlerin sirkülasyon problemini büyük bir ölçüde çözersiniz... (M12)

Genel olarak 4 sene sözleşmeli alımlar yapılmaktadır. Eğer siz öğretmene bölge ayrımı yapmaması, vatanın her karışının ülke toprakları olduğunu ifade ederseniz; gittiği yerden de hemen gelmek istemeyecektir. (M14)

Yeni atanacak öğretmenlerin direk doğu illerine değil de, ilk önce batı illerine atanarak tecrübe kazanması sağlanmalı, sonrasında tecrübe kazandıktan sonra doğu illerine gönderilmesi gerekmektedir. Böylece öğretmenlerin pedagojik veya uygulama alanında daha tecrübeli hale gelmeleri sağlanır. Örnek verecek olursak; Sivas'tan batıya doğru büyükşehirlerle ilk atamaları öğretmenlerin yapılabilir. Daha sonra mentor öğretmen uygulamalarıyla tecrübe kazanmaları sağlanabilir. (M15)

Bundan yakın bir süre öncesine kadar mevcut atama istihdam politikamızdan ziyade, atanan öğretmenlerin atandıkları okulda ve ilde kalma süreleri ve tayinleri ile ilgili doğu illerinde sıkıntılar yaşanıyordu. Öğretmen, yükseköğrenimi ya da başka durumları bahane ederek zorunlu hizmet süresini doldurmadan görev yerini tayin istemek suretiyle terk ediyordu. Bu durum öğrencilerin özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkiliyordu. (M24)

Atama gerçekleştikten sonra 2 yıllık zorunlu görev şartı akademik problemleri ve sirkülasyonu ortadan kaldıracaktır. Öğrenciler sıklıkla öğretmen değiştirmek yerine, iki yıl boyunca aynı öğretmen ile kendilerini geliştireceklerdir. (M30)

Örneğin; zorunlu hizmet süresini kısaltılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Doğal olarak zorunlu hizmet süresi kısaltıldığında öğretmenler gittikleri bölgelerde daha kalıcı hale gelecektir diye ümit ediyorum. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında atanma süreçlerinde sirkülasyon ile ilgili olarak; öğretmenlerin de aynı diğer kamu meslek gruplarında olduğu gibi görev bölgelerinde belli bir süre kalması ve sonrasında yer değiştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Sirkülasyonun özellikle ilkokuldaki öğrencilerin başarısını oldukça etkilediği, eğitim sisteminin bölgelere ayrılmasının şart olduğu ve bununla beraber mevcut atama sisteminin öğretmenleri 4 yıl boyunca atandıkları bölgede tuttuğu aktarılmaktadır. Aynı zamanda ücretli öğretmen atamalarının öğrencinin başarısını olumsuz etkilediği, bölgesel farklılıkların öğretmenleri sirkülasyona sürüklediği, yeni atanan öğretmenlerin direkt doğu illerine atanmasının performanslarını düşürdüğü ve tayin olmak için çözüm yolları aradıkları ifade edilmiştir.

4.3.5. Toplumsal ihtiyaçların önemsenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da toplumsal ihtiyaçların önemsenmesidir. Konu ile ilgili olarak M5, M7, M8, M19, M20, M21, M22 ve M31 görüş bildirmiştir. Toplumsal ihtiyaçların önemsenmesi ile ilgili olarak açıklamalar şu şekildedir:

Takip edecek olursanız, sürekli gündemimizde atanamayan öğretmenler var. Belki bu durumu rahatlatmak için seçim öncelerinde atama yapılmaktadır. Bu sebeple atamaların genellikle isteye göre değil, ihtiyaca göre yapılması gerektiğine inananlardanım. (M5)

Öğretmen istihdam politikasında maalesef ki bölgesel ihtiyaçları gözardı ediyoruz. Özellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki öğretmen ihtiyaç analizleri, okulların gereksinimlerine göre yapılmıyor. Bu durumda toplumun beklentileri de göz ardı edilmiş oluyor... (M7)

...istihdam politikalarından önce, özellikle öğretmenlik mesleğinin saygınlığının tekrardan kazandırılması gerekmektedir. Sonrasında devlet politikaları gereği özellikle ihtiyaca binaen ihtiyaç bulunan bölgelerde öğretmen atama sayısının artırılması gerekir. (M8)

Öğretmen istihdamının sağlanması adına geliştirilmesi gereken politikalar, ülkenin kendini gelecekte nerde görmek istediği ile yakından alakalıdır. İçinde bulunduğu zamanın ve gelecekte neler değişeceğini ön görebilen, devletin yönetiminde söz sahibi olan politikacıların ülkesini ve halkını taşımak istediği medeniyet kavramı ile yakından ilişkilidir. Gelişen teknoloji ile ortaya çıkan yeni şartlar ve mesleklere uygun alanlar açılmalıdır. (M19)

Ülkemiz genç nüfus bakımından avantajlı bir konumdadır. Devlet tarafından kurulan eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin istihdamının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. (M20)

Türkiye’de maalesef öğretmenlerimiz kendi mesleklerini icra edememektedirler. Öğretmenlerimiz; polis, gardiyan ya da buna benzer farklı mesleklerde çalışmaktadırlar. Bunun sebebi atama ve istihdam politikasında yaşanan sıkıntılardır. Öğretmen adaylarımızı polis olsunlar diye, ya da itfaiyeci olsunlar diye bu günlere getirmedik. Bu yetişen ve nitelikli bireylerin harcanması anlamına gelmektedir. Öğretmen olarak yetiştirdiğiniz bireyleri, öğretmen olarak istihdam etmeniz gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen ataması noktasında yeni bir projeyle meseleye yaklaşılmalıdır. (M21)

Öğretmen olacak evlatlarımız, okullarımızdaki çocuklara umut olmak için, ışık olmak için, yol gösterebilmek için can atmaktadırlar. Fakat yeteri miktarda öğretmen alımlarının olmadığını görüyoruz. Siz yeteri miktarda öğretmen alırsanız, öğrencileri de bu durum o kadar olumlu yönde ekleyecektir. Bu yüzden acil bir şekilde öğretmen istihdamının artırılması gerekmektedir. Biz öğrencilerin akademik başarısını düşünüyoruz diyorsanız, okullardaki öğretmen sayısındaki eksikliği gidermeniz gerekmektedir. Öğrenciler öğretmen bulamıyor. Öğrenciler alan ve ilgili bilgileri başka alana sahip öğretmenlerden alıyorlar. Bu sebeple branş öğretmenlerinin, alan öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ivedi bir şekilde atamasının yapılması gerekmektedir... (M21)

Bir kere öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında; bölgesel, toplumsal, inançsal ve ekonomik tüm ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır. Öğretmen, sanki böyle gelip geçer bir yarım entelektüel insanlar yetiştirilecek gibi değil, tüm ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yetiştirilmeli ve görev yerlerine atanmalıdır. Öğretmen özetle bilim insanı olabilmelidir. (M22)

...çok enteresandır, 96 yıllık bir süreçten bahsetmiş olursak; 80 yıllık süreçte ne kadar öğretmen atandıysa, son 16 yıllık dönemde de o kadar öğretmen atanmış durumda. Yani ciddi bir sayıdan bahsediyoruz. Bir nevi atama sayısı iki katına çıkmış. Millet olarak biz eleştirmeyi çok seviyoruz ama bir yandan da yapılanları takdir etmekte fayda var. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında toplumsal ihtiyaçların önemszenmesi ile ilgili olarak; toplumdaki beklentileri gidermek adına isteğe göre değil; ihtiyaca göre atamaların yapılması gerektiğine, bölgesel ihtiyaçların önemszenmesine, öğretmenlik mesleğinin toplumun gözünde tekrardan itibar kazandırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. İstihdam noktasında yeterli atamaların yapıldığına değinen milletvekilleri olduğu kadar, kendi mesleğini atama sıkıntılarından dolayı icra edemeyen öğretmen adaylarının olduğunu da dile getiren milletvekillerinin sayısı bir hayli fazladır. Yeterli sayıda öğretmen atamalarının yapılmasına, bölgesel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasına ve hükümetleri mantıklı bir şekilde eleştirilerin yapılmasına özellikle değinilmiştir.

4.3.6. Kültürel aidiyet hissetmeme

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da kültürel aidiyet hissetmemedir. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M7, M18, M22, M26 ve M29 görüş bildirmiştir. Kültürel aidiyet hissetmeme ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Mevcut öğretmen atama istihdam politikasında maalesef ki öğretmenler, yerel kültürleri tanımadan atamaları yapıyor... Öğretmenlerin atandıkları yerdeki insanları, doğayı, hayvanları, aynı zamanda tüm çevreyi iyi bir şekilde analiz etmesi gerekmektedir... (M2)

Öğretmenler, atama politikasından dolayı tayin oldukları yerlerde çok uzun süre durmuyor ve kendi illerine, doğdukları, büyüdüğü illere ya da istedikleri bölgelere hızlı bir şekilde tayin oluyorlar. (M3)

...öğretmenlerin, atanacakları bölge koşullarını iyi bilmesi gerekir. Eğer atandıkları yerlerde görev yapabilecek potansiyele sahip değiller ise en başında bu göreve başlatılmamalıdır. İstihdam sağlamak adına, görev yapamayacakları bölgelere öğretmen adaylarının gitmemesi gerekir. (M7)

Öğretmen atandığı bölgeyi, bölgenin coğrafi yapısını, bölge insanların kültürel ve manevi özelliklerini tanımıyor ki, öğrenciyi nasıl tanısin? Bu sebep ile atanacak öğretmenlere ilk önce kültür eğitimleri verilmelidir. Gidecekleri bölgelerdeki öğrencilerin yapıları tanıtılmalıdır. (M18)

...bölgeleri tanımayan, köyleri tanımayan ve mezraları tanımayan öğretmenler uzak yerlere atanmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin öğrencilere ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle öğretmen seçimi yapılırken, öğretmenlerin atanacakları bölgeleri tanımalarına özen gösterilmelidir. (M22)

Öğretmen atamasından önce atanacak bölgedeki öğretmen niteliğinin gözden geçirilmesi ve bölgeye kolay uyum sağlayacak ya da bölgede çalışmak isteyen öğretmenlerden seçimlerin yapılmasına dikkat edilmelidir. Böylece daha uzun soluklu eğitim süreci yakalanacaktır. (M26)

Atamalar planlanırken, köydeki okullara öncelikli olarak göndereceksin erkek kardeşimi: “Kardeşim, burada iki sene duracaksın” diyeceksin ve problemi çözeceksin. Köylerde bakıyoruz maalesef ki, 5 tane ev var; 10 tane insan var. Kız kardeşim öğretmen olarak tek başına orada yaşamaya çalışıyor. Bu durum mümkün değildir. Bu sebeple daha atama yapılmadan önce şartların konulması ve okula atanacak cinsiyetin de belirtilmesi gerekmektedir. Öğretmen, bu gibi durumlarda atandığı yere motive olamaz ki! Öğrencisine nasıl motive olsun? Bütün bu unsurların en baştan değerlendirilmesi gerekmektedir... (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında kültürel aidiyet hissetmeme ile ilgili olarak; öğretmenlerin yerel kültürleri tanımadan atandıklarına, atandıkları bölgelerde uzun süre kalmak istemediklerine ve bu sebeplerden dolayı yaşanan sirkülasyondan dolayı öğrencilerin akademik başarılarının azaldığına değinilmiştir. Bu sebeple milletvekilleri, öğretmen olarak seçilecek adayların atandıkları bölgelerin özelliklerini iyi bilmesi gerektiğini, bölgede yaşayan öğrenci ve velilerin kültürel yapılarını iyi bilmeleri gerektiğini aksi takdirde eğitimdeki akademik başarının olumsuz yönde etkileneceğini dile getirmişlerdir. Öğretmen atama süreçlerinde kriterler arasında kültürel aidiyetin de olması gerekliliğine de değinen milletvekilleri aynı zamanda cinsiyet bağlamında da bölgelerin ve köylerin ayrılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

4.3.7. Aile bütünlüğünün sağlanamaması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da aile bütünlüğünün sağlanamamasıdır. Konu ile ilgili olarak M4, M7, M10, M14, M18 ve M29 görüş bildirmiştir. Aile bütünlüğünün sağlanamaması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Mevcut öğretmen atama ve istihdam politikasının başarılı olduğunu düşünüyorum. Fakat aile birliğinin ve bütünlüğünün sağlanması adına gerekli önlemlerin de alınması gerektiğini ilave etmek isterim... Öğretmenler gittikleri bölgelerden kısa sürede ayrılmak ve kendi memleketlerine, ailelerinin yanına gitmek istemektedirler. (M4)

...öğretmenler aile hayatını etkileyecek sebeplerden dolayı tayin isteme hakkına sahiptir. Bunun üstesinden gelebilmek ve öğrencilerin akademik başarısını düşürmemek adına bölgesel öğretmenlik gündeme gelebilir. (M7)

Vekil olduğumuzdan dolayı atama ve istihdam politikası hakkında bazı öneriler ve şikâyetler almaktayız. Bunların başında, öğretmenlerin eş durumundan atanma uygulaması gelmektedir. Özellikle öğretmen atandıktan sonra bulunduğu bölgede görev yapma zorunluluğu eşlerin birleşmesi noktasında problem yaratmaktadır. Bunu kötü niyetle kullanan insanlar bulunmaktadır. Aile birliğinin ve bütünlüğünün sağlanması noktasında atama düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. (M10)

Öğretmen dezavantajlı bölgeye gittiğinde, kısa sürede buradan ayrılmak için tüm siyasi kanalları deniyordu. Bunların örnekleri ile çok karşılaştık. Talepler bitmiyordu. Bazen hak veriyoruz, eşi İstanbul'da, İzmir'de; kendisi Van'da, Şırnak'ta. İl önemli değil, aile birliği bozuluyor. (M14)

...öğretmenlerin atandıktan sonra, atandıkları bölgelerde uzun süre kalmasının kötü bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Bu yöntem, hem aileyi sıkıntıya sokan, hem yeni evlenecekleri sıkıntıya sokan bir yöntem, hem de öğretmenlerin pozisyonu ve dengesini bozan bir yöntemdir. (M18)

...bayan öğretmen atanıyor köye. Maalesef ki durmuyor. Ya istifa ediyor, ya da eş durumundan başka bir yere tayin istiyor. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında aile bütünlüğünün sağlanamaması ile ilgili olarak; bu konuda gerekli tedbirlerin alınması gerektiği, bölgelere uygun öğretmen atamalarının gündeme gelmesi, aile bütünlüğünün sağlanması ve bayan öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde istihdamının zorluklarından bahsedildiği görülmektedir.

4.3.8. İstihdam türündeki farklılıkların yönetimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da istihdam türündeki farklılıkların yönetimidir. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M12, M29 ve M30 görüş bildirmiştir. İstihdam türündeki farklılıkların yönetimi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Öğretmenler için bir meslek kanunu çıkarılmalıdır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları gözden geçirilmelidir. Öğretmen istihdamını artırmak adına ücretli öğretmenlik ve sözleşmeli öğretmenlik gibi farklı uygulamaların kaldırılması, aynı zamanda okullarımızda ihtiyaç duyulan eğitim personelinin atamasının yapılması gerekmektedir. (M1)

Bana göre öğretmen atama istihdam politikasında yapılacak en önemli değişiklik; sözleşmeli öğretmenliğe son verilerek bunun yerine kadrolu öğretmenlerin atamasının yapılmasıdır. Kadrolu öğretmen ataması yaptığınız takdirde, öğretmenlerin atandıkları bölgelerde daha kalıcı olmasını sağlarsınız. (M3)

Öğretmenlik atama istihdam politikasında; sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen, vekil öğretmen, ayrımı yapılmamalıdır. Ayrım yaptığınız takdirde, öğretmenlerin öğrencilere bakış açısı da değişmektedir... (M12)

Öğretmen istihdam politikasının düzenlenmesi için öncelikle okullarımızı ücretli öğretmenliklerden kurtarmamız gerekmektedir. Özellikle köylerde öğretmenler durmak istemiyor. Muhtemelen de yerine vekil öğretmen ya da ücretli öğretmen gönderiliyor. Bu durumda maalesef ki, eğitim adaletsizliğine sebebiyet vermektedir. Şehirde okuyan gençler ile köylerde okuyan gençler arasında muhakkak bir seviye farkı doğuyor. Bizim kadrolu ve kalıcı öğretmen istihdamının yaygınlaştırılmasını sağlamamız gerekmektedir... (M29)

Bana göre sözleşmeli ve kadrolu öğretmen ayrımı ciddi manada yanlıştır. Bu sebeple atama politikamızda öğretmenlerin kadrolu öğretmen olarak atamalarının yapılması en doğru karar olacaktır. Bakanın bu konuda savunması şu şekilde: “Eğer Doğu ve Güneydoğu illerine öğretmen bulamadığımız okullara ücretli şekilde öğretmen almazsak, oralarda görev yapacak öğretmen bulamıyoruz.” 460.000 atanmayan öğretmen var. Siz 100.000 ücretli öğretmen çalıştırıyorsunuz. Yani öğretmene ihtiyacınız var, bunu ücretli öğretmen ile karşılıyorsunuz. Bu tamamen öğretmenin sırtından para kazanma zihniyetidir... Bu sebepten dolayı sözleşmeli öğretmenliğin kaldırılması ve kadrolu tek tip öğretmenliğin getirilmesi gerekmektedir. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında istihdam türündeki farklılıkların yönetimi ile ilgili olarak; kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmen gibi mesleki ayrımların düzenlenerek, tek tip kadrolu öğretmen atamalarının yapılması, atanan öğretmenlerin atandıkları bölgelerde kalıcılığının sağlanması, öğretmenlik meslek kanunu çıkartılarak, mesleğin standartlarının belirlenmesi gerektiğine değinilmiştir.

4.3.9. İstihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamaları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da istihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamalarıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M7, M9 ve M14 görüş bildirmiştir. İstihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamaları ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Öğretmen adayları sadece KPSS ile değerlendirmemelidir. Ders verecekleri süreçlerde gözlemlenmeli, faaliyetleri takip edilmeli ve atamalarının yapılması sağlanmalıdır. Bununla beraber öğretmen adaylarının, eğitim verdikleri süreç boyunca öğrencileriyle ilişkileri takip edilmeli, okullara ve öğrencilere uyum sağlamayan öğretmenlerin görevine son verilmelidir. (M1)

...okullarda öğretmenlik mezunu olmayan, dört yıllık mezunlar ya da dört yıllık mezunları bulunamaz ise iki yıllık program mezunları ücretli öğretmen olarak istihdam ediliyor... Öğrenciler mühendislik fakültesinden, ziraat fakültesinden, iki yıllık bölümleri bitirerek mezun olup öğretmenlik yapmaktadırlar. Bu durumun acilen çözüme kavuşturulması gerekmektedir. (M7)

Sözleşmeli öğretmenlik politikası, aslında yerinde istihdam için çıkarılmış bir durumdur. Bence gayet doğru ve yerinde bir adımdır. Nerede ihtiyaç varsa öğretmen adaylarının orada istihdam edilerek görev yapması gerekir. Aynı zamanda nakillerin de önüne geçmek için bakanlık bunu 6 yıl olarak planlanmıştı. 5+1 idi. Şimdi 3+1 olarak 4 yıl gibi güncellendi. Öğretmen adaylarımız, aslında bu yılı şartını bilerek gidiyorlar. Tercihlerini de buna göre yapıyorlar. Fakat bir süre sonra da işin içerisine başka şeyler katarak tekrar efendim biz siyasetçilere de geliyorlar... Belki ileride bütün kamu görevlerinin de sözleşmeli olarak istihdamının sağlanması oluşturulabilir. Kamu çalışanlarının performansını arttırmak adına bu durum gereklidir. Kaliteyi arttırmak adına gereklidir. Öğretmenlerde kalite arttığında ve kafalarında tayin ile ilgili soru işareti kalmadığında, öğrencilerine daha fazla katkı sağlayacaklarını düşünüyorum. (M9)

Eğer siz yeterli niteliği sağlarsanız, kadrolu, ücretli, sözleşmeli ayrımı da yapılmayacak; öğretmenler eşit standartlarda görevlerine başlayacaklardır. Genel yapı itibarı ile doğuda 4 sene sözleşmeli alımlar yapılmaktadır. Eğer siz öğretmene bölge ayrımı yapmaması gerektiğini, vatanın her karışının bizim topraklarımız olduğunu ifade ederseniz; gittiği yerden de hemen gelmek istemeyecektir. (M14)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikaları sürecindeki öğretmenlik uygulamaları ile ilgili olarak; öğretmenlerin sadece salt ve teorik sınavlar ile değil, gerçekleştirdikleri eğitim uygulamaları ile değerlendirmelerinin yapılması gerektiği, sonrasında da takiplerinin gerçekleştirilmesinin zaruriet, gerekli hallerdeki ücretli öğretmen görevlendirmelerinin farklı branşlardan yapıldığı gerçeği ve öğretmenlerin bölge ayrımı gözetmeden vatanın her yerinde hizmet vermesi gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir.

4.3.10. Karara katılımın sağlanamaması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da karara katılımın sağlanamamasıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M6 ve M18 görüş bildirmiştir. Karara katılımın sağlanamaması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Öğretmenler verdikleri eğitimin içeriği ve yöntemi konusunda bir özerklik sahibi değildir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının atanma ve istihdam politikalarıdır. Bununla beraber eğitim politikalarının belirlenmesinde öğretmenlerin de söz hakkı olduğunun unutulmaması gerekmektedir. (M1)

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunların sadece Bakanlığın alacağı tedbirler ile çözülemeyeceği açıktır. Üniversite ve sendikalar paydaş olarak görülmeli, sorun sadece Bakanlığın masasına değil bu kurumların da gündemine alınarak çözüm yolları aranmalıdır. (M6)

...sözleşmeli öğretmenlerin istihdam politikasında hakları çok sınırlı durumdadır. Bununla beraber diğer öğretmenlerin hakları da çok vardır diyemiyorum. Çünkü Türkiye’de öyle alanlar üretiliyor ki; memurun tanımına bile bakacak olursak, Arapça’da emir dinleyen insandır. Bu insanlar devlet kapısından ekmek yediği için, mevcut hükümet bu insanları öyle duruma sokmuş ki, en ufak bir davranışta herhangi bir suç alanı ile yargılıyor. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında karara katılımın sağlanamaması ile ilgili olarak; öğretmenlerin eğitim sisteminde karar alma süreçlerinde bağımsız olamadıklarına, eğitim politikaları belirlenirken öğretmenlere pek söz hakkı tanınmadığına, karar verme süreçlerinde üniversite ve sendikaların bir paydaş olarak görülmesi gerektiğine ve öğretmenlerin haklarının iyileştirilmesi gerektiğine değinilmiştir.

4.3.11. Merkeziyetçi yaklaşım

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da merkeziyetçi yaklaşımdır. Konu ile ilgili olarak M1 ve M6 görüş bildirmiştir. Merkeziyetçi yaklaşım ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Mevcut öğretmen atama istihdam politikası maalesef ki ezber gerektiren bir sınav üzerine inşa edilmiştir. Bu sebep ile öğretmen adaylarının uygulamaya ve pratiğe dönük becerilerinin gelişmesinden söz etmemiz mümkün değildir. Öğretmenlerimiz görev yapacakları okullarda maalesef ki sadece müfredat uygulayıcısı konumundadırlar... (M1)

Türkiye’de öğretmen adaylarının kişilik erozyonuna uğradığını düşünmekteyim. Dolayısıyla akademik düzey ikinci kriter noktası olmaktadır. Öğretmen adayları 4 yıllık eğitim serüvenleri içerisinde nitelikli eğitim öğretim faaliyetlerinden ziyade, “acaba atanabilecek miyim?” kaygısı ile eğitim almaktadırlar. Dört yıl boyunca aldıkları eğitimleri ise maalesef ki birkaç saatlik sınav olan KPSS ile test edilmekte ve atamaları aldıkları puanlar ile yapılmaktadır. (M16)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında merkeziyetçi yaklaşım ile ilgili olarak; öğretmenlerin bu yaklaşımdan dolayı sadece ezbere dayalı bir sınav ile atanarak okullarda merkezi müfredatın birer uygulayıcısı konumunda olduklarına değinilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin zamanla bu sebeplerden dolayı kişilik erozyonuna uğradığını dile getiren milletvekilleri, öğretmenlerin eğitim fakültelerinden nitelikli bir şekilde mezun olmayı değil, hızlı bir şekilde sadece devlete atanmayı düşündüklerini de dile getirmişlerdir. Eğitimdeki merkezi sistem yönetimi, sınıflardaki öğrenci sayılarını düşürmek için yeni derslikler oluşturmakta ve bu neticede yeni öğretmen istihdam kaynakları ortaya çıkmaktadır.

4.3.12. Akademik başarının artması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da akademik başarının artmasıdır. Konu ile ilgili olarak M23, M27 ve M31 görüş bildirmiştir. Akademik başarının artması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Bana göre mevcut öğretmen atama ve istihdam politikası öğrencileri olumlu etkiliyor. Bir kere öğretmen üniversite döneminde sadece dersleri geçmek için değil en sonunda atanabilmek için KPSS içinde çok çalışmak ve öğrenmek zorunda. Bunun yanında sadece kendi alanını değil mecburen diğer alanlarda da bilgi sahibi oluyor. Örneğin; bir matematikçi KPSS’yi geçmek için tarihte bilmek zorunda, vatandaşlık bilgisi de bilmek zorunda vb. dolayısıyla eskiden sınavın olmadığı dönemlerde alanının dışında ekstra bilgi öğrenemiyordu öğretmenler ama şimdi diğer alanlarda da bilgi sahibi olmak zorundalar. Böylece, öğretmenler bir nebze olsa daha donanımlı oluyor ve öğrencilerini de bu durum olumlu etkilemektedir. (M23)

Alan sınavları yapılmaya başladığından beri nitelikli öğretmenlerin kamuda daha çok fırsat bulduklarını dile getirebilirim. Kendi alanında başarılı olmuş öğretmenler, sınıflarında girdikleri derslerde daha faal dersler vermektedir. Bu sebep ile öğrencilerin de akademik başarısı olumlu yönde etkilenmektedir. İyi öğretmen, iyi öğrenci, kaliteli birey ve ahlaklı bir toplumun yetişmesi için temel yapı taşlarını oluşturmaktadır... (M27)

...sözleşmeli öğretmenler, olaya kişisel açıdan bakıyorlar. Yâ da olaya kadro açısından bakıyorlar. Oradaki temel eğitim politikası: “ben bu çocuklara ne verebilirim” olmalıdır. Bu bakış açısı zamanla her şeyi değiştirebilecek bir bakış açısidir. Sonrasında öğretmenlerin durumları da iyileştirilebilir, maaşlarda iyileştirilebilir, yaşam standartları da iyileştirilebilir. Fakat öncesinde bu bakış açısının geliştirilmesi gerekmektedir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında akademik başarının artması ile ilgili olarak; KPSS'nin öğretmen adaylarının teorik başarısını arttırdığı, bu sınava hazırlık sürecinin öğretmenleri tüm alanlarda teorik olarak geliştirdiği, öğretmenlik atama uygulamalarında alan sınavlarının yapılmasının nitelikli öğretmenlerin seçimine yardımcı olacağı, bu sebeple öğrencilerin akademik başarısının da kaliteli ve alana hakim öğretmenler sayesinde artacağı aktarılmıştır.

4.3.13. İstihdam politikalarındaki istikrarsızlık

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da istikrarsızlıktır. Konu ile ilgili olarak M2 ve M29'un görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerin istihdam politikası Türkiye’de maalesef ki uzun yıllardır sorunlu bir politikadır. Bu sorunun sebeplerinin başında şunlar gelmektedir: Ülkemizde ciddi bir eğitim politikası olmadığı için, ekonomik faktörlerden dolayı atama sistemi ve öğretmen istihdam politikası sürekli geçiştirilmektedir. Yani kısa vadeli çözümler üretilmektedir. Türkiye’de maalesef ki yap-boz tahtasına dönen ekonomik sistemler ve politikalar: “öğretmenler atanmış mı atanmamış mı? Gibi sorunlarını göz önünde bulundurmamaktadır. (M2)

İstihdam politikası planlanmadan önce öğretmenlerin hangi köye, hangi beldeye, hangi bucağa ne şartlarla atamasının yapılacağını planlanması gerekmektedir ki, tercihler bu yönde yapılsın. Politika gereği öğretmen, atama çizelgesini ve yönergesini eline aldığı anda; atanacağı köyün özelliklerini bilmeli, ortamın şartlarını bilmeli, kaç yıl orada görev yapacağını bilmelidir. Aynı zamanda cinsiyet olarak bayan veyahut erkek mi atanması gerektiğini de öğrenmelidir... (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarındaki istikrarsızlık ile ilgili olarak; bu istikrarsızlık durumun uzun yıllardır sorunlu bir eğitim politikası olduğuna, ekonomik faktörlerden ve ülkede düzenli ve sistemli bir eğitim yapısı olmadığından dolayı sürekli değiştirildiğine ve bu konu ile ilgili stratejik planlamaların yapılmadığına değinilmiştir.

4.3.14. Fırsat eşitliğinin gözetilmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin öğretmenlerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da fırsat eşitliğinin gözetilmesidir. Konu ile ilgili olarak M10 ve M18'in görüşleri şöyledir:

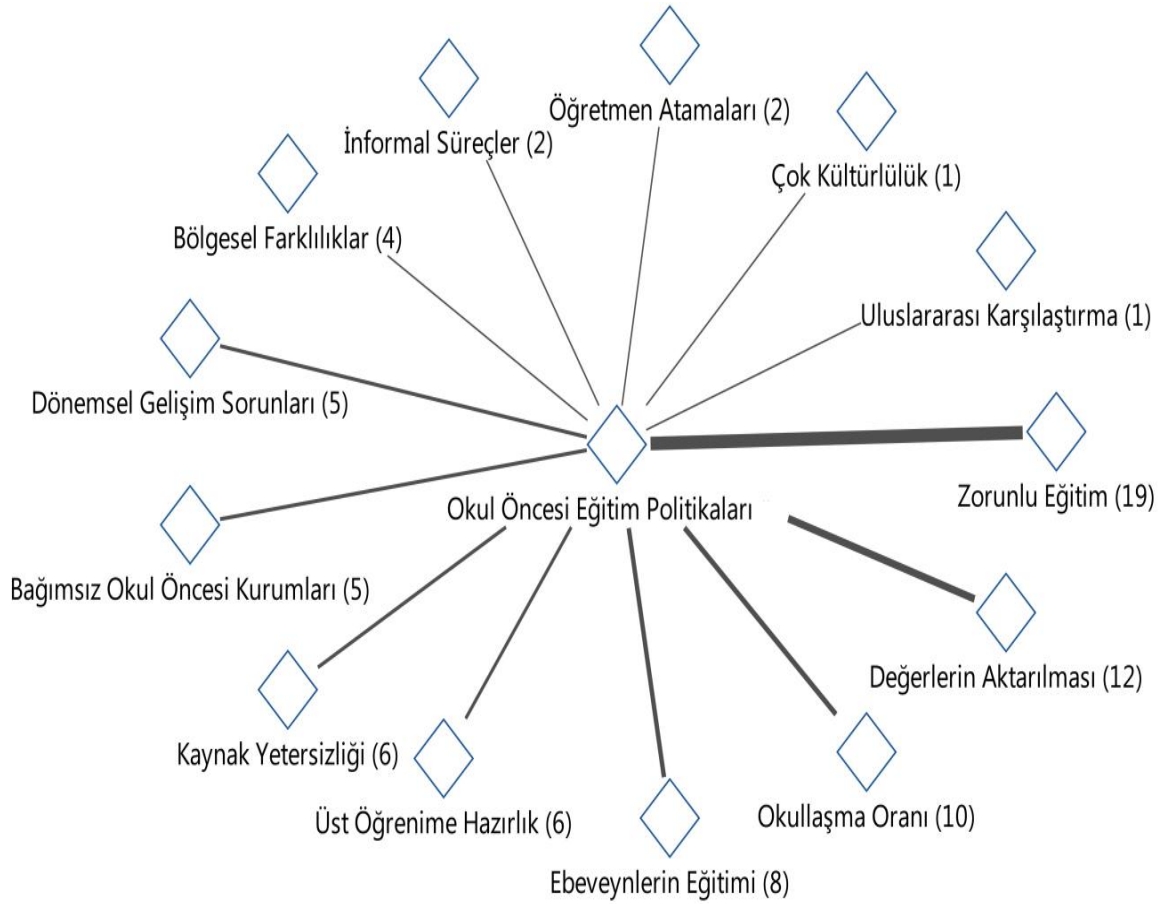
Öğretmenlerin hepsinin eşit haklara sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Doğu illerinde görev yapan, birinci sınıfta öğrencilerine okuma yazma öğreten bir öğretmen ile İzmir'de görev yapan çocuklarına okuma yazma öğreten bir öğretmen arasında farklılık olmaması gerektiğini düşünüyorum. Hepsinin eşit haklara sahip olması gerektiği kanaatindeyim... (M10)

Özellikle eğitimde fırsat eşitliğini düşünecek olursak, her bölgedeki öğrencilerin eşit şekilde eğitim alması ve aynı seviyedeki öğretmenlerden istifade etmesi gerekmektedir. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin istihdam politikalarında fırsat eşitliğinin gözetilmesi ile ilgili olarak; tüm bölgelerdeki öğrencilerin aynı eğitim sistemine tabi olması gerektiği ve nitelikte, kalitede ve eğitime sahip öğretmenler tarafından eğitim alması gerektiğine ve öğretmenlerin hepsinin eşit formasyon eğitimine sahip olması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Politikaları

Yasama erkinin görüşlerine göre “Okul Öncesi Eğitim Politikaları” alt temasının; zorunlu eğitim, değerlerin aktarılması, okullaşma oranları, ebeveynlerin eğitimi, üst öğrenime hazırlık, kaynak yetersizliği, bağımsız okul öncesi kurumları, dönemsel gelişim sorunları, bölgesel farklılıklar, informal süreçler, öğretmen atamaları, çok kültürlülük ve uluslararası karşılaştırma kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.5’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.5. Okul Öncesi Eğitim Politikalarının Kodları ve Frekansları

4.4.1. Zorunlu eğitim

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sürekli tekrar ettikleri ilk konu; zorunlu eğitimidir. Konu ile ilgili olarak M3, M6, M8, M11, M13, M15, M24, M27, M29, M30 ve M31 görüş bildirmiştir. Zorunlu eğitim ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye’de okul öncesine gerekli önemin verilmesi için 1+8+4 modelinin gündeme getirilmesi gereklidir. Devletin zorunlu eğitimi 13 yıla çıkararak okul öncesi eğitimi zorunlu yapması gerekmektedir. (M3)

Türkiye’de ivedi bir şekilde okul öncesi eğitim 5 yaşına çekilmelidir. 5 yaşında başlayan eğitim, 2 yıl zorunlu olmalıdır. Çocukların okula alışmasının ve nitelikli eğitim almasının ana unsurlarından biri budur. (M6)

...dediğim gibi, okul öncesi eğitim zorunlu olmalı evet, çünkü bir hazırlık dönemidir. Fakat bu durumu sıkıcı hale getirmemek gerekir. (M8)

Sadece okul öncesi eğitim geliştir, diğer eğitim kademeleri kaderine bırakılsa her şey çok daha güzel olur. Çünkü okul öncesi dönemdeki gelişim, sonraki hayatın kalitesinin de yordayıcısıdır... Eğitim politikacıları yasalarla bunu zorunlu hale getirmek yerine topluma bunun nasıl kabul ettirileceğinin, cazip kılınacağına yollarını aramalıdır. (M11)

...çocukların anlama becerilerinin en üst seviyede olması gerektiği bu çağda, okul öncesi eğitimin zorunlu yapılması, uygulanabilecek en etkili ve en geçerli eğitim politikası olacaktır. (M13)

...okullaşma oranlarının artırılması adına okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir. (M15)

...okul öncesi eğitim zorunlu olmalıdır. Teorik bilgilerden ziyade çocuklarımızı okullara alıştırarak sosyal beceriler temelli eğitimler verilmelidir. (M24)

Uzun vadeli hedefler oluşturulurken çocukların eğitime ilk adım attıkları temelden, yani okul öncesi dönemden itibaren eğitim sisteminin zorunlu hale getirilmesi gerekir. Yapılması gerekenler, daha çok okul öncesi eğitim kurumu açılması, okul öncesi eğitime ayrılan bütçenin arttırılması ve okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmasıdır. (M27)

Öğrencilerin paylaşmayı öğrenmesi, kendilerini, ilköğretime hazırlaması, aynı zamanda özgüvenlerinin gelişmesi adına okul öncesi eğitim zorunlu olmalı ve politikaların da zorunlu hale göre düzenlenmesi gerekir. (M29)

Okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir. İşte bunun için 1+4+8 sisteminin hızla uygulamaya konulması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim, bu ülkenin olmazsa olmazıdır... (M30)

Okul öncesi eğitim, Türkiye'de şuan zorunlu olmasa da peyderpey zorunlu hale getiriliyor. Bu durum tabii olumlu yönde gerçekleşmektedir. Temel eğitim yani ilköğretim öncesinde çocukların öz bakım becerilerini yerine getirmesi ve aynı zamanda sosyal becerilerle donatılması önem arz etmektedir... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında zorunlu eğitim ile ilgili olarak; okul öncesi eğitime gerekli önemin verilmesi gerektiği, devletin zorunlu eğitimi 1+8+4 olarak toplamda 13 yıla çıkartıp, okul öncesi eğitimi de zorunluluk kapsamına alabileceği, okul öncesi eğitimin beş yaşından itibaren zorunlu olması gerektiği ve bu dönemin yaşama bir hazırlık dönemi olduğu üzerinde durulmuştur. Çocukların anlama kapasitelerinin en üst seviyede olduğu okul öncesi eğitim basamağının zorunlu olması gerektiğine değinen milletvekilleri; sosyal beceriler derslerine ağırlık verilmesi gerektiğine ve aynı zamanda eğitime ayrılan bütçe içerisinde okul öncesi için payın arttırılması gerektiğine değinilmişlerdir.

4.4.2. Değerlerin aktarılması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da değerlerin aktarılmasıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M4, M5, M10, M14, M16, M18, M20, M24, M25 ve M29 görüş bildirmiştir. Değerlerin aktarılmasına yönelik olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Okul öncesi eğitim, milli ve manevi değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması için eğitimin en önemli ve en temel basamağı oluşturmaktadır. Bu sebep ile kültür çatışmalarının yaşanmaması, kuşak çatışmalarının olmaması, manevi değerlerin kaybolmaması ve milli değerlerin desteklenmesi adına okul öncesi eğitim sistemin en temel basamağıdır. (M1)

Türkiye'deki okul öncesi eğitimin bilgi odaklı değil; değerler eğitimi odaklı olmasından yanayım. Çünkü çocukların gerçek değerleri kazandığı, iyiliği, sevgiyi, ahlakı, eski adetleri, gelenekleri, görenekleri, şevkati, merhameti tam olarak öğrendiği yıllar okul öncesi yıllarıdır. Değerler eğitimi ile okul öncesi eğitimini birleştirmeliyiz. (M4)

...özellikle Türk toplum yapısına bakıldığında; öğrencilerin öz bakım becerilerini tam olarak yerine getirmediklerini görüyoruz. Öğrencilerimiz sabah uyandığında yüzünü yıkamadan okullara gidiyorlar. Dişlerini maalesef

fırçalamıyorlar. Yemek yedikten sonra, ellerini yıkamıyorlar. Sosyal gelişim açısından bakacak olursak, büyüklerine saygılı değiller. Sabah “günaydın” demeyi bilmiyorlar, akşam yatarken “iyi geceler” demeyi adet edinmemişler. Aslında bu saydıklarımızın hepsi okul öncesi eğitimin temel konularıdır. Bu sebeplerden dolayı ilkokula başlamadan önce bireylerin okul öncesi eğitimi alması şarttır. (M5)

Bir çocuğun belli bir yaşa kadar anne ve babasının yanında bulunması gerekmektedir. Düşünsenize; çocuğunuzu kreşe bırakıyorsunuz. Bıraktığınız gibi çocuk ağlamaya başlıyor. Bu sebeple özellikle çalışan annelerin izin sürelerinin artırılması gerekmektedir. Keşke imkân olsa çocuklarınız beş yaşına kadar hatta altı yaşına kadar okul öncesine başlamadan önce çocuklar anneleriyle vakit geçirebilseler. Bu sefer emin olun daha ahlaklı, daha saygılı, daha nitelikli ve daha özverili bireyler yetişecektir. (M10)

Okul öncesi öğretmenlerine misyon yüklenmesi gerekir. Görevlerinin ne olduğu açık bir dille anlatılmalıdır. Kültürel değerlerimizin aktarılması, ilköğretim çağından ziyade okul öncesinde başlamalıdır. Milli ve manevi değerlerin bu dönemdeki öğrencilere kazandırılması için gerekli politikalar oluşturulmalıdır. Evrensel değerlerin verilmesi bu çağda gerekli olduğu kadar, kültürel değerlerin de bu çağda verilmesi öncelikli olmalıdır. (M14)

Ahlaki yozlaşmanın ve kültürel değerlerimizin kaybolduğu toplumumuzda ailedeki ve okul öncesindeki ilk eğitim çocuğun gelecekteki eğitiminin şekillenmesine sebebiyet verecektir. (M16)

Laik ve demokratik okul öncesinde de verilirse önemlidir. Hem aileleri rahatlatır hem de o öğrencileri bir üst eğitim basamağına hazırlar. (M18)

...eğitim öğretim hayatına ilk kez adım attıkları bu kurumların, çocuklarımıza sevdirelmesi ve toplumun temel değerlerinin aktarılması önem teşkil etmektedir. (M20)

Orta Asya'dan günümüze gelene kadar ailede başlayan okul öncesi eğitim, Türk adetlerinde, aile gelenek yapısında ve toplumun temel unsurlarında önemli bir yere sahiptir. Özellikle kazandırdığı değerler bağlamında düşünüldüğünde, temel eğitim kadar önemlidir. (M24)

...çocuklarımızın doğru eğitilmesi, doğru yönlendirilmesi ve kültürel değerlerimizin doğru kavratılması gerekmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim politikalarımızda öncelikli olarak kültürel değerler verilmeli ve çocukların günceli yakalaması sağlanmalıdır. (M25)

...çocuklar okul öncesi eğitim aldıktan sonra ilköğretim birinci kademedeki kendilerine karşı daha özgüvenli bir tutum sergiliyorlar. Özgüveni yüksek, derslerinde başarılı, öğretmene saygılı, kendine yetebilen çocuklar, derslerde daha nitelikli eğitim almaktadırlar. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında değerlerin aktarılması ile ilgili olarak; milli manevi ve kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması adına okul öncesi eğitimin en önemli basamak olduğuna, bu basamakta verilecek eğitimlerin değerler eğitimi kapsaması gerektiğine, Türk adetlerine uygun bir şekilde öz bakım, günlük yaşam ve sosyal yaşam becerilerini de bünyesinde barındırması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda, çocukların okul öncesi dönemde ebeveynleri ile daha fazla vakit geçirmesinin değerlerin aktarımı için önem teşkil ettiğine değinen milletvekilleri; okul öncesi öğretmenlerine bir misyon yüklemesi gerektiğine, kültürel değerlerin aktarılması adına onların birer elçi olmasına, laik ve demokratik bir yapıda bu eğitimlerin sürdürülmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

4.4.3. Okullaşma oranları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettiği bir diğer konu da okullaşma oranlarıdır. Okullaşma oranları ile ilgili olarak M3, M4, M5, M9, M11, M18, M26 ve M28 görüş bildirmiştir. Okullaşma oranlarına yönelik olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...1+8+4 modelinde aynı zamanda okul öncesi eğitim oranının %100'e çıkarılması daha kolay hale gelecektir. (M3)

Türkiye'de okul öncesi eğitim neredeyse %100'e ulaşmış durumdadır. (M4)

Türk eğitim politikalarında, okul öncesi eğitime daha çok ağırlık verilmeli, eğitim bütçesinden okul öncesi eğitime yeterli pay ayrılmalı ve okul öncesi eğitim kurumları, özellikle mahallelere kadar indirgenmelidir. (M5)

...okul öncesi eğitim sistemini %100'e çıkarma politikası, doğru bir politikadır. Bu politikadan kesinlikle taviz vermeyeceğiz. Bunu sonuna kadar uygulayacağız. Bu konuda milli eğitim sistemindeki eksiklerin de bir an önce giderilerek, bu politikanın başarıya ulaştırılmasını diliyorum... Eğitime ciddi bir bütçe ayırıyoruz. Bu ayrılan bütçeyle beraber eksiklikler hızlı bir şekilde giderilerek, okul öncesi eğitimde yüzde yüz hedefine en hızlı şekilde ulaşacağız. İnşallah bu arzulanan seviyeye kısa sürede geliriz. (M9)

...okul öncesi eğitimde %100 uzak hedefini belirlemek etkili olmayabilir. Sadece rakamlara bağlı nicel hedefler yerine kaliteye odaklanılmalı ve olguların tüm boyutları göz önüne alınmalıdır. Fransa'da okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen okul öncesinde okullaşma oranı %100'dür. Şüphesiz bu noktada anne ve babaların ve içinde bulunulan toplumun okul öncesi eğitim sistemine bakış açısı oldukça önemlidir... (M11)

Maalesef söylemeye dilimiz varmıyor. Şuan Türkiye'de nitelikli okul öncesi eğitim %5 bile değildir. Bu oran gerçekten çok düşüktür. 17 milyon öğrenci olduğunu düşünürsek, 2 milyonun okul öncesi eğitim aldığını görüyoruz. (M18)

Okul öncesi eğitimin nesnel ve bilimsel verilere dayandırılarak ne gibi faydaları olduğu araştırmalarla ortaya konularak ebeveynlerin bu hususta bilinçlendirilmesi ve bu bağlamda bir eğitim ortamının milli eğitim eliyle hazırlanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin bilimsel bir yaklaşımla istisnasız tüm öğrencilere eşit şartlar altında ulaştırılması ve o yaş aralığındaki çocukların gelişimine katkı sağlayacak türden program ve müfredat hazırlanması gerekmektedir. (M26)

Okul öncesi eğitime ilişkin eğitim politikalarını milli eğitim şuralarında alınan kararlar bağlamında incelerseniz çağ nüfusunun tamamının okul öncesi eğitime alınması yönünde tavsiye kararlarının alındığını ancak ekonomik sebepler başta olmak üzere arzulanan oranda bir hedefe ulaşamadığını görürsünüz... (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında okullaşma oranları ile ilgili olarak; okul öncesi eğitimin %100'e çıkarılması hedefi ile okullaşma oranlarının daha da artacağına, Türkiye'de okul öncesi eğitime her geçen gün talebin arttığına, sınıfların mahallelere kadar açılması gerektiğine, okul öncesi

eğitimlerinde nicelikten ziyade niteliğin artırılması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda nitelikli okul öncesi eğitimin çok az bir yüzde ile verildiğine değinen milletvekillerinden bazıları, okullarda nitelikli okul öncesi öğretmeni bulmakta zorluk çekildiğini, okul öncesi eğitimin önemini velilere aktarmanın gerekliliği ve nüfusun tamamına okul öncesi eğitimi ulaştırmanın bir gereksinim olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.4. Ebeveynlerin eğitimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da ebeveynlerin eğitimidir. Konu ile ilgili olarak M1, M12, M16, M17, M19, M21 ve M28 görüş bildirmişlerdir. Ebeveynlerin eğitimi ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Okul öncesi eğitimin anne karnında başladığını unutmamak gerekir. Bu sebeple annelere verilen eğitimlerin ön planda tutulması gerekir. (M1)

...veliler öğrencilerini okul öncesi eğitime göndermek için adeta yarışmalıdırlar. Okul öncesi eğitimi teşvik etmek için çabalarımızın olması lazım. Velileri teşvik süreci üzerine odaklanması gerekmektedir. (M12)

Okul öncesi eğitim okulda başlamaz. Okul öncesi eğitim ailede başlar. Bu sebep ile ailedeki ilk eğitime yeterince önem verilmelidir. (M16)

Türkiye’de hala okul öncesine neden kayıt yapıldığını ve çocuğa ne katkı sağlayacağını bilmeyen velilerimiz bulunmaktadır. Öncelikle bunun çözüme kavuşturulup, velilerimize okul öncesinin öneminden bahsedilmelidir. (M17)

Kırsal kesimde aileler okul öncesi eğitimin önemli olduğunun pek bilincinde değildir. (M19)

...okul öncesinin sadece okullarda başladığı anlayışını ortadan kaldırmamız gerekmektedir. Okul öncesi eğitim evde başlamaktadır. Bu sebeple ebeveynlere eğitim verilmesi okul öncesinin kalitesini arttıracaktır. Velilere sunulacak rehberlik hizmetleri ile toplumun kalitesi yükselecektir. (M21)

Özellikle okul sayısının artışı için yerel yönetimlerin desteğinin alınması, aile katılımının sağlanması, bu eğitimlerin önemi ve gerekliliği konusunda ailelere seminerler verilmesi gibi uygulamalara yer verilmelidir. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında ebeveynlerin eğitimi ile ilgili olarak; okul öncesi eğitimin ana sınıflarından önce daha anne karnında başladığına, özellikle annelere verilecek seminer ve eğitimlerin önemine, velilerin okul öncesi eğitime kayıt için bir yarış içerisinde olmaları gerektiğine ve okul öncesi eğitimi teşvik edici çalışmalara odaklanılmasına vurgu yapılmıştır. Bununla beraber, Türkiye’de hala okul öncesinin öneminin anlaşılmadığına, kırsal kesimlerde bu eğitim basamağının öneminin kavranmadığına değinen milletvekilleri; özellikle okul öncesinde aile katılımlarının sağlanması noktasında yerel yönetimlerin de desteğinin önemli olduğunu aktarmışlardır.

4.4.5. Üst öğrenime hazırlık

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da üst öğrenime hazırlıktır. Konu ile ilgili olarak M7, M12, M15, M16, M28 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Üst öğrenime hazırlık ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Okul öncesi eğitim gelecek nesillerimizi bir üst eğitim öğretim hayatına hazırlaması adına çok önemlidir. Türk milli eğitim sistemi içerisinde okul öncesi eğitim, gerekli yeri ve değeri şuan bulmuş durumdadır. (M7)

...ilköğretime başlamadan okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin, eğitim yaşantılarında daha başarılı olduğunu gözlemliyorum. Çocuklar Türk eğitim sistemine okul öncesi eğitim ile başlarsa daha duyarlı, daha anlayışlı, daha ahlaklı ve kültürel seviyesi daha yüksek bir şekilde hayata başlıyorlar. (M12)

Okul öncesinde öğrencilere hareket imkânı sağlayan oyun alanları yaratılmalıdır. Okul öncesinin öğrenim hayatına hazırlık periyodu olduğunu düşünürsek, bu kurumların çocuklarımızı okullara hazırlayıcı ve sevdirci özelliklere sahip olmasını beklemeliyiz. (M15)

İlkokula hazırlıkta son derece önemli gördüğüm okul öncesi eğitim, özellikle çocukların zihinsel, duygusal ve motor gelişimine önemli katkılar yapmakta ve onların sosyalleşmelerine destek sağlamaktadır. (M28)

Öğrencilerin paylaşmayı öğrenmesi, kendilerini ilköğretime hazırlaması adına ve öz güvenlerinin gelişmesi adına okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmesi ve politikaların zorunlu olarak düzenlenmesi gereklidir. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında üst öğrenime hazırlık ile ilgili olarak; bir hazırlık dönemi olarak okul öncesi eğitim basamağının eğitimde gerekli değeri bulunduğu, özellikle bu hazırlık döneminde çocukların oyun çağında olduğunun unutulmaması ve planlamaların bu doğrultuda yapılması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda ilköğretime başlamadan önce okul öncesi eğitime başlayan çocukların eğitim hayatında daha başarılı olduğuna, okul öncesi kurumlarının çocuklara hareket imkânı sağlayarak okulu sevdirmesi gerektiğine ve çocuklardaki gelişim dönemlerinin hızlı ilerlemesi için eğitim politikaların bu doğrultuda ilerlemesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4.4.6. Kaynak yetersizliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da kaynak yetersizliğidir. Konu ile ilgili olarak M19, M21, M23 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Kaynak yetersizliği ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye’de okul öncesi eğitim sistemi gerek nitelik gerekse nicelik açısından gereksinimleri karşılayacak düzeyde değildir. Sayısal yetersizliğin yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarının gerek fizikî kapasite, gerekse personelin nicelik ve niteliği açısından kurumların araç-gereç materyal ihtiyacını karşılamaktan uzaktır. (M19)

Eğitime ayrılan paydan aslında nicelik ve nitelik açısından en fazla payın okul öncesine ayrılması gerekmektedir. Çünkü okul öncesi ile yükseköğretim arasında toplumun beklentileri açısından bir fark yoktur... (M21)

Tabi birde işin finansal boyutu var. Örneğin; ana sınıflarının birçoğunun belli bir aidatı var (yemek parası adı altında) dolayısıyla bu parayı veremeyen veliler çocuğunu göndermemektedir. Devlet ihtiyaçların finansmanını sağlamalı ve okul öncesi eğitim ücretsiz olmalıdır. (M23)

Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması adına gerekenlerden birkaçı şudur: Taşımali eğitim sistemine son vereceksin. İkili öğretim sistemini ortadan kaldıracaksın. Bunlar için de kamu bütçesinden eğitime daha fazla bütçe ayırman lazım. Maalesef ki, ekonomik kriz hat safhadadır. Hükümetin bütçe payı ayırmamasının nedeni ekonomik krizden kaynaklıdır. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında kaynak yetersizliği ile ilgili olarak; okul öncesi eğitim kurumlarının hem nicelik hem nitelik açısından gerekli ihtiyaçları karşılayacak seviyede olmadığına, eğitim bütçesinden en fazla payı okul öncesi eğitime ayırmanın gerekliliğine, okul öncesinde devamlılığın sağlanması adına bu eğitimin ücretsiz olmasının sağlanmasına değinilmiştir. Aynı zamanda taşınmalı eğitim sistemine son verilmesi ve ikili öğretimin kaldırılmasının, okul öncesi eğitimde finansal sıkıntıları gidereceğine vurgu yapılmıştır.

4.4.7. Bağımsız okul öncesi kurumları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da bağımsız okul öncesi kurumlarıdır. Konu ile ilgili olarak M6, M17, M21 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Bağımsız okul öncesi kurumları ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...bağımsız okul öncesi kurumları açılmalı ve bu kurumların ayrı yöneticilik birimleri olmalıdır. (M6)

Özel sektör ile iş birliği yapılarak okul öncesinde maliyet analizi yapılabilir. Bu analizler sonucunda eğer maddi olarak özel sektörün teklifleri ile devletin harcamaları arasında pek fark yoksa okul öncesi eğitimin daha nitelikli gerçekleştirilmesi adına okul öncesinin özel sektöre devri yapılabilir. (M17)

Özel kurumlar açılmalıdır ve devlet desteği daha fazla olmalıdır... (M21)

Okul öncesi çocuklarının beslenme ihtiyaçları ve materyal desteğinin sağlanması da devlet hizmeti olmalıdır. Bağımsız atölye ve gezici okul öncesi kurumların oluşturulması da beni heyecanlandırıyor. Bu yaştaki çocukları okula getirmek yerine okulu onlara götürmek mükemmel bir hizmettir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında bağımsız okul öncesi kurumları ile ilgili olarak; bu kurumların sayısının artırılması ve yönetimlerine serbestlik verilmesi gerektiği, özel sektörle iş birlikleri yapılarak kurum sayılarının artırılabilceği ve devletin böylece maddi bir yükten de arındırılabilceğine değinilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında açılacak özel kurumlara devlet teşvikinin daha fazla olması gerektiğine değinen milletvekilleri; okul öncesi eğitimin, çocukların ayağına kadar bağımsız atölye ve gezici okul öncesi eğitim uygulamaları ile götürülebileceğine değinmişlerdir.

4.4.8. Dönemsel gelişim sorunları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da dönemsel gelişim sorunlarıdır. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M10, M18 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Dönemsel gelişim sorunları ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Çocuklarımız okul öncesinde bir sonraki eğitim sistemine tam verimli bir şekilde hazırlanamıyor. Bu durum çocuk gelişimini, çocuğun sosyal düzeyini ve çocuğun bilişsel düzeyini ciddi oranda etkilemektedir. Gelişim çağında olması gereken çocuğun farklı alanlara yönlendirildiğini görüyoruz... (M2)

Öz bakım becerileri ve erken yaşta kazandırılması gerekli olan sosyal yaşam becerileri, Türk toplumunun geniş bir kesimini etkilemektedir. Bu sebeple, eğitim politikaları oluşturulurken, okul öncesi eğitim ilk başta görüşülmesi gerekmektedir. (M3)

...ben kendi çocuğumu iki yaşında kreşe vererek vicdan azabı çeken bir anneyim. Evet, belki de çalışan anne ve babalar için bu rahatlatıcı bir uygulamadır. Ama çocuk belirli bir dönemden sonra okula karşı soğuyor. Bu yüzden kreşe başlama yaşının daha yüksek olması gerekmektedir. (M10)

Okul öncesinde, bilimsel laik ve demokratik ortamda eğitim verilirse sonuç alınır. Yoksa götürüp din adı altında eğitim verilirse gelişim gösteremeyiz. Çocuklara eğitim serüvenlerinde başta verilen her şey çamura atılan ağır bir taş gibidir. Önemli bir etki bırakır. Bu etkiyi bir daha kolay kolay değiştirme şansımız olmaz. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında dönemsel gelişim sorunları ile ilgili olarak; öğrencilerin yeni bir sisteme ve kültüre alışmalarının zorluğuna, okul öncesi dönemde kazandırılacak olan becerilerin bütün bir toplumu etkilediğine, bu sebeple eğitim politikaları oluşturulurken ilk önce okul öncesi eğitim politikalarının planlanması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda kreşlere başlama yaşının yükseltilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; çocukların aileleri ile daha fazla vakit geçirmesi gerektiğine, okul öncesi eğitimde demokratik yapının korunmasına değinmişlerdir.

4.4.9. Bölgesel farklılıklar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da bölgesel farklılıklardır. Konu ile ilgili olarak M1, M26, M27 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Bölgesel farklılıklar ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...eğitimde doğu batı ayrımı yapılmadan, tüm okullarımızda okul öncesi eğitim kademesinin yaygınlaştırılması ve okul öncesi öğretmenlerinin istihdamının daha fazla sağlanması gerekmektedir. (M1)

Okul öncesi eğitimin bilimsel bir yaklaşımla tüm öğrencilere, tüm bölgelere eşit şartlarda ulaştırılması ve o yaş aralığındaki çocukların gelişimine katkı sağlayacak türden program ve müfredat hazırlanması gerekmektedir. (M26)

...dezavantajlı bölgelerde bu durumun daha çok üzerinde durulmalıdır. Okul öncesi kapsamında ulaşılmayan köy, ulaşılmayan çocuk kalmamalıdır. Eğitime eşit şartlarda başlamak tüm çocukların hakkı olmalıdır. (M27)

...eğitim zaman dilimlerinin çeşitlendirilmesi, aynı zamanda bu durumdan faydalanacak öğrencilerin dezavantajlarının giderilmesi bir eğitim politikası olarak düzenlenebilir. Farklı bölgelerde, farklı yörelerde gerçekleştirilecek olan okul öncesi eğitim için farklı eğitim modelleri ön görülmektedir. Bu da doğaldır. Aynı zamanda kırsal yaşamda annenin de çalışmasından dolayı, çocuğu okula getireceği saat farklı olabilir. Bunların da göz önünde bulundurulması bir politika gerekçesidir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında bölgesel farklılıklar ile ilgili olarak; politikalar oluşturulurken doğu batı ayrımı yapılmaması gerektiği, tüm bölgelerde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması adına çalışmalar yapılmasının şart olduğu, bölgelere uyum sağlayacak güncel müfredatların düzenlenmesi gerektiği ve ülke genelinde okul öncesinde ulaşılamayan çocuk kalmaması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi eğitimin farklı zaman dilimlerinde verilebileceğine değinen milletvekilleri; böylece çalışma yaşamından ya da özel sebeplerden dolayı çocuklarını okul öncesine erken saatlerde gönderemeyen velilerin de çocuklarını okul öncesi eğitimlerine gönderebileceği ifade edilmiştir.

4.4.10. İnfomal süreçler

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da infomal süreçlerdir. Konu ile ilgili olarak M2 ve M22'nin görüşleri şöyledir:

Okul öncesi eğitimde aslında baktığımızda sıkıntı şudur: Eğitimi %100 oranına çıkarmaktan ziyade, çocuğun annesiyle daha fazla vakit geçirmesinin sağlanması gerekmektedir. Ailesiyle daha fazla, mahallesinde daha fazla zaman geçirmesinin sağlanması gerekmektedir. Buna ilişkin ortamların yaratılması daha verimli olur... (M2)

Okul öncesi eğitim çocuğu aile ortamından, kendi yaşadığı ortamdan yalıtılmış bir şekilde olmaz. Bu sebeple eğitim yaşını da oraya indirelim, şu yaşa düşürelim düşüncesini de gözden geçirmek lazım. Anne babayla, aile ortamıyla etkileşimde bulunma yaşı ne olmalıdır? Bunun süresi ne kadar olmalı? Bunun insan yaşamındaki etkisi nedir? Bu konuda saptamaları yaptıktan sonra okul öncesi eğitimin hiç kuşkusuz faydaları vardır. Bu da benim tanık olduğum ortamlarda teknik olarak yapılıyordu... (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında infomal süreçler ile ilgili olarak; çocukların anneleriyle daha fazla vakit geçirmesi gerektiğine, kendi yaşam çevrelerinde daha fazla vakit geçirmeleri gerektiğine ve okul öncesi eğitimlerinin özgürce verilmesi gerektiğine değinilmiştir.

4.4.11. Öğretmen atamaları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da öğretmen atamalarıdır. Konu ile ilgili olarak M13 ve M20'nin görüşleri şu şöyledir:

Okul öncesi öğretmeni atamalarının istisnasız bir şekilde yapılması eğitim sisteminin ilk basamağı için önem arz etmektedir. (M13)

Okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik ve nicelik olarak kalitesinin artırılması, donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atamalarının sistemli hale getirilmesi gerekmektedir. (M20)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim politikalarında öğretmen atamaları ile ilgili olarak; öğretmen atamaların sürekli ve düzenli bir şekilde yapılması gerektiğine ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesine değinilmiştir.

4.4.12. Çok kültürlülük

Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikaları alt temasında bahsettiği diğer konu da çok kültürlülüktür. Konu ile ilgili olarak M18'in görüşü şöyledir:

Baktığımızda Türkiye’de farklı kültürler var. Çok kültürlü bir toplum yapısına sahibiz. Bu sebeple okul öncesi eğitim politikaları ortaya konurken bu farklı kimlik yapılarının göz ardı edilmemesi gerekir... (M18)

Açıklama neticesinde M18'in çok kültürlülük ile ilgili görüşü incelendiğinde; ülkemizde farklı kültürlerin bulunduğu, bu kültür yapılarının okul öncesi eğitim politikalarında göz ardı edilmemesi ve beklentilerinin karşılanması gerektiğine değinilmiştir.

4.4.13. Uluslararası karşılaştırma

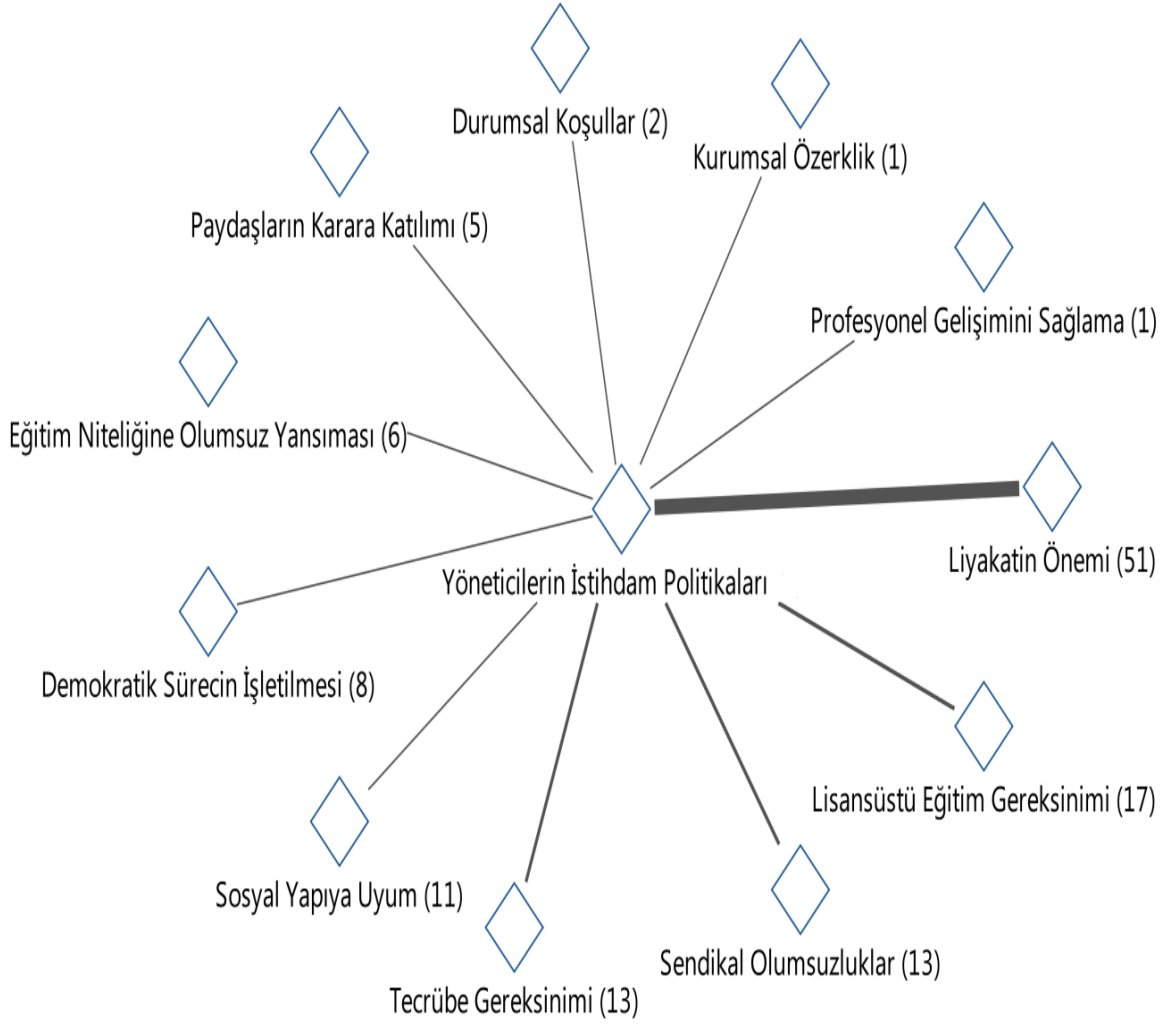
Görüşmeye katılan milletvekillerinin okul öncesi eğitim politikalarında bahsettiği bir diğer konu da uluslararası karşılaştırmalardır. Konu ile ilgili olarak M21'in görüşü şöyledir:

...okul öncesindeki eğitimin kalitesinin artırılması adına devlet tarafından oluşturulan müfredatlara, dünya üzerindeki devletlerde uygulanan ve başarılı sonuçlar alınan eğitim sistemlerinin de eklenmesi teşvik edilmelidir. (M21)

Açıklama neticesinde M21'in uluslararası karşılaştırmalar ile ilgili görüşü incelendiğinde; okul öncesi kurumlarında kalitenin artırılması adına başarılı olan uluslararası eğitim sistemlerinin de incelenmesi gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

4.5. Yöneticilerin İstihdam Politikaları

Yasama erkinin görüşlerine göre “Yöneticilerin İstihdam Politikaları” alt temasının; liyakatin önemi, lisansüstü eğitim gereksinimi, sendikal olumsuzluklar, tecrübe gereksinimi, sosyal yapıya uyum, demokratik sürecin işletilmesi, eğitim niteliğine olumsuz yansımaları, paydaşların kararlara katılımı, durumsal koşullar, kurumsal özerklik ve profesyonel gelişimi sağlama kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.6’da bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.6. Yöneticilerin İstihdam Politikalarının Kodları ve Frekansları

4.5.1. Liyakatin önemi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları ve tekrar ettikleri ilk konu liyakattir. Konu ile ilgili olarak M1, M5, M8, M9, M10, M12, M13, M15, M16, M17, M21, M22, M24, M25, M26, M27, M28 ve M30 görüş bildirmiştir. Liyakat ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Okullarda sadece tek bir siyasi ideolojiye sahip yöneticilerin bulunması maalesef ki küresel bakış açısının okullarda kaybolmasına sebebiyet vermektedir. Bu yüzden yönetici atamalarında mülakat sisteminin kaldırıp, liyakat sistemine dayalı bir yönetici atama sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir. (M1)

Yeni hazırlanacak atama politikalarında dikkat etmesi gereken hususlardan birisi liyakat olmalıdır. Hak etmeyen öğretmenlerin okullarda yönetici olması hoş bir durum değildir. Eğitimle ilgili olumlu projeleri olan ya da yöneticilik alanı üzerine eğitim almış öğretmenlerin okullarda yönetici olması gerekmektedir... Süreçte liyakat esas alınacaksa, mülakatın acil bir şekilde kaldırılması gerekmektedir. (M5)

Öğretmen atama sisteminde olduğu gibi yönetici atama sisteminde de mülakat büyük bir sorundur. Mülakat sorununu ortadan kaldırmanın yolu açık ve nettir. Mülakat sisteminin kaldırılması ve liyakate dayalı bir sınav sisteminin getirilmesi gerekmektedir. (M6)

...arkası olan öğretmenlerin, yönetici olma isteğinden vazgeçmesi gerekir. Öğretmenler şunun farkına varamıyor. Öğretmenlik mesleği yöneticilikten daha keyifli bir meslektir. Yöneticilik, bambaşka bir alandır. (M8)

Yönetici atama sürecinde eğitimde profesyonelleşmenin çok gerekli olduğu kanaatinde değilim. Özellikle okullarda yönetici olabilmek için kamu yönetimi ya da benzeri bölümler mezunu olma şartına gerek yoktur. Okulları daha iyi bildikleri ve tanıdıkları için liyakat sahibi öğretmenlerin yöneticilik yapmasından yanayım... (M9)

Ülkemizde sadece Milli Eğitim yönetici atamalarında değil, genel olarak bütün kamu kurumlarında yönetici atamalarında liyakat sisteminin tekrardan geri getirilmesi ümidindeyim. Gerekirse birden fazla sınav yapılarak öğretmenlerin niteliği ölçülmelidir. Yöneticilerin belirli dönemlerde değerlendirmelerinin yapılması ve son durumlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Yöneticilik, özellikle eğitim sisteminde yabana atılacak bir konu değildir... Yönetici atamalarının siyasi kalıptan çıkarılıp, liyakatli olan öğretmenler arasından sağlanması gerekmektedir. (M10)

...öğretmenler arasından seçecek olan yöneticilerin; diğer öğretmenler tarafından sevilmesi, sayılması ve takdir edilmesi gerekmektedir. Yönetici atamaları yapılırken, yetkili sendikanın verdiği atama talimatına ve listesine göre, yani sadakate göre değil; liyakate göre atamaların gerçekleştirilmesi gerekir. (M12)

...yönetici atamalarında Türkiye'nin kendine has bir yöntemi tercih etmesi önemlidir. Eğer okullara nitelikli yöneticiler atamak istiyorsanız hedefinizde; liyakat sahibi, torpilden uzak, siyasi görüşünü geri planda bırakmış, hedefinde sadece okulları kalkındırmak ve geliştirmek olan öğretmenler olmalıdır. (M13)

Her zaman söylüyoruz ya; eğitim yöneticilerini atama noktasında kariyer ve liyakat sahibi olan öğretmenleri atamalıyız. Bunun sebebi de; toplumun içerisindeki çıkar çatışmalarıdır. Her hükümet kendi ideolojik yapısına ve kendi siyasi görüşüne uygun eğitim yöneticilerini okullara atamak istiyor... Fakat işin özüne baktığımızda hangi siyasi görüşe, hangi ideolojik yapıya mensup olursa olsun, yönetici atamaları noktasında; “burası okul” denilip, liyakat sahibi olan kişilerin okul idarecisi olması gerekmektedir. (M15)

Türkiye'deki yönetici atama süreçleri politik yönden gözden geçirilmelidir. Ülkemizde mülakat ile yapılan yönetici atamaları ivedi bir şekilde kaldırılmalıdır. Okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarından geçilmesi gerekmektedir. Bu hizmet içi eğitim uygulamalarının sonunda gerçekleştirilecek objektif bir sınav ile okul yöneticisi adaylarının niteliği test edilmeli; geniş görüşlü, okulları bir adım daha ileriye nasıl taşıyacağını düşünen, çevreyle uyumlu, okuldaki öğretmenler üzerinde etki sahibi olan ve onlar tarafından sevilen sayılan yönetici adaylarını seçmeye gayret edilmelidir. Yapılacak yönetici seçimi sınavlarının genel değerlendirme ölçekli sınavlar olmasına gayret edilmelidir. Genel ölçekli, tüm liderlik özelliklerini ve idarecilik özelliklerini kapsayan sınavların yapılması nitelikli ve idealist ve liyakat sahibi okul yöneticilerinin seçilmesine vesile olacaktır. (M16)

...sınavla okul müdürü olmak yerine, fikirleriyle ön plana çıkan, yöneticiliğin akademik kriterlerine sahip, çalışmaları ile de bunu gösteren eğitimciler arasından; yansız, işini bilen yöneticiler ve akademisyenlerden oluşan jüri tarafından seçilmiş ve başarısızlıkta yine benzer bir komisyon tarafından göreve son verilebilecek bir sistem kurgulanmalıdır. (M17)

Okul yöneticiliği ikiye ayrılmalıdır. “Başöğretmenlik” ve “müdürlük” müesseselerinin oluşturulması; eğitim ile ilgili işlerin başöğretmenlik, idari işlerin ise müdürlük tarafından halledilmesi gerekmektedir. Okul müdürlerinin;

çevreyi iyi tanıyan, toplum ile iyi ilişkiler kuran öğretmenlerden tercih edilmesi gerekirken; başöğretmenlerin ise okulu, Türk eğitim sistemini, müfredatı, eğitimin yerel ve genel hedeflerini iyi bilen öğretmenlerden seçilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. (M21)

Yönetici atama sürecinde liyakatten söz edemiyoruz. Bir ilimizde neredeyse hükümetin illerdeki temsilcisi gibi çalışan bir sendikanın il temsilcisi mesaj yazarak: “Şu tarihler arasında yönetici alınacak, bizim sendikamıza üye olun.” açıktan böyle dediğinin örnekleri vardır. Sendikalar gerçekten, sendikal faaliyetlerini yerine getirdiğinde, sadece kendi işkollarında örgütlendiğinde, liyakat sisteminden söz edebiliriz. (M22)

...eğitim yöneticiliğinin lisans programlarından itibaren aday idareci yetiştirmesinin de önemli katkılar sağlayabileceği düşüncesindeyim. Sistem pilot olarak bazı fakültelerde denenebilir. Öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini içeren liyakat sahibi bireylerin ve eğitimcilerin yönetim sisteminde yer alması toplumu olumlu yönde etkileyecektir. (M24)

Eğitim sistemimizde olduğu gibi yönetici atamalarında da sınav ile ve liyakat ile yapılacak atama, aslında en çok ihtiyacımız olan atama tipidir. Bu atama sisteminde hiç kimse, bir partiye yakınlığından dolayı ön plana çıkmamalıdır. Sadece bugün için konuşmuyorum. Bundan sonra da böyle olmalı ve geçmişte de böyle olmalıydı... (M25)

Yönetici atamaları ehliyet, liyakat ve tecrübenin bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmesi gereken süreçtir. Düzenlemelerin bu hususlar gözetilerek yapılması gerekir. Başarılı bir eğitim sistemi kurmak için alanında uzman, sorumluluk sahibi, tecrübeli yöneticilere ihtiyaç vardır. (M26)

Yönetici olmak isteyen öğretmen adaylarından okulların sorunlarına çözüm üreten proje önerileri istenebilir. Yöneticiliğin problem çözücü bir pozisyon olarak görülmesi gerektiğini düşünüyorum. Kendini idame ettiremeyen, okullarda ortaya çıkacak çatışma durumlarını idare edemeyecek ve zamanı iyi kullanamayacak yönetici adaylarının atamasının yapılmasının niteliksiz olduğunu düşünüyorum. Liyakat ağırlıklı sınavlar ile liderlik özelliği olan ve çözüm odaklı idarecilerin seçilmesini kolaylaştırmak gereklidir. (M27)

Mülakatlarda öğretmenlerin idareci olabilmek adına bir takım sorunlar ve adam kayırmacılık ile karşılaştığını duymaktayız. Güveni kırılan bir yönetici adayının eğitim hayatında tekrardan başarılı olması beklenemez. Daha öğretmenlik sürecinde yönetici adaylarının objektif bir sınav ile atamaya dâhil olacağını bilmesi öz güvenini de yükseltir. Bu sebep ile yönetici atama sisteminin daha objektif ve liyakate dayalı olması gündeme gelmelidir. (M28)

Müdür ve müdür yardımcısı ataması mülakata göre değil, liyakate göre gerçekleştirilmelidir. Kademelendirme sistemi getirilerek yönetici atama sistemine belli kriterler konulmalıdır. Örnek verecek olursak; 5 yıl öğretmenlik yapan ve bu süreçte belli ödüller alan öğretmenlere bir yazılı sınav yaparsınız. Yazılı sınavlarda başarı elde etmiş olanları otomatikman aldıkları puanlara göre okullara atarsınız. Siyasi sistemin ve düzenin iki dudak arasına sıkıştırılmış atamaların hiçbiri liyakate uygun değildir. Liyakate uygun olmayan yöneticileri atamaları maalesef eğitim sistemimizi bu hale getirmiştir. Son dönemde atanan müdür ve müdür yardımcılarının mezuniyetleri %90 oranında imam-hatip çıkışıdır. Buda gösteriyor ki liyakate göre değil, siyasi görüşe göre atamalar yapılmaktadır. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında liyakatin önemi ile ilgili olarak; okul yöneticilerinde tek bir ideolojik görüşün olmaması; mülakatların kaldırılarak, liyakate önem verilmesi gerektiğine, yönetici atamalarında lisansüstü eğitim alan yönetici adaylarının ayrıcalıklı olması gerektiğine ve eğitim sistemindeki sorunlar üzerine projeler sunan adaylara yöneticilik sınavlarında öncelik verilmesi gerektiğine değinilmiştir. Özellikle eğitim kurumlarında yönetici olmak isteyen öğretmen adaylarının sürekli kendilerine siyasi bir arka aradığına vurgu yapan milletvekilleri; bazen öğretmenliğin yöneticilikten daha keyifli olduğuna, yönetici atama süreçlerinde profesyonelleşmenin önemine ve atamaların siyasi kalıba göre değil; eğitim nitelikleri çerçevesinde yapılması gerektiğine değinmişlerdir. Aynı zamanda yönetici olacak öğretmen adaylarının sendika tavsiyesi ya da yönlendirmesi ile değil, öğretmenlerin içerisinde sevilen, adil, kariyer ve tecrübe sahibi, herhangi bir ideolojik görüşe sahip olmayan; olsa bile bunu belli etmeyen adaylar arasından olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Okullara yönetici olmak isteyen adayların hizmet içi eğitimlere tabi tutulması gerektiğini dile getiren milletvekilleri, hizmet içi eğitimlerden sonra yapılacak objektif sınavlar ile liyakat sahibi öğretmenlerin yönetici olabileceğini; nitelikli iletişim kurabilen,

önderlik edebilme becerisine sahip, sadece evrak işleri ile uğraşmayıp okulları modern hale getirebilecek öğretmenlerin yönetici olması gerektiğine değinmişlerdir. Bununla beraber okul yönetim sisteminin “başöğretmenlik” ve “müdürlük” olarak iki ayrı müesseseden oluşabileceğine değinen milletvekilleri, sendikaların yönetici atama süreçlerine bu kadar dâhil olmaması gerektiğine, eğitim yöneticileri adaylarının lisans eğitimlerinden itibaren de yetiştirilebileceğine; atma süreçlerinde mülakat yapılacaksa bile jüride bulunacak kişilerin işin ehli yönetici ve akademisyenlerden oluşması gerektiğine önemle vurgu yapılmıştır. Mülakatta özgüveni kırılan yönetici adaylarının, öğretmenlik mesleğinde de tekrardan özgüven kazanması ve nitelikli eğitim vermesi zaman alacaktır. Bu sebeple müdür ve müdür yardımcısı atamalarının liyakat temelli olmasını temenni eden milletvekilleri bir hayli fazladır.

4.5.2. Lisansüstü eğitim gereksinimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da lisansüstü eğitim gereksinimidir. Konu ile ilgili olarak M3, M4, M10, M14, M15, M17, M20 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Lisansüstü eğitim gereksinimi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Yönetici atamalarında alanda yapılmış lisansüstü çalışmaların bence tekrardan bir ek puan alması gerekmektedir. Düşünsenize, hem öğretmenlik yapıyorsunuz hem de eğitim yönetimi denetimi alanında yüksek lisans ve doktora faaliyetinde bulunuyorsunuz... Ne kadar büyük çaba... (M3)

Türkiye’de yönetici atamalarında geliştirilmesi gereken en önemli atılımlardan birisi yönetici adaylarının nitelikli eğitimden geçmesidir... Özellikle ülkemizde eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumlardan mezun olan öğretmenlerimiz mevcuttur. Bu öğretmenlerin öncelikli olarak yönetici yapılması gerektiği kanaatindeyim. (M4)

...yöneticilerin istihdam süreçlerinde lisansüstü eğitimleri kriter olarak koyabiliriz. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim gerçekleştiren öğretmenler arasından idareciler seçilebilir. (M10)

Eğitim yönetimi ve denetimi üzerine lisansüstü eğitim okul yöneticilerine devlet imkânları ile sağlanmalıdır. Bu bölümlerden mezun olan ve yeterlilikleri tespit edilenler arasından yöneticiler seçilmelidir. (M14)

Yönetici atama süreçlerinde özellikle; kariyer sahibi, okulların beklentilerini bilen öğretmenler arasından seçimler yapılmalıdır... (M15)

...daha fakültelerden sonra yöneticilik kapasitesine sahip öğretmen adaylarının lisansüstü programlarından faydalanmaları sağlanma... (M17)

...alınan yüksek lisans ve doktora eğitimleri ve motivasyonun göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum. Tek bir sınava bağlı kalarak öğretmenler arasından yönetici atamalarının yapılmaması gerekir. (M20)

Öğretmenlik ya da yöneticilik üzerine yüksek lisans ya da doktora yapmış olmak önemlidir. Yetkinliğin ben her zaman kaliteyi doğuracağına inanıyorum. Yöneticilikle ilgili kabiliyeti olmadan, sadece iyi puan alarak, aynı zamanda siyaseten ben tanıyorum diyerek bir kişinin okullarda yönetici olması, liyakate uygun değildir. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, lisansüstü eğitim gereksinimi ile ilgili olarak; alınacak her lisansüstü eğitimin yöneticilik atamasında ek puan getirmesi gerektiğine, böylece öğretmenlerin yöneticilik alanında kendi niteliklerini geliştireceğine ve kariyer sahibi yönetici adaylarının sayısının da artacağına değinilmiştir. Aynı zamanda bu tür eğitim çalışmalarının devlet desteği ile gerçekleştirilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; okulların beklentilerini iyi bilen öğretmenlerin lisansüstü eğitimlere yönlendirilmesine ya da daha fakültelerde öğretmen adayları arasından yönetici potansiyeli olan adaylarının belirlenerek yöneticilik üzerine lisansüstü eğitim almalarının sağlanmasına vurgu yapmışlardır. Lisansüstü eğitim alan yönetici adaylarına pozitif ayrımcılığın yapılması gerektiğine değinen milletvekilleri; kendini geliştiren öğretmenlerin ve yönetici adaylarının alandaki yetkinliği de arttıracaklarını dile getirmişlerdir.

4.5.3. Sendikal olumsuzluklar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da sendikal olumsuzluklardır. Konu ile ilgili olarak M1, M2, M3, M5, M7, M12, M15, M16, M17 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Sendikal olumsuzluklar ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...mülakat aşamasında hükümete yakın olan sendikanın temsilcileri seçim aşamasında eleyici konumda bulunmaktadır. Bu durum liyakat sahibi öğretmenlerin idareci olmasının önüne geçmektedir. (M1)

Yönetici atamalarında da maalesef yanlış, antidemokratik bir tutum mevcuttur. Yine, hükümetlerin desteklediği sendikalar tarafından tüm yönetici atamalarının yapıldığını görüyoruz... Sendikaların amacı, atama yapmak ya da kendine yakın olan kişileri yönetici konumuna getirmek değildir. Eğitimin kalitesini yükseltmek adına üyelerinin haklarını savunmaktır. Sendikalar maalesef ki tabandan gelen bir anlayışla yönetilmiyor. Sendikalar yüksek konumlardaki idareciler ve yasama tarafından yönetiliyor. Aynı zamanda okul yöneticileri, okullarda sendikal faaliyetlerde bulunmamalıdır. Okullarda kendi sendikasıdan olan öğretmenlerin tarafını tutmamalıdır. Tüm öğretmenlerinin hakkını savunmalı ve öğrencilerinin en iyi şekilde eğitim almasına katkıda bulunmalıdır. Eğer okullara atanacak yönetici adayları bu niteliklere ve özelliklere sahip değilse yönetici olabilmek adına mülakat sürecine alınmamalı veya sınav sistemine dâhil edilmemelidir. (M2)

Okullarımıza sadece tek bir sendika yönlendirilmesiyle yönetici atamaların gerçekleştiğini görüyoruz. Bu pek ümit verici bir durum değildir. (M3)

Maalesef ki günümüzde yönetici atama sürecinin en büyük problemlerinden birisi sendikaların atama süreçlerine müdahil olmalarıdır. Özellikle yönetici atama süreçlerinde, sendikaların etkisinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Biliyorsunuz ki atama süreçlerinde hükümete yakın yetkili sendikalar önemli roller oynamaktadır. Özellikle yönetici atama süreçlerinde eğer mülakat varsa, sendikaların belirlediği kişilerin yönetici olarak atandığını biliyorum. (M5)

...sendikaların yönetici atama sürecinde aktif olması sağlanmalı fakat bir torpil arayışı zincirinde olmamaları gerekir. Üzülerek söylüyorum, hükümetlere yakın olan sendikaların yönetici atama süreçlerinde daha aktif olduklarını görüyoruz. Bu sürecin şeffaf şekilde işlemesi gerekiyor. (M7)

Eğitim sisteminde bana göre sendikaların tamamı siyasi partileri temsil etmektedir. Sendikalar, öğretmenlerin haklarını değil; siyasi partilerin eğitimdeki haklarını ve çıkarlarını korumaktadırlar. Bu çıkar çatışması içinde sendikaların liyakate önem verdiğini düşünmüyorum. Sadece kendi görüşlerine

uygun öğretmenlerin yönetici olarak atanmalarına gayret etmektedirler. Öğretmenler arasından seçecek olan yöneticilerin diğer öğretmenler tarafından sevilmesi, sayılması aynı zamanda çevresi tarafından takdir edilmesi gerekmektedir. Yönetici atamalarında, yetkili sendikanın verdiği talimatlar ile atamaların yapılmaması gerekir. (M12)

İşin esprisini yapacak olursak, yönetici atamalarının gerçekleşmesindeki düzenlemeleri eğitim sendikacılarına sormak gerekiyor. Maalesef ki yönetici atamaları noktasında nitelikli bir sınav sistemi gerçekleştiremedik. Atamaları sendikalar yapıyor. Bunu itiraf etmek gerekiyor... (M15)

Maalesef ki hükümetin talimatı ile yandaş sendika referanslı atamaların gerçekleştiğini görmekteyiz. Mülakatlarda sendikaya bağlı idarecilerin seçme yaptığını ve idareci atamalarının bu referanslar ile gerçekleştiğini görmekteyiz. Sendika referanslı atamalardan ivedi bir şekilde vazgeçilmeli, eğitim yöneticilerinin seçiminde liyakat esas alınmalıdır. (M16)

Sendikacılık, partililik, hemşericilik yerine yöneticiler; kamuya deklare ettiği, gerçekleştirmeye taahhüt ettiği projelerle atanmalıdır. (M17)

Yönetici atamalarının gerçekleştirilmesinde, hükümete yakın olan sendikanın atama mülakatları üzerindeki etkisinin kaldırılması gerekmektedir... (M21)

Yönetici atamaları sendikaya göre, yani sadakate göre atama yapılmaktadır. Eskiden bizim zamanımızda devlet güdümlü sendikalar vardı. Şimdi ise hükümet güdümlü sendikalar var. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, sendikal olumsuzluklar ile ilgili olarak; sendikaların yönetici atama süreçlerine gereğinden fazla müdahil olduklarına, yetkili sendikaların kendi üyelerini kayırdığına, hükümete yakın olan sendikaların atama süreçlerinde kamuya ciddi baskılar kurduğuna, atama mülakatlarını gerçekleştiren jüri üyelerinin yetkili sendikalardan olmasının yarattığı olumsuzluklara değinilmiştir. Sendikaların görevlerinin; eğitimin kalitesini arttırmak ve eğitimcilerin hakkını savunmak olduğunu dile getiren milletvekilleri, sürecin böyle işlemediğini, sendikaların üyelerinin haklarını savunmak yerine üyelerine torpil arayışına girdiğini; sonuç olarak sadece tek bir sendikanın görüşü ile yönetici atamalarının yapıldığını ve sendikaların artık devlet güdümlü değil, siyasi partiler güdüm olarak çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

4.5.4. Tecrübe gereksinimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da tecrübe gereksinimidir. Konu ile ilgili olarak M3, M4, M13, M14, M20, M23, M26 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Tecrübe gereksinimi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...en az 10 yıllık öğretmenlik yapmış öğretmenler arasından idarecilerinin seçilmesine dikkat edilmesi gerekir. Aynı zamanda okul müdürlüğü ya da şube müdürlüğü yapmak isteyen kişilerden en az 3 yıllık müdür yardımcılığı kariyerinin olması istenebilir. (M3)

...okullara yönetici olarak müdür ve müdür yardımcısı aranıyor ise okullarda uzun süre görev yapmış, ikili ilişkileri iyi olan, okulun bulunduğu bölgeyi tanıyan ve aynı zamanda iyi bir eğitimci olan öğretmenler arasından seçimlerin yapılması gerekmektedir. (M4)

Türkiye’de eğitim sistemi içerisinde başarı yakalamış kurum yöneticileri bulunmaktadır. Bu bireylerin devlet kadrolarında istihdamı sağlanabilir. Ya da devlet kadrolarındaki idarecilere eğitimler vermeleri sağlanabilir. Eğitim sisteminde de yönetici olmak isteyen adayların deneyimlerinin ölçülmesi gereklidir. Eğer nitelikli yöneticiler istiyorsak, okulların içerisinden gelen öğretmenlerin seçilmesine öncelik göstermeliyiz. (M13)

Müdür yardımcılığı görevinde 3 yıl çalışan, müdürlük hakkını kazanmalıdır. Direkt atamalardan ya da görevlendirmeden yana değilim... (M14)

Merkezi sınav ve mülakat sisteminin olması gerektiği inancındayım. Bunun yanı sıra yöneticilik tecrübesi, alanda yapılan çalışmalar, alınan yüksek lisans ve doktora eğitimleri ve motivasyonun göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum. (M20)

“Yöneticilik tecrübe işidir” anlayışı mutlaka yıkılmalıdır. Evet, tecrübe şarttır ama şu da unutulmamalıdır: “Tecrübe pahalı bir öğretmendir.” Zira uzun zaman ve emek harcatır. Oysaki eğitim sayesinde tecrübe ile edinilecek şeyleri daha kısa sürede öğrenebiliriz. Bu nedenle bazı şeyleri öğrenmek için illaki yaşamak gerekmez. Bu konuda tecrübeli ya da teorik bilgisi olan kişilerden alınacak eğitimlerde etkili olacaktır. (M23)

Yönetici atama süreci siyasi kaygılardan azade, idari kadroların ehliyet ve tecrübeye dayandırıldığı bir sistemi zorunlu kılmaktadır. (M26)

Açıkcısı öğretmenlik mesleğinde tecrübenin çok kıymetli olduğunu düşünüyorum. Aynı şekilde yönetici atama süreçlerinde de belirli süre öğretmenlik mesleğinde çalışma şartı getirilebilir. Tabiki istisnai durumlarda olabilmektedir. Genç iken, bazı öğretmenlerin tecrübesinden istifade etmek ya da dinamikliklerinden istifade etmek gerekebilir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, tecrübe gereksinimi ile ilgili olarak; yönetici atamalarına meslekte geçirilen yıl şartı getirilebileceği, okul müdürü olabilmek için, müdür yardımcılığının ön koşul kabul edilerek bu görevde de mesleki yıl şartının konulabileceği, okuldakiler ve çevresi ile iyi ilişkileri olan ve belirli bir süre aynı okulda öğretmenlik yapmış bireyler arasından yöneticilerin seçilebileceği üzerinde durulmuştur. Özellikle özel sektördeki eğitim kuruluşlarında başarıyı yakalayan eğitim yöneticilerinin kamuda istihdam edilebileceğine değinen milletvekilleri; merkezi sınav sisteminin ve nitelikli bir mülakat sürecinin olması gerektiğine de inanmaktadırlar. Aynı zamanda yöneticilikte mentörlük uygulamalarının da başarıyı getirebileceğine değinen milletvekilleri, atama sisteminde kaygılardan uzak, genç öğretmenlere de yöneticilikte görev verilebileceğini göz ardı etmemişlerdir.

4.5.5. Sosyal yapıya uyum

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da sosyal yapıya uyumdur. Konu ile ilgili olarak M2, M5, M14, M17 ve M21 görüş bildirmişlerdir. Sosyal yapıya uyum ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Özellikle Türkiye’de okullara atanacak yönetici adaylarının atanacakları bölgeyi ve insanları iyi tanıması gerekiyor. Eğer okullarda, antidemokratik tutumlardan kaynaklı, insanların özgür düşünce yapısına müdahale edecek yöneticiler olursa eğitim sisteminin gelişmesinden söz edemeyiz... (M2)

Okul öncesi, ilköğretim ve ortaokullara baktığımızda, idarecilerin okulları tanımadığına şahit olmaktayız. Bu sebeple yönetici atamalarında öncelikle okulu bilen, tanıyan, okulun öğrencilerini tanıyan öğretmenler arasından yönetici seçimlerinin yapılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. (M5)

Yöneticiler seçilirken şuna da dikkat edilmesi gerekmektedir: “Çevresi ile iyi iletişim kuran, öğrencilerin çıkarlarını göz önünde tutan, öğretmenlerinin gelişim süreçlerini takip eden idarecilerin seçilmesi” gerekmektedir. (M10)

...öğretmenler arasından seçilecek yöneticilerin okulu tanınmasına, okulun içinde bulunduğu bölgeyi tanınmasına ve uyum sağlarnasına dikkat edilmelidir. Belki bana kızanlar olacaktır ama A ilinden B iline ilk defa gelen bir öğretmen, ikinci senesinde B ilinde idareci olmasından yana değilim. Bölgeyi tanınması lazım. Halkın yapısını tanınması lazım. Yeni kültür yapısına uyum sağlarnası lazım. Velilerin kişilik yapısını, şehrin geleneklerini ve gerekliliklerini keşfetmesini gereklidir. (M14)

Okulun ve eğitim çevresinin sorunlarını bilmeyen, bu sorunlara çözüm önerisi üretemeyen öğretmenlerden yönetici yapılmamalıdır... (M17)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, sosyal yapıya uyum ile ilgili olarak; okul yöneticilerinin bölgeleri, bölgelerin insanlarını, velileri ve okul çevresini iyi tanınması gerektiğine, öğrencilerin sosyo-kültürel yapısını iyi analiz etmesi gerektiğine, atanacakları okulları ve okulların çevrelerini önceden tanıyorması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda, kendi yöresinden farklı bir yörede görev yapan öğretmenlerin hemen ilk senelerinde yönetici olarak görevlendirmelerinin yanlış olduğuna değinen milletvekilleri; yöneticiliğin belirli bir süre ve sosyal çevreye uyum sağlarnayan öğretmenler arasından seçilerek başlatılması gerektiğini ifade etmektedirler.

4.5.6. Demokratik sürecin işletilmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da demokratik sürecin işletilmesidir. Konu ile ilgili olarak M3, M6, M11, M15, M18 ve M21 görüş bildirmişlerdir. Demokratik sürecin işletilmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Yönetici atamalarında gerçekleştirilecek sınav ve mülakatlarda atama kriterlerinin objektif olarak oluşturulması gerekmektedir. Şuan maalesef ülkemizdeki yönetici atama kriterleri ve yönetici görevlendirme kıstasları çok objektif değil... (M3)

Hem bir siyasetçi hem de eski bir sendikacı olarak bana soracak olursanız, okul yöneticileri öğretmenler arasından seçimle belirlenmelidir. Öğretmenler okullarda sendikacılığı rahat şekilde yerine getirebilmelidir... (M18)

Yönetim işinin bir liderlik işi olduğu unutulmamalıdır. Çalışma huzuru ve barışını bozan idarecinin derhal görevden alınması; personelini ezen, aşağı gören zihniyetin terk edilmesi gereklidir. (M6)

Okul yöneticiliğine ilgi duyan herhangi bir kamu çalışanı da bu sınava girebilmelidir... (M11)

Okul müdürlerinin siyasi ideolojilerin üstünde, evrensel bakış açısına sahip öğretmenler arasından seçilmesi gerekmektedir. Geçmiş dönemlerde bazı okul müdürleri başörtüsüne dokunmazken, bazılarının ise başörtüsüne izin vermediği görülür. İşte burada siyasi çatışmanın olduğu görülüyor. Seçilecek yöneticilerin bu siyasi çıkar çalışmalarının üstünde, okulun menfaatlerini ön planda tutan öğretmenler olması gerekmektedir. Aynı zamanda okul yöneticileri iyi birer bürokrat olduklarını unutmamaları gerekir. (M15)

Eğitim kurumlarının işleyişi eğitimcilere bırakılmalıdır. Atama süreci üzerindeki her türlü siyasi baskı unsuru ortadan kaldırılmalıdır... (M21)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, demokratik sürecin işletilmesi ile ilgili olarak; okul yöneticisi sınavlarının kriterlerinin objektif olması gerektiğine, okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçim yapılarak da göreve getirilebileceğine, yöneticilerin haklarının ve yetkilerinin hesap verilebilirliğe açık olması gerektiğine, eğitim yöneticiliğine ilgi duyan tüm kamu çalışanının da sınavlara girebilmesi gerektiğine değinilmektedir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin her türlü ideolojik görüşün üstünde ve siyasi olarak bir güce sahip olmayan demokratik bireyler arasından seçilmesine özen gösterilmesine değinen milletvekilleri, eğitim yönetim sistemini eğitimcilere bırakmayı önermektedir.

4.5.7. Eğitim niteliğine olumsuz yansıması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da eğitim niteliğine olumsuz yansımalarıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M9, M18 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Eğitim niteliğine olumsuz yansımalar ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...mülakatlarda maalesef ki şeffaflık ortamı ortadan kaldırılmış, yerine itaat ve sadakat sistemi getirmiştir. Bu durum okulların gelişmesinin, güncellenmesinin ve okullarda kaliteli yaşam alanlarının oluşturulmasının önüne geçmekte ve bu çalışmaları engellemektedir. (M1)

...milli eğitim, yönetici atama süreçlerini bir yap-boz tahtası haline çevirmemesi gerekir. Çünkü bu işin uygulama ile eksik ve fazla tarafları ortaya konmuş olması lazımdı. Artık öyle kriterler belirleyelim ki, bu kriterler uzun yıllar değiştirilmeye ihtiyaç duyulmasın. (M9)

Demokratik ülkeler, insanların iradesine önem verirler. Merkezden atamalara çok olumlu bakmazlar. Türkiye’de maalesef, “bana itaat edersen, seni daha yüksek yerlere getiririm” ön görüşü vardır. Bakıyorsunuz eğitimle hiç alakası olmayan insanlar, eğitim sistemimizin tepesine getiriliyor. Doğal olarak kötü sonuçlar ortaya çıkıyor. Yönetici atama süreçlerinde eğitimin içerisinden gelen kişilerin atamasına önem gösterilmelidir. Okulları tanımayan, öğrencilerin yapısını bilmeyen, milli eğitim sistemine hâkim olmayan yönetici adayları, eğitim sistemini daha da çökertecektir. (M18)

Sürekli milli eğitim kademesinde yükselmek isteyen; idareci ve yönetici olmak isteyen öğretmenler maalesef ki, öğrencilerini idarecilik süreçleri sonrasında boşlamaktadırlar. Hani bizim zamanımızda espri babında olsa da söylenirdi: “Öğretmenlik yapamayan öğretmenlerin idareci olması” teşvik edilirdi. Belki de Türk eğitim sisteminde yönetici atamaları ile ilgili bir eğitim basamağı olmalıdır. Buda düşünülebilir, tartışılabilir. (M22)

Şuan maalesef ki toplumsal yapımızı dikkate aldığımızda en fazla çürümenin eğitim sisteminde olduğunu görüyoruz. Eğitim modelleri dağılmış, okullar dağılmış durumda. Düşünsenize; Ankara’da, Kızılay’a gidiyorsunuz. Her apartman, okula çevrilmiş durumda. Okulların bahçesi yok. Gidin görün, çocuklar inmiş caddeye, ortalık duman altı olmuş, sigara içiyorlar. Şimdi böyle bir ortamda hangi eğitim sisteminden söz edebiliriz. Öğrencilerin birbirinden etkilendiği, birbirlerini gözlemlediği sosyal bir ortam yok. Etkileşim yok. Bahçesi olmayan, sosyal faaliyet alanı olmayan okul olabilir mi? Ama şu anda öyle... (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, eğitim niteliğine olumsuz yansımalar ile ilgili olarak; atama uygulamalarındaki şeffaflığın yok olmasının eğitim sistemini negatif yönde etkilediğine, atama kriterlerinin değiştirilmesine artık son verilmesi gerektiğine, yönetici istihdam süreçlerinde uzun vadeli politikaların oluşturulması gerektiğine, merkezi atamaların kaldırılması ve eğitimde nitelikli öğretmenlere söz hakkı tanınması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda, yönetici olmak isteyen öğretmen adaylarının görev süresi bittiğinde tekrardan sınıflarına ve öğrencilerine konsantre olamadıklarına değinen milletvekilleri; her yapının eğitim kurumu olamayacağı gibi her öğretmenin de yönetici olamayacağına vurgu yapmışlardır.

4.5.8. Paydaşların kararlara katılımı

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da paydaşların kararlara katılımıdır. Konu ile ilgili olarak M4, M6, M18, M24 ve M28 görüş bildirmişlerdir. Paydaşların kararlara katılımı ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...yöneticileri atama noktasında velilerin ve okulun çevresinin de görüşünün alınması gerektiği düşüncesindeyim. (M4)

...öğrencilerin de görüşlerinin alındığı ve okuldaki tüm paydaşların görüşlerinin alındığı bir atama sistemi düşünülebilir. Fakat tek bir ideolojiye bağlı kalınması sakıncalı bir durumdur. (M6)

İlkokullarda olmasa da, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenciler, okul yöneticilerinin seçimi hakkında söz sahibi olabilmelidir. Birçok gelişmiş ülkede öğrenci sendikaları mevcuttur. Öğrencilerin de eğitim politikalarına müdahale etme durumları mevcuttur. Öğretmenlere müdahale durumları vardır. Hatta aile derneklerinin de yönetici atamalarında söz sahibi olması gerekmektedir. Görevlendirmelerde hükümetin, milli eğitimin ya da bir müfettişin söz sahibi olmasından ziyade; bu kişilere ve sendikalara, aynı zamanda derneklere söz hakkı verilmesi gerekmektedir... (M18)

Elbette ki, şube müdürleri, il müdürleri, ya da taşra teşkilatlarındaki müdürler çalışacakları yönetim yapılarındaki idarecileri belirlemekte kendi düşüncelerini paylaşmakta özgürdürler. Fakat okullardaki, yönetim kademesini

milli eğitimin temel yönetim kademesi olarak düşünürsek, atama sürecinde, öğretmene, veliye ve öğrencilere de söz hakkı düşmelidir. Öğretmen çalışacakları idareciyi belirleyebilmeli, veliler görmek istedikleri yönetim yapısını açıklayabilmeli ve öğrenciler nasıl birer yönetici arzuladıklarını dile getirebilmelidir. (M24)

Okullara yöneticilerin atanmasında görevli olan kurul ve komisyonlarda objektifliği sağlama konusunda sendikalar ve yerel temsilcilerinde görüşünün alınması önerilebilir... (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, paydaşların kararlara katılımı ile ilgili olarak; yönetici belirleme süreçlerinde öğrencilerin, velilerinin ve okulun çevresinin de görüşlerinin alınması gerektiği, öğrencilerin de sendikalar kurabileceği, yönetici atamalarında tek bir ideolojiye bağlı kalınmaması gerektiği ve okul yöneticilerinin seçimle iş başına getirilebileceğine değinilmiştir. Okul yöneticilerinin birlikte çalışacakları diğer yöneticileri seçmekte özgür olması gerektiğine değinen milletvekilleri; yönetici atama jürileri oluşturulurken objektiflik sağlanması adına tüm sendikalardan üyelerin alınması gerektiğine de vurgu yapmışlardır.

4.5.9. Durumsal koşullar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da durumsal koşullardır. Konu ile ilgili olarak M9 ve M31'in görüşleri şu şekildedir:

Yönetici atamaları gerçekleştirme sürecinde zaman içerisinde değişiklikler olabiliyor. Bu günün kriterleri, yarının kriterlerinden farklı olabiliyor. Dolayısıyla geçmişte uygulanan kriterler, bugün uygulanan kriterlerden farklı olabiliyor. Bu aslında afakî konuşmaktan ziyade, Milli Eğitim Bakanlığının elindeki verilere göre hareket etmesinde ben fayda görüyorum. Yani gerekli görüldüğü zaman bu kriterler değiştirilebilir. Yani bu konuda benim kanaatim, mevcut kriterler Milli Eğitim Sistemi verileri göz önünde bulunarak değerlendirildiği zaman olması gerekenler ne ise, o gerçekleştirilmelidir. Eğer bugün bu kriterlerde bir eksiklik ya da hata söz konusu ise önümüzdeki dönemde bu kriterler değiştirilebilir. (M9)

Yaş ile ilgili kriter getirilmesini uygun bulmuyorum. Zamanında yaşım küçük olmasına rağmen büyük bir ofisin denetimi bana verilmişti. Ben bunu görevi büyük bir özveri ile yerine getirdim. Demek ki yönetim kabiliyetine sahip olmak yaş ile orantılı değil. Tabiki istisnalar kaideyi bozmaz. Tecrübesizliğin getirdiği negatiflik olabiliyor. Fakat bu negatif tecrübenin getirdiği kazanç, bazı bürokratik engellerin üstesinden gelmeye yardımcı oluyor. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin istihdam politikalarında, durumsal koşullar ile ilgili olarak; yönetici atamalarında zaman içerisinde değişiklikler yapılabileceğine, günün kriterlerine uygun hale gelmesi gerektiğine, Milli Eğitim Bakanlığının elindeki verilere göre hareket etmesi gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda yönetici atamalarının yaşa bağlı kalınmadan gerçekleştirilebileceğine değinen milletvekilleri; yöneticilik kabiliyetinin yaş ile doğru orantılı olmadığını dile getirmişlerdir.

4.5.10. Kurumsal özerklik

Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettiği diğer konu durumsal koşullardır. Konuyla ilgili olarak M2'nin görüşü şöyledir:

Yönetici atamalarında özellikle yönetici ataması yapılacak kurumların ve okulların bağımsız bir yapısının olması gerekiyor. Kuruma hangi tipte ve alanda yönetici adayı gerekiyorsa, o tipe uygun yönetici adayı olan öğretmenlerin atanması gerekir. Okullarda norm kadrosu bile olmayan öğretmenlerin, okullara idareci olarak atandığını da zaman içerisinde gördük. Maalesef ki bu sistemin hızlı bir şekilde politika değişikliğine ihtiyacı vardır. (M2)

Açıklama neticesinde kurumsal özerklik ile ilgili M2'nin görüşüne göre; okulların yönetici atamalarında bağımsız olmaları gerektiğine, okullarda hangi norm kadrolar var ise, o kadrolara uygun olan yönetici adayı öğretmenlerin atamalarının yapılması gerektiğine değinilmiştir.

4.5.11. Profesyonel gelişimi sağlama

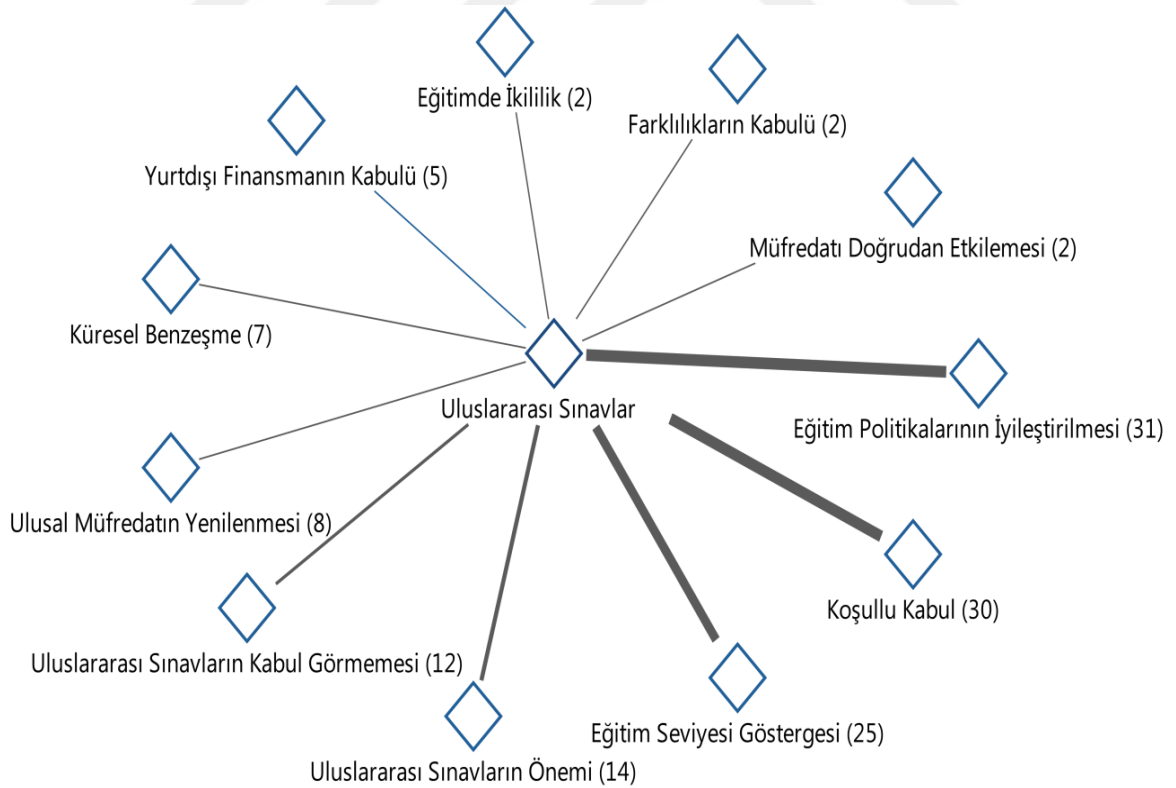
Görüşmeye katılan milletvekillerinin yöneticilerin istihdam politikaları alt temasında bahsettiği bir diğer konu da profesyonel gelişimi sağlamadır. Konu ile ilgili olarak M27'nin görüşleri şöyledir:

Kendini geliştiren, teknolojiyi kullanan idareci adaylarının çoğalması gerektiği kanaatindeyim. Bu sebep ile mülakat sistemi uygulanacak ise mülakatlarda günceli yakalayan idarecilerin seçilmesine, sınav ile alım yapılacak ise sorulacak sorularda bu gelişmelere de yer verilmesi kanaatindeyim. (M27)

Açıklama neticesinde profesyonel gelişimi sağlama ile ilgili M27'nin görüşlerini incelediğimizde; yeniliklere açık olmanın gerekliliğine, teknolojiyi kullanabilen, iyi iletişim kurabilen yönetici adaylarının çoğalması gerektiğine değinilmiştir.

4.6. Uluslararası Sınavlar

Yasama erkinin görüşlerine göre “Uluslararası Sınavlar” alt temasının; eğitim politikalarının iyileştirilmesi, koşullu kabul, eğitim seviyesi göstergesi, uluslararası sınavların önemi, uluslararası sınavların kabul görmemesi, ulusal müfredatın yenilenmesi, küresel benzeşme, yurtdışı finansmanın kabulü, eğitimde ikilik, farklılıkların kabulü ve müfredatı doğrudan etkilemesi kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. şekil 4.7’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



şekil 4.7. Uluslararası Sınavların Kodları ve Frekansları

4.6.1. Eğitim politikalarının iyileştirilmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla tekrar ettikleri ilk konu eğitim politikalarının iyileştirilmesidir. Konu ile ilgili olarak M2, M5, M6, M8, M12, M15, M16, M23, M24, M25, M26 ve M31 görüş bildirmiştir. Eğitim politikalarının iyileştirilmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

PISA ve TIMMS sınavları ile ortaya çıkacak sonuçların, eğitim sistemimiz ile kıyaslanarak Türk eğitim politikasına olumlu yansımaların olacağını düşünüyorum. Sınav sonuçlarından ders çıkarmamız ve bu sınav sonuçları ile eğitim politikalarımızda düzenlemeler yapmamız gerekmektedir. (M2)

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ile Türk eğitim sisteminin ve politikalarının karşılaştırması adına bu sınavların öğrencilerimize uygulanması ve ülkemizin eğitim politikalarına yansıtılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Türk eğitim sisteminin güncellenmesi ve geliştirilmesi, herkesin ve her kesimin dile getirdiği bir durumdur. (M6)

...bu sınavlar baz alınarak eğitim sistemimizde güncellemeler yapılabilir ve uyarlamalar gerçekleştirilebilir. Özellikle bu sınav sonuçları baz alınarak, çocuklarımızı çok fazla yormayan ve uygulamalı bir şekilde yetiştirmelerini sağlayacak eğitim sistemlerini eğitim politikalarımızda konu edinmemiz gerekmektedir... Özellikle eğitim sistemimizde öğretmenlerimiz ve öğrencilerimizin kalitesini arttıracak unsurlar varsa bunların değerlendirilmesi gerekir. (M8)

PISA ve TIMMS sınavları ile Türk eğitim sistemi bir nevi dünyaya açılmaktadır. Unutmayınız ki; her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dünya ile rekabet halindeyiz. Eğitimin sonuçlarının verimli olmasını istiyorsak bu tür sınavlar ile Türk eğitim sistemini muhakkak karşılaştırmalıyız. (M12)

Bu sınav sonuçlarının Türk eğitim sistemi ile mukayese edilmesini olumlu buluyorum. Bu sınav sonuçlarından çıkarılacak sonuçlar bir ders niteliğinde olmalıdır. Çıkarılacak bu dersler eğitim sistemimizi güncellemek ve geliştirmek adına olumlu sonuçlar doğurabilir. (M15)

Evrensel bilginin test edilmesi ancak bu tür sınavlar ile sağlanabilir. Rekabetçi bir öğretim politikası ve eğitim sistemi ülkemizin eğitim sisteminin uluslararası seviyeye ulaştırarak dünya ile kıyaslanabilir bir seviyeye ulaştırabilir. Evrensel mekanizmalardan kopmamak, eğitim sistemimizi kendi kabına hapsetmemek, aynı zamanda öğrencilerimizin kültür seviyelerini artırmak adına bu sınavların değerlendirilmesi ve Türk eğitim politikalarına uyarlamasının yapılmasını destekliyorum. (M16)

Bu sınavlardan çıkan sonuçlar, eğitim programlarını ve eğitim sisteminin diğer unsurlarını kesinlikle etkilemektedir. Örneğin; PISA sınavında öğrencilerimizin okuma-anlama puanlarının düşük olması ve bunun altında yatan sebeplerin irdelenmesi sonucunda eğitim programlarında ezbercilikten okuduğunu anlayabilmeye doğru bir eğilim olmuştur. Yine eğitimin kademelendirilmesi (örneğin 4+4+4) ve bir üst kademeye geçişlerdeki düzenlemelerde bu sınavların sonuçları da her ne kadar her zaman doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkili olmaktadır. (M23)

...katılımlar sonunda elde edilen sonuçlara bağlı olarak güncel düzenlemelerin yapılması tabiki günü ve geleceği yakalamak adına gereklidir. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan tüm sınavların değerlendirilip, ülkemiz eğitim sistemi sorunlarının ve öğrenci seviyelerinin tespit edilip, sistemin yeniden gözden geçirilmesine olumlu yönde görüş sergiliyorum... 2017 yılında güncellenen öğretim programlarının güncelleme nedenlerinden biri olarak bu sınavlardan elde edilen başarısızlıklar gösterilmektedir. Bununla birlikte öğretmen yeterliliklerinde, öğrenci başarılarının ABİDE gibi sınavlarla ölçülmeye çalışılması gibi uygulamalara da ön ayak olduğu söylenebilir. (M24)

Cumhurbaşkanımız önderliğinde gerçekleştirmek istediğimiz hedeflerimiz eğitim alanında çok büyüktür. 2023, 2053 ve 2071 vizyonlarımız var. Bu vizyonlara uygun, teknolojiyle donanmış ve bir yanda da inançlarına ve örf adetlerine bağlı nesiller istiyoruz. Bu sebeple finansmanı yabancı kuruluşlar tarafından sağlanan bu sınavların, Türk eğitim politikalarına katkı sağlamasını umuyoruz. (M25)

Eğer geleceğimizin güvencesi olan gençlerimizin daha nitelikli ve daha şeffaf eğitim almasını istiyorsak, bu tür sınavların eğitim politikalarına olumlu katkılar sağlayacağını da göz önünde bulundurmamız gerekmektedir. Öğrencileri sadece kendi sistemimiz ile elekten geçirmemiz, gözümüzü kulağımızı dışa kapamak anlamına gelmektedir. (M26)

Bu sınavlar Türk eğitim politikalarında kalıcı değişikliklere sebebiyet vermek yerine bazı güncellemelere ışık tutmalıdır. Biliyorsunuz ki, öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakültelerinde bir formasyon değişikliğine gidildi. Öğrenci merkezli eğitim temele alındı. Bu düzenlemeler yapılırken, yine Avrupa'da ve diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinin güncel ve nitelikli olanlarına öncelik verilmelidir. Aslında bakıldığında, eğitim sistemimizdeki değişiklikler de bu tür sınavların öncelikli olarak etkili olduğunu görüyoruz. Eğer eğitim sistemimizi olumlu yönde etkileyecek sonuçlar varsa, değişikliğe gidilmesini ve eğitim politikalarının güncellenmesini uygun buluyor ve gerekli görüyorum. Fakat yeni nesile, gençlerimize faydalı bilgi birikimleri ulaştırmayacak bir politika değişikliği ve öğretim çeşitliliğine gidilecekse bu tür sınavların, Türk eğitim sistemini etkilemesine karşıyım. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında, eğitim politikalarının iyileştirilmesi ile ilgili olarak; PISA ve TIMSS sınav sonuçlarının Türkiye'nin eğitim politikaları ile karşılaştırılarak olumlu sonuçlarından istifade edilmesi gerektiğine, gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleri ile Türk eğitim sisteminin karşılaştırmasının yapılmasının yararlı olacağına ve bu karşılaştırmalar neticesinde eğitim sistemimizde güncellemeler yapılabileceğine değinilmiştir. Bu tür uluslararası sınavların Türk eğitim sistemini dünyaya bağladığına değinen milletvekilleri; eğitim politikalarının iyileştirilmesi bağlamında sonuçların analiz edilmesini olumlu bulmakta, evresel bilgilerin test edilmesi adına uluslararası sınavları gerekli görmekte, sınav sonuçlarının raporlandırılarak Türk eğitim sistemine uyarlanması olumlu etkiler yaratacağına vurgu yapmaktadırlar. Aynı zamanda Türk eğitim politikalarının güncellenmesinde uluslararası sınavların etkisinin olduğuna da değinen milletvekilleri; gelecekteki adımları yordama adına, sistemin sürekli gözden geçirilmesi adına, yeni uygulamalara temel oluşturması adına ve 2023, 2053 ve 2071 vizyonlarının gerçekleştirilmesi adına bu tür sınav sonuçlarının iyi analiz edilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Eğitim politikalarının sadece kendi içimizde değerlendirmeler

yapılmasından ziyade, farklı bir gözle de değerlendirmesinin gerekliliği üzerinde görüş birliğine varan milletvekilleri; ülkenin eğitim politikaları belirlenirken uluslararası sınavların ön koşul olması gerektiğine, bu sınav sonuçlarının kalıcı değişikliklerden ziyade, tavsiye niteliğinde olması gerektiğine ve eğitim sistemini olumlu yönde etkileyecek niteliklerinin irdelenmesinde görüş birliğine varmışlardır.

4.6.2. Koşullu kabul

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da koşullu kabuldür. Konu ile ilgili olarak M4, M8, M10, M12, M14, M17, M21, M22, M25, M26 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Koşullu kabul ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Aslında mukayese amaçlı olacak ise bu sınavlar, evet diğer kültürleri tanımamız ve başka kültür yapılarına sahip eğitim sistemleri ile kıyaslama yapmamız adına gerekli olduğunu düşünüyorum... Sınav sonuçlarını ülkemizin eğitim sistemine müdahale edecek şekilde planlamak yanlıştır. Bu tür uluslararası sınavların olumlu yönlerinin gündeme alınması taraftarıyım... (M4)

PISA ve TIMMS sınavlarının sonuçları eğer objektif ise, Türk eğitim politikalarına ön ayak olması gerekir. Eğer objektif değerlendirmeler yapılmıyorsa, Türk eğitim politikalarıyla karşılaştırılma yapılması olumlu değildir. Karşılaştırma yapmadan önce sınavların objektifliğini, tarafsızlığını ve aynı zamanda güvenilirliği test etmemiz gerekiyor. (M8)

Tabii ki sınavların pozitif yanları, eğitim sistemimize güncelleme olarak sunulabilir. Fakat köklü değişikliklerin yapılması uygun değildir. (M10)

Türk eğitim sistemi gözardı edilmeden bu tür kıyaslamaların yapılması normaldir. Çağın gereksinimlerini karşılamak adına bu tür modifikasyonların yapılması uygundur. Fakat direk olarak sistemlerin değiştirilmeden Türk eğitimine uyarlanmasını uygun bulmuyorum. (M12)

Uluslararası eğitim politikalarını karşılaştırmak ve olumlu yönde bunlardan istifade etmek istiyorsak, öncelikle bu sınavların kendi kültür yapımıza uygunluğunu denetlememiz gerekiyor... (M14)

Öncelikle sınavların başarıyı ölçen bir araç olup olmadığı tartışılmalıdır. Her ülkenin eğitim ölçeği kendisine özel olmakla birlikte, dünya standartlarıyla ilişkilendirilmiş ölçeklerden yararlanması zorunludur. Sonuçlar eğer bilimsel olarak değerlendirilip, evrensel gereklilikleri karşılayacak durumda ise her ülke kendi ölçme değerlendirme sisteminin içinde bu sonuçları da göz önünde bulundurmalıdır. (M17)

Uluslararası kurumlar tarafından yapılan bu sınavlar bize sadece yol gösterici konumda olmalıdır. Hangi konularda düzenlemeler yapmamız gerektiği konusunda bize yol göstermelidir. Fakat bu sınav sonuçları: “her şey bittiği, hiçbir şeyin yapılmadığı” anlamına gelmemektedir. Bazı veriler bize umut ışığı olmakla beraber bazı verilerde yol haritamızı değiştirmemiz gerektiğini söylemektedir. Bu sebeple eğitim politikalarında bu sınav sonuçları bize ışık olabilir, fakat ölçü olamaz. (M21)

Hükümetin kendi mantığı içerisinde yürüttüğü eğitim sisteminde, PISA ve TIMMS sınavlarının sonuçları ile Türk eğitim politikalarının karşılaştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu karşılaştırmalar, Türk eğitim sisteminin, neyi ne kadar başarıp başarmadığını ölçebilir. Ancak gerek dünya genelinde, gerek Türkiye’de, spesifik etnik grup ve inançlar dikkate alındığında PISA ve TIMMS, dünyaya egemen olan zihniyetin, kalifiye eleman yetiştirmek bir çalışma dalı olmadığı sürece ihtiyaç vardır. (M22)

Şimdi bakınız, özellikle her ülkenin kendi örf adetleri var ve biz bunun birleşimine kültür diyoruz. Özünde her ülkenin kendine özgü bir kültür yapısı var. Bu sebeple Türkiye'nin de kendine ait bir kültürü, Avrupa Birliği'nin kendine ait bir kültürü var. Bunların birbiriyle örtüşmeyen yanları da var. Bu sebeple bu tür sınavların, ülkemizin eğitim politikalarına yansıtılırken kendi insan yapımıza uygun olarak yansıtılmasının daha uygun olabileceği kanaatindeyim. Bu sınav sonuçlarının karşılaştırılmasının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bir şeyi toplum olarak birebir diğer toplumlardan aldığımızda çok problem yaşadığımızı görüyoruz. Özellikleri karşılaştırma ve eğitim politikalarına yansıtma yapılacak ise kültürel özelliklere değer verilmeli ve insanlar ön planda tutulmalıdır. (M25)

PISA ve TIMMS gibi yabancı sınavların nitelikli kısımlarının, ülkemiz eğitim sisteminin niteliğinin artması adına yararlı sonuçlar vereceğini düşünüyorum. Körü körüne olduğu gibi eğitim sistemimize uyarlamanın yanlış olacağı kanaatindeyim. Fakat geçerli ve güvenilir yanlarının katkı sağlayacağı şüphesizdir. (M26)

...yurt dışı sınavlar ile mukayese edilen eğitim sistemimiz kesinlikle kültürel değerlerimizi bozmayacak şekilde mukayese edilmelidir. Baktığımızda nitelikli, yerli ve milli bir eğitim sistemini okullarda uyarlamakta sıkıntılar yaşıyoruz. Bu sebeple özellikle kültürel öğelerimizin daha da bozulmaması için finansmanı nereden sağlanırsa sağlansın, uluslararası alanda yapılan sınav sonuçlarının Türk eğitim politikasına, direkt etki yapmasını uygun bulmuyorum. Sınav sonuçlarının iyi değerlendirilip, uzmanlar tarafından incelenmesi ve Milli eğitim sistemine olumlu katkı yapacak yönlerinin yansıtılması yeterlidir. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında, koşullu kabul ile ilgili olarak; uluslararası sınav sonuçlarının değerlendirmesinin Türk eğitim sistemine olumlu katkılar sağlayacağına fakat eğitim sistemimizin işleyişine direk müdahale edecek boyutta olmasının sıkıntı yaratacağına değinilmiştir. Bu sebeple; PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlar objektif sonuçlar veriyor ise kendi eğitim sistemimize yansıtılmasını uygun gören milletvekilleri; bu sınav sonuçları ile eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmasına karşı görüş bildirmekte, çağın gereksinimlerini karşılamak adına düzenlemelerin yapılabileceğini dile getirmekte, uygulamaların da pozitif yönlerinin desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Aynı zamanda güncel politikalarının Türk eğitim sistemine girmesini adına, her ülkenin kültürel yapısına uygun olan uluslararası sınavların mukayese edilebileceğine değinen milletvekilleri, bu sınavların bir yol gösterici, tarafsız değerlendirmeleri olan, kültürel yapıyı bozmayacak şekilde planlanabileceğine değinmişlerdir.

4.6.3. Eğitim seviyesi göstergesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da eğitim seviyesi göstergesidir. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M4, M5, M6, M8, M12, M13, M19, M20, M24 ve M26 görüş bildirmişlerdir. Eğitim seviyesi göstergesi ile ilgili açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Yıllardır gerçekleştirilen bu sınavların sonuçları hangi konularda eksiklerimiz olduğunu bizlere göstermektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için sınav sonuçlarının değerlendirmeye alınması ve müfredatlarının bu sonuçlara göre değerlendirmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. (M1)

Sizde bildiğiniz üzere PISA ve TIMMS sınav sonuçları diğer ülkelerle kıyaslandığında ülkemizin çok iyi bir sırada olmadığını söyleyebilirim. Bu sınavlara dâhil olan ülkeler, kendi eğitim politikalarını oluştururken, bu tür sınav sonuçları yerine kendi kültürlerini iyi araştırması gerekiyor... (M3)

Uluslararası alanda yapılan bu sınavlar ülkelerin eğitim durumlarını kıyaslama açısından gayet makul sınavlardır. Ülkemizin diğer ülkeler nezdindeki sıralamasını ve durumunu değerlendirmek amacıyla düzenli olarak bu sınavlara öğrencilerimizi dâhil etmek gerekmektedir... PISA ve TIMMS gibi sınavları kendi bünyemizde de yapabiliriz diye düşünüyorum. Aslında mukayese amaçlı yapılacak bir sınav olacak ise bu sınavlar, evet diğer kültürleri tanımamız adına ve başka kültürlerin eğitim sistemleri ile kıyaslama yapmamız adına gerekli olduğunu düşünüyorum. (M4)

Gerçekleştirilmiş faaliyetlerin geri dönüşümünün olması için bir ölçüm sonucunun elde edilmesi gerekmektedir. Biz mühendislikte bunu kullanıyoruz. İlk önce bir şeyi ölçebilmeniz lazım. Bir veri ortaya çıkarmamız lazım. Bu veriler, uluslararası anlamda bize bir metrik tanımlıyor. Dolayısıyla bizim kendi kendimize: “biz şöyleyiz, biz böyleyiz” dememizden ziyade, bizim eğitim sistemimize dışarıdan bakan birinin: “sizin durumunuz böyledir” demesi gerekir. Bunu söylerken de, bu sınav sonuçları gibi kriterler ile karşılaştırarak söylemesi bizim eğitim sistemimiz açısından çok önemlidir... (M5)

Türkiye’de yürütülen eğitim politikalarında her ne kadar kâğıt üzerinde gelişmeler olduğu söylene de gerçeklerin bu şekilde olmadığını görüyoruz. TIMMS sınavlarında okullarımızdaki 5. sınıf öğrencilerinin dünyadaki 4. Sınıf öğrencileri ile yarışabildiğini ve bu yarışta da çok iç açıcı durumların olmadığı ortadadır. Liselerin öğrenci aldığı yüzdelik dilim ile üniversiteye yerleştirdikleri öğrenci başarısının yüzdelik dilimleri arasında yukarı doğru veya seviyesini koruduğuna yönelik bir çıktı görülmesi beklenirken bu tam tersine bir gidiş sergilemektedir. (M6)

...eğitim de bana göre bir üretim sürecidir. Bu sebeple rakiplerimizin üretim sürecinde hangi safhalarda olduğunu bilmek en doğal hakkımızdır. Sınavlara katılan ülkelere baktığımızda hep rekabet içerisinde olduğumuz ülkeleri görüyoruz. İnsan kaynaklarını ve rekabet gücümüzü ölçmemiz için bu sınav sonuçları bizim için önemlidir... (M8)

Küresel dünyada eğitim sistemi hangi seviyede ise bizim Türk eğitim sisteminin de aynı seviyelerde olması gerekmektedir. PISA ve TIMMS sınavlarına katılım güncel seviyemizi belirlemek ve kıyaslamak için bize yardımcı olmaktadır. Dünyada hangi seviyede olduğumuzu bu sınavlar vasıtasıyla görebiliyoruz. (M12)

Yapılan araştırmalar sonucunda edindiğimiz veriler, rekabet edebilirliğimiz açısından son derece önemlidir. Kendimizden gelişmiş veyahut bizden daha geri kalmış (eğitim sisteminde) ülkeleri görmek ve kıyaslama yapmak adına uluslararası sınavları eğitim politikalarımıza yansıtması gereklidir. (M13)

PISA sınavını genel bir gözle incelediğimizde bütün sonuçları etkileyen en önemli gösterge, okuduğunu anlamayla ilgili bölümde yaşadığımız düşüştür. Cumhuriyet kurulduğundan beri sürekli okuma-yazma seferberliği yapan bir toplumuz. Okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin fen sınavında başarılı olması, ya da matematik sınavında başarılı olması beklenemez. PISA öncelikle OECD ülkeleri olmak üzere eğitim hedefleriyle alakalı olarak, bu hedefleri ne kadar gerçekleştirdiğini belirlemeye çalışan bir sınavdır. Türkiye'nin 50. olması, ülkemizdeki eğitimin niteliğine dair yorum yapabilmemizi sağlamaktadır. PISA sınavları, bize hangi alanlarda reform yapmamız gerektiğini bildiren bir göstergedir. (M19)

PISA ve TIMMS gibi sınavlar standartlaştırılmış sınavlar olup ülkemiz eğitim sistemi açısından bir takım çıkarımlara yardımcı olmaktadır... (M20)

Uluslararası sınavların amacı güncel eğitim sistemlerinin seviyesinin belirlenmesi, öğrencilerin branşlar bazında hangi boyutta olduklarının çeşitli araştırmalarının yapılmasıdır. Bizim de Avrupa Birliği uyum kapsamında, aynı zamanda OECD ülkesi olduğumuz için durumumuzu izah eden tabloların veri olarak kullanılması adına bu sınavlara katılım önemlidir. (M24)

Bu sınavların yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığımız da benzer bir sınav uygulaması planlamıştır. Bunlar ülkenin milli eğitim performansını bütünüyle ortaya koymasa bile göz önünde bulundurulması gereken araştırmalardır. Öğrencilerimizin başarılarını, eksikliklerini gösteren her türlü veri üzerinde durup düşünülmesi gereken verileridir. (M26)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında eğitim seviyesi göstergesi ile ilgili olarak; bu sınav sonuçlarının eğitim sistemimizin seviyesini ortaya koyduğuna, eğitim sistemimiz ile karşılaştırmalar yapmanın uygulama sürecine fayda sağladığına ve öğrencilerimizin durumlarının analiz edildiğine değinilmiştir. Aynı zamanda eğitim sistemimizin seviyesini ortaya koymak adına düzenli olarak öğrencilerimizin bu sınavlara girmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; bu sınavları kendi bünyemizde kendi geliştirdiğimiz sınavlar ile de yapabileceğimize, kâğıt üzerinde değil; uygulamalarda da durumların analiz edilmesi gerektiğine; eğitimin bir üretim süreci olarak düşünüldüğünde rakiplerimizin durumunu analiz etmek ve küresel dünya ile rekabet gücümüzü arttırmak adına önemli olduğuna vurgu yapılmışlardır.

4.6.4. Uluslararası sınavların önemi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da bu sınavların önemidir. Konu ile ilgili olarak M1, M8, M13, M18, M19, M23 ve M28 görüş bildirmişlerdir. Uluslararası sınavların önemi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Ülkemizin eğitim sistemi maalesef ki 137 ülke arasında 99. sırada kendisine yer bulmuştur. Demek ki uluslararası alanda yapılan PISA ve TIMMS gibi sınavlardan yeterince ders çıkarılmamaktadır. Sadece bu sınavları temel olarak değil, uluslararası alanda yapılan araştırmalara da bakıldığında ülkemiz maalesef Mozambik, Tanzanya, Etiyopya gibi üçüncü dünya ülkeleriyle aynı yüzdelik dilimde yer almıştır. Beğenmediğimiz Pakistan, Malezya ve Katar gibi ülkelerin gerisinde kalmış durumdayız. TIMMS vb. raporlar incelendiğinde sınava girenler arasında hep son sıralarda kendimize yer bulmaktayız. İşte bu sebeple uluslararası alanda yapılacak sınavların göstergeleri bizim için önemli sayılmalı ve kıyas ölçüsü olmalıdır. (M1)

Aslında Türk eğitim sisteminde gündemimizi meşgul eden o kadar çok sıkıntı var ki, bu sınav sonuçları gerçekten olumlu sonuçlar verebilir... (M8)

Bağımsız kuruluşların ve bağlı bulunduğumuz uluslararası örgütlerin ülkemizde yaptığı eğitim araştırmaları, biz siyasilerin devamlı suretle gündemindedir. Nesnel ölçüm metotları ile ülkelerin eğitim sistemlerini kıyaslayan ve bir nevi ülkelerin eğitim karnesi olan bu araştırmalar bizlere eğitim sistemimizin kalitesinin artırılması adına birer fırsattır. (M13)

Uluslararası kurumlar tarafından finansmanının sağlanması, bu tip sınavların değerini daha da arttırmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerin, eğitim kurumlarının kendini görmesi açısından eğitim politikaları ile kıyas yapılması doğaldır. Biz diyoruz ki, öğrenciler bir toplumun geleceğidir. Bu yüzden bu sınavların eğitim politikalarımız ve yansımaları ile karşılaştırılması bizim için çok yararlı olacaktır. (M18)

Eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlendiği bu sınavda ülkemizin başarı durumu ortadadır. Ülkemiz bu sınavlarda son zamanlarda çok az da olsa yukarı doğru bir ivme sergilemektedir. Sonuçlar yeteri kadar değerlendirilmiş olsa da zayıf yanlarımızı geliştirmek konusunda yeterince adımlar atılmamaktadır. PISA sonuçları ile ilgili birçok araştırmacımız sonuçlar ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Eğitim politikalarını belirleyen siyasi otoritelerin bu konuda yeterince çalışma yaptığı söylenemez. (M19)

Bu sınavlar ile başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim politikaları incelenmektedir. Artık internet sayesinde herkes bir tuş ile Finlandiya'nın, Singapur'un eğitim sistemini öğrenebilmekte ve kendi sistemimizle kıyaslayabilmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi yöneticileri bunun farkında ve bu nedenle mecburen bazı atılımları yapmak zorunda kalıyorlar. (M23)

PISA'nın temel amacının öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmek olduğu düşünüldüğünde bu sınavlara kayıtsız kalmak mümkün değildir. Ayrıca içinde bulunduğumuz zaman dilimi küresel yarış ve gelişmeyi, rekabeti de zorunlu duruma getirmektedir. Bu bağlamda tüm eğitim kurumlarına olmasa da daha seçkin öğrencilerin bulunduğu eğitim kurumlarında böyle bir uygulama için hazırlık gerçekleştirilebilir. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında, sınavların önemi ile ilgili olarak; uluslararası alanda gerçekleştirilen sınav sonuçlarından ülke olarak ders çıkarılması gerektiğine, bu sınav sonuçlarının Türkiye’de iyi bir şekilde analiz edilmediğine, ülkelerin eğitim karneleri olarak adlandırılan bu sınav sonuçlarının aslında iyi birer eğitim göstergesi olabileceğine ve uluslararası alanda rekabeti sağladığından dolayı önemli birer veri olduğuna değinilmiştir. Aynı zamanda, Türk eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarması açısından önem teşkil eden bu sınavların, eğitim politikalarını belirleyen yöneticiler tarafından yeteri kadar iyi analiz edilmediğine değinen milletvekilleri; bu sınav sonuçlarının uluslararası alanda eğitim sistemi açısından nitelikli sonuçlar verdiğine ve diğer ülkelerin bu sınavlar neticesinde nasıl başarılı olduğuna ulaşmanın artık internet sayesinde çok kolay olduğuna değinmişlerdir.

4.6.5. Uluslararası sınavların kabul görmemesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da bu sınavların kabul görmemesidir. Konu ile ilgili olarak M3, M7, M9, M21 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Uluslararası sınavların önemi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Bu sınavlara giren ülkelere baktığımızda, eğitim politikalarının oluşturulması ve kıyaslanması bağlamında kendi değerlerine göre çalışmalar yaptıklarını görüyoruz. Bu sınav sonuçlarından da anlaşılacağı gibi ülkemizin sıralamada oldukça geride olmasının nedenlerinden biri bu tür sınavları yapan ülkelerin eğitim sistemlerinin ve eğitime bakış açılarının bizden farklı olmasıdır. O yüzden kıyaslama bize bir fayda vermeyecektir. (M3)

Her toplumun eğitim sistemi ve yapısı, okullarındaki çocukların özellikleri ve sistemin kalitesi birbirinden farklı olacağı için sınav çıktılarının değerlendirilmesi gerektiğini, fakat karşılaştırma kısmında durumun problem yaratacağı kanaatindeyim. Özellikle Müslüman bir ülke olarak Türkiye’nin uluslararası alanda yapılacak eğitim sınavlarının sonuçları ile eğitim politikasında değişikliğe gidilmesini ve eğitim politikalarının bu sınav sonuçlarına göre düzenlenmesi yanlış bir tutumdur. Çünkü Türk toplum yapısının özellikle Avrupa insan ve toplum yapısından farklı bir yapıya sahip olduğunu dile getirmek isterim. (M7)

Bu tür sınavların, Türk eğitim sisteminin yapısını toptan etkilemesini istemeyiz. Özellikle finansmanı yabancı kaynaklar tarafından sağlanması, Türk eğitim sistemine yeni önerilerde bulunmasına uygun değildir. (M9)

Türk eğitim politikalarında yaşanan en büyük sıkıntılardan birisi aslında yabancı ülkelerin eğitim politikalarının ülkemize uyarlanması kısmında yapılan yanlışlardır. Bugüne kadar iktidara gelen tüm hükümetler Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında sürekli eğitim müfredatında güncellemelere gittiler. Aynı şekilde PISA ve TIMSS sınav sonuçları ile güncellemeler yapılırken ülkemizin eğitim sistemi ile karşılaştırmadan değişikliğe gidilmesine sebebiyet verdi... Şuan ülkemizdeki PISA ve TIMSS sınavları kimler tarafından yapıldığı biliniyor mu? Değerlendirme ve karşılaştırma kriterlerin neler oldu biliniyor mu? Kısacası uluslararası alanda çalışmalar yapılırken, çalışmanın sonuçlarından ziyade; kimler tarafından yapıldığı önemlidir. Siz kaliteli bir ürün ortaya çıkarmak istiyorsanız, ustasının kim olduğu önemlidir. (M21)

Biz ilk önce eğitim politikamızdaki “bireylere ne kadar çok ulaşabiliriz?” probleminin üstesinden gelmeliyiz. Daha sonra yapılacak sınavlar ile eğitim politikalarını değerlendirmeliyiz. Öncelikli problemlerimiz olduğu için, uluslararası alanda yapılan bu tip sınav sonuçlarının, Türk eğitim politikasını etkilemesini ılımlı buluyorum. (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında, bu sınavların kabul görmemesi ile ilgili olarak; yabancı ülkelerin kendi değerlerine uygun bir sınav sistemi geliştirdiğinden dolayı bu sınavların Türk-İslam yapısına uygun olmadığına, bu sınav çıktılarının Türk eğitim politikalarına yön çizmemesi gerektiğine, sınavların gerçekleştirilme amacının ve sonuçların değerlendirme kriterlerinin Türk eğitim sisteminden tamamen farklı olduğuna değinilmiştir. Her toplumun öğrencilerinin ve eğitim sisteminin farklı özellikleri olduğuna değinen milletvekilleri; bu sınavların finansmanın farklı kaynaklardan sağlanmasının da tereddüt yarattığına değinmişlerdir. Aynı zamanda, bu sınavların sadece bir değerlendirme sınavı olduğuna değinen milletvekilleri; bu sınav sonuçlarının müfredatı etkilememesi gerektiğine, eğitimdeki kesin dönüşümlerin eğitim sistemini kökten etkilediğine, aslında ülkemiz eğitim sisteminde daha ciddi problemlerin olduğuna ve eğitim politikalarının uluslararası sınavlardan bu denli etkilenmemesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

4.6.6. Ulusal müfredatın yenilenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da ulusal müfredatın yenilenmesidir. Konu ile ilgili olarak M5, M27, M28 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Ulusal müfredatın yenilenmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...uluslararası sınav sonuçları, ülkemizin eğitim müfredatı için gereklidir. Bu sınav sonuçlarının çıktılarının alınması, değerlendirilmesi ve ülkemiz eğitim sistemine yansımalarının yapılması gereklidir. (M5)

Bu sınavların daha önce de belirttiğim gibi analiz ve sentez becerileri odaklı ölçüm yaptığını düşünüyorum. Öğrencilerimizin bu becerileri kazanmasının önemli olduğunu dile getirmeliyim. Çünkü düşünen, düşündüğünü uygulayan, okullarda aldıkları eğitimi günlük yaşam ile organize eden bireyler bilişsel becerilerin son üç basamağını yerine getirecektir. (M27)

Dünyada standart oluşturma amaçlı olarak gerçekleştirilen sınavlarda Türkiye’de yeteri başarının istatistiksel anlamda sağlanamamış olması dikkat çekerken, bu tür sınavların yegâne başarı ölçüsü olarak değerlendirilmesi doğru değildir. Bu sebeple başarısızlığın sebeplerine temellenmiş gerçek araştırmalar yapılmalıdır. Elde edilen sonuçlardan hareketle yeni eğitim modelleri ve program düzenleme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. (M28)

Türkiye’nin eğitimde dünya ile baş ölçüşecek boyutta olması gerekmektedir. Dünyada ilk 500 üniversiteye giremeyen bir yükseköğretim sistemimiz var. Her üniversite açarak bu problemi çözemezsiniz. Türk eğitim sisteminin kalitesi ve ne yazık ki düştü. Eğitim, bilimsellikten ve laiklikten uzaklaştığı sürece dünya ile yarışa giremez. Kendi dilinde ve matematik alanında başarılı olamayan bir süreç dünya eğitim sistemleri ile boy ölçüşemez. Esas itibariyle altyapısı olmayan bir müfredat maalesef ki kendini idame ettiremez. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında, ulusal müfredatın yenilenmesi ile ilgili olarak; uluslararası sınav çıktılarının ulusal müfredata destek vermesi gerektiğine, bu etki süreçlerinin çok sık olamamakla beraber çağa uyum için gerçekleşmesi gerektiğine, öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişmesi adına gerekli olduğuna, başarısızlık durumlarının da iyi analiz edilerek müfredatın bu analizlere göre şekillendirilmesi gerektiğine değinilmiştir.

4.6.7. Küresel benzeşme

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu küresel benzeşmedir. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M9, M16, M18, M23 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Küresel benzeşme ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Dünya’da globalleşen bir süreç içerisindeyiz. Eğitiminde bu globalleşen süreç içerisinde şüphesiz ki değişmesi gerekebilir. Biliyorsunuz ki bilgi çağında yaşıyoruz. Dolayısıyla toplumların birbirinden etkilenmesi ve birbirini etkilemesi çok doğaldır. Demokratik tavırlardan tutun da, bilimsel çalışmaların tümünde toplumlar birbirlerini etkilemelidirler... (M2)

Evrensel değerler ölçüsünde dünyada ortak uygulanan eğitim yaptırımlarının, ülkemiz eğitim sisteminde de yapılmasını uygun görebilirim. (M3)

Tabiki öncelikle Türkiye küreselleşen Dünya’da Avrupa Birliği ile müzakere sürecine devam ediyor. Dolayısıyla bu tür sınavlar ile Türkiye’deki eğitim sisteminin seviyesinin ve kalitesinin ölçülmesi gayet doğaldır. Türkiye olarak dünya ile bütünleşme adına özellikle fen alanında bu tür sınavların yapılmasında ben bir sakınca görmüyorum. Bu sınav sonuçları ile Türkiye’nin dünya ile entegrasyonu açısından eğitim alanında eksiklikleri varsa da bu alandaki eksiklerin giderilmesi gerektiğini düşünüyorum. Türkiye olarak siz dünya ile entegre olmayı düşünüyorsanız o zaman gerekli değişiklikleri yapmak durumundasınızdır. (M9)

Evrensel bilginin test edilmesi ancak bu tür sınavlar ile sağlanabilir. Rekabetçi bir öğretim politikası ve eğitim sistemi ülkemizin eğitim sisteminin uluslararası seviyeye ulaştırarak dünya ile kıyaslanabilir bir seviyeye ulaştırabilir. Evrensel mekanizmalardan kopmamak adına, eğitim sistemimizi kendi kabına hapsedmemek adına, aynı zamanda öğrencilerimizin kültür seviyelerini artırmak adına bu tür sınavların sonuçlarının değerlendirilmesi ve Türk eğitim politikalarına uyarlamasının yapılmasını destekliyorum. (M16)

...farklı sistemler ile mukayeseler yapmanız eğitim sisteminin menfaatine olacaktır. Küreselleşme ile beraber insanlar bu sınav sonuçlarını kullanıp eğitim politikaları ve sistemlerini güncelliyorlar... (M18)

...bizim Milli Eğitim Bakanlığımız da “akademik becerileri değerlendirme ve izleme” kısa adı ABİDE olan (yanılmıyorsam) PISA ve TIMSS gibi yerli bir sınav üzerinde çalışıyor ve yanlış hatırlamıyorsam siz düzeltirsiniz bu yıl pilot uygulaması yapılacak. Bakın bu bile yabancı sınavlardan etkilenecek yapıldı ve benim sonuna kadar desteklediğim bir uygulamadır. (M23)

İşin aslına baktığımızda küresel bir dünyada yaşıyoruz. Dünyada belli başlı birbirini etkileyen ekonomik münasebetler var. Bu ekonomik ilişkileri düzenlerken ortak bir dil geliştirmek durumundayız. Ki onlardan ürün alıp onlara ürün satabilelim. Aslında küresel ölçekte bazı standartların arandığını biliyoruz. Avrupa Birliği de aslında bu standardı oluşturmak için ortaya çıkan birliktir. Dünya ve eğitim teknolojisi, o kadar hızlı ilerliyor ki, onun da bir standardının olması gerekiyor. Uzakdoğu’da bir restoranda yemek yerken hiç zorlanmıyoruz. Bunun sebebinin evrensel eğitim olduğunu düşünüyorum. Tüm bu saydığımız standartlaşma gerçekleşirken eğitimin de, bunlardan etkilenmesi lazım. Tabiki bir şekilde küresel sisteme entegre olmamız gerekiyor fakat bu entegre olmanın yolu sadece PISA ve TIMSS sınavı mıdır? Ben açıkçası bu noktada düşünmek istiyorum. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında, küresel benzeşme ile ilgili olarak; globalleşen dünyada eğitim uygulamalarının da muhakkak birbirine benzeyeceğine, toplumların birbirlerinden etkilenmesinin doğal olduğuna, tüm dünyada uygulanan eğitim yaptırımlarının ülkemizde de uygulanmasının elzem olduğuna, Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında küresel anlamda bir somutlaşmaya gitmemiz gerektiğine ve evrensel bilginin test edilmesi adına uluslararası sınavların gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda birbirinden farklı birey yetiştirme süreçlerinin mukayese edilmesinin önemine değinen milletvekilleri, kendimize ait bir değerlendirme sınavı ABİDE’nin de gündemde olduğuna değinmişlerdir.

4.6.8. Yurt dışı finansmanın kabulü

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu yurtdışı finansmanın kabulüdür. Konu ile ilgili olarak M5, M12, M18, M23 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Yurtdışı finansmanın kabulü ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Uluslararası kurumlar tarafından finansmanı sağlanmasının çok problem olacağını düşünmüyorum... (M5)

Uluslararası kurumlar tarafından finansmanının sağlanması, Türk eğitim politikalarına eğer katkı sağlayacak ise sıkıntı teşkil etmemektedir. (M15)

Uluslararası kurumlar tarafından finansmanının sağlanması, bu tip sınavların değerini daha da arttırmaktadır... (M18)

...şimdi sırf uluslararası kurumlar finansmanını sağlıyor diye korkmamak kaçmamak lazım bence. Madem herkes giriyor bu sınava bizde girmeliyiz ve ABİDE gibi kendi sınavlarımızı da bu vesile ile oluşturmalıyız. (M23)

Finansmanının nereden karşılandığını çok önemsemiyorum... (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uluslararası sınavlar alt temasında, yurtdışı finansmanın kabulü ile ilgili olarak; uluslararası sınavların finansman kaynağının nereden sağlandığının çok önem arz etmediğine değinen milletvekilleri; bu tip sınavların uluslararası destek ile yapılmasının sınavların değerini daha da arttıracaklarını da dile getirmişlerdir.

4.6.9. Eğitimde ikilik

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu eğitimde ikililiktir. Konu ile ilgili olarak M13 ve M18 görüş bildirmişlerdir. Eğitimde ikililik ile ilgili olarak M13 ve M18'in görüşleri şu şekildedir:

...yalnız eğitim değil tüm değerlendirmelerde de, milletimize dair bir hasletle başarı sahiplenirken, başarısızlık ölçen kişi, kurum ya da kuruluşun kasti olarak görülmektedir. Nitelikli insan gücünün ve katma değerli mal ve hizmet üretiminin taşıyıcısı olan eğitim sistemi rekabetin temel unsurudur. (M13)

Şimdi devlet yapısında iki çeşit eğitim stili ile karşı karşıya kalıyoruz. Birincisi devleti yönetmek... Devleti yöneten elit kesim ya da zengin kesim diyebileceğimiz kesim ve onların kurumlarının ihtiyaçlarını karşılayan ve ona göre bir toplum yapısı oluşturan bir eğitim biçimi vardır. Biz buna, "egemenlerin eğitimi" diyoruz. Öbür taraftan gerçekten doğayı koruyan, toplumun çıkarlarını karşılayan, bilimi ve eğitimi toplum ve doğanın hizmetine sokan; para ve kariyeri öteleyen, daha çok ahlaki ve politik toplumu yetiştiren,

bireyi toplum için, doğayı korumak için yetiştiren esas alınır. Bu iki eğitim sistemi en baştan beri kendi içerisinde bir çatışma halindedir. Bireyi toplum için değil, bireyi doğa için değil, bireyi kendisi için yetiştirmektedir. (M18)

Açıklamalar neticesinde eğitimde ikililik ile ilgili M13 ve M18'in görüşleri incelendiğinde; eğitimde başarının sahiplenildiği fakat başarısızlık durumlarının sahiplenilmediğine temas edilmiş; eğitim sisteminin rekabetin temel unsuru olduğuna değinilmiştir.

4.6.10. Farklılıkların kabulü

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu farklılıkların kabulüdür. Konu ile ilgili olarak M2 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Farklılıkların kabulü ile ilgili olarak M2 ve M22'nin görüşleri şu şekildedir:

Bu sınavlar ile “Bütün renkleri, bütün dinleri ve dilleri kapsayacak şekilde bir yansıma olması” gerçekten olumlu olacaktır. Bu yansıma neticesinde ortaya çıkacak müfredat değişikliğini biz her koşulda destekleriz. İnsanların rahat bir şekilde, kendi dilleriyle eğitim almasına saygı duyarız. (M2)

Eğitimde herkesin bir değer olduğunu, herkesin toplumsal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik olarak üretimin bir parçası olabileceğini, parçası olamıyorsa da bunun kendinden değil, eğitim sisteminden kaynaklı olduğunu düşünüyoruz. Dolayısıyla olaya “becerikli insanlar, beceriksiz insanlar, zeki insanlar, zeki olmayan insanlar” diye bakmıyoruz. Her insanı bir üretim kabiliyeti olabileceğini düşünüyoruz ve bunu sağlayacak olanın da demokratik ve adil bir yapıya sahip olan eğitim sistemi olduğunu düşünüyoruz. (M22)

Açıklamalar neticesinde farklılıkların kabulü ile ilgili M2 ve M22'in görüşleri incelendiğinde; uluslararası sınavların eğitimde herkesi kucaklayacak şekilde yansımalarının olması gerektiğine, ortaya çıkacak müfredatın bu şekilde daha fazla destek göreceğine, eğitim sistemlerinde insanın önemli bir değer olarak görülmesi gerektiğine ve hataların bireylere değil; eğitim sistemlerine yüklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4.6.11. Müfredatı doğrudan etkilemesi

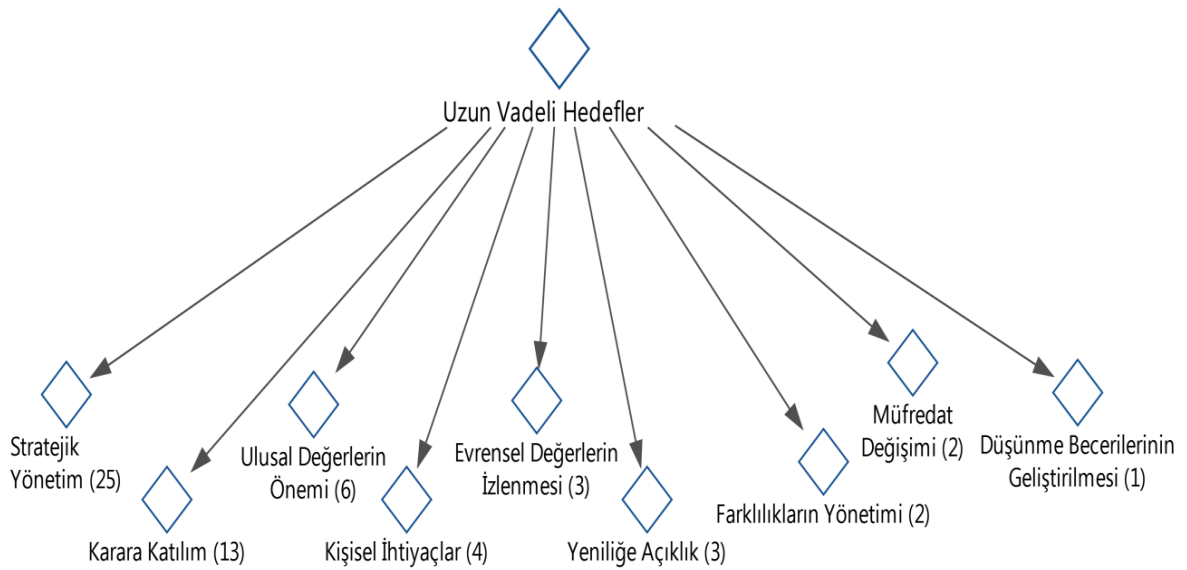
Görüşmeye katılan milletvekillerinin uluslararası sınavlar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da müfredatı doğrudan etkilemesi durumudur. Konu ile ilgili olarak M4'ün görüşleri şu şekildedir:

Son yüzyıla kadar kendi ülkemize ait eğitim politikalarımızı maalesef belirleyemediğimizden dolayı bu tür sınav sonuçları oluşturulan eğitim politikaları ile eğitim sistemine direk olarak uyarlanmıştır... Özellikle eğitim politikaları belirlenirken, yabancı kitaplardan çeviriler aktarmanın, yabancı öğretim materyallerinden istifade etmenin kültürel ve ahlaki yapımıza uygun olmayan öğretim sistemlerinin denenmesinin taraftarı değilim. (M4)

Açıklamalar neticesinde müfredatı doğrudan etkileme ile ilgili M4'ün görüşleri incelendiğinde; son yüzyıla kadar toplumumuza ait yerli ve milli bir eğitim müfredatı olmadığından dolayı bu sınav sonuçlarının Türk eğitim sistemi ve politikalarını direk olarak etkilediğini fakat uygulama aşamasında bu etkileşim sürecini hiç tasvip etmediğini dile getiren M4; yabancı kaynaklar ve materyallerden çok fazla istifade etmenin kültürel ve ahlaki yapımıza uygun olmadığına değinmiştir.

4.7. Uzun Vadeli Hedefler

Yasama erkinin görüşlerine göre “Uzun Vadeli Hedefler” alt temasının; stratejik yönetim, karara katılım, ulusal değerlerin önemi, kişisel ihtiyaçlar, evrensel değerlerin izlenmesi, yeniliğe açıklık, farklılıkların yönetimi, müfredat değişimi ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.8’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.8. Uzun Vadeli Hedeflerin Kodları ve Frekansları

4.7.1. Stratejik yönetim

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla dile getirdikleri ilk konu; stratejik yönetimdir. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M4, M7, M9, M21, M23, M24, M25, M26 ve M27 görüş bildirmişlerdir. Stratejik yönetim ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...uzun vadeli eğitim politikalarının iyi geliştirilmiş stratejik planlar üzerine kurulması gerekmektedir. Bu stratejik planlar, dikkatli ve kararlı bir şekilde takip edilmelidir. (M1)

...aslında eğitim alanında geliştirilecek politikaları, 10 yıllara 20 yıllara 50 yıllara, yani geniş bir zamana yaymak gerekiyor. Stratejik planlama çalışmaları yapılarak, kısa vadeli eğitim politikaları değil, uzun vadeli eğitim politikaları tercih edilmelidir. İnsan kaynaklarımızı değerlendireceğimiz bu uzun vadeli eğitim politikalarının ülkemizin menfaatine olacağını düşünüyorum. (M3)

Eğitim sistemimizdeki uzun vadeli eğitim politikaları hemen ha deyince oluşturulacak cinsten olmamalıdır. Özellikle pilot uygulamalarının yapılması şarttır. Uzun vadeli hedefler ile yeni eğitim sisteminin altyapısının hazırlanması gerekmektedir. Geçici çözümler üretmek yerine; geleceği planlayan, stratejik kalkınma planlarına hizmet eden uzun vadeli eğitim politikaları Türkiye'nin menfaatine olacaktır... (M4)

Hükümetimiz döneminde uzun vadeli politikaların oluşturulması için yeterli zamanımız mevcuttu. Fakat güzel bir stratejik planlama yapılmadığını düşünüyorum. Özellikle uzun vadeli eğitim hedeflerinin oluşturması için, geçmişin geleceğe ışık tutarak yön vermesi gerekmektedir. Bunun adına da stratejik planlama denmektedir. İyi planlanmamış, kendiliğinden gelişmelerle değil; daha istikrarlı bir şekilde eğitim sistemi üzerine politikalar oluşturulması gerekmektedir. Eğitim sistemi ve eğitim alanı sihirli değnekle düzeltilemeyecek bir alandır. (M7)

...eğitim sisteminde oluşturulacak uzun vadeli eğitim politikaları, kalabalık bir teşkilat yapısına sahip olan Milli Eğitim Bakanlığını da disipline edecektir. Karmaşa içerisinde çalışmak yerine, hedeflenen programlar dâhilinde çalışması, sistemli yaşantıyı da beraberinde getirecektir. (M9)

Uzun vadeli eğitim politikaları, toplumun yapısını etkileyecek yeniliklere açık olabileceği gibi tam tersi sonuçları da ortaya çıkarabilir. Eğer bir toplumun yapısını değiştirmek istiyorsanız eğitim sistemi ve politikalarını değiştirmeniz yeterli olacaktır. O yüzden bunu hissettirmeden yapmak istiyorsanız, uzun vadeli eğitim politikaları duruma çok müsaittir. Bu sebep ile uzun vadeli eğitim politikaları “hemen yaptım oldu” şeklinde olmamalıdır. (M21)

Ülkenin mevcut durumu ve arzu ettiği durum çok iyi analiz edilmelidir. Burada mutlaka gelişmiş ülkelerin eğitim durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Karar alıcılar ideolojik fikirlerine göre değil, ülke çıkarlarını düşünerek hareket etmelidir. Günlük çıkarlar için ülke çıkarı heba edilmemelidir. (M23)

Uzun vadeli hedeflerin oluşturulması, devletin temel yapı taşlarının sağlama oturtulması demektir. Eğer bir toplumun yapı taşlarından biri eğitim ise, eğitimi sağlama almak adına uzun vadeli eğitim politikalarınızın olması gereklidir. Bu durum iyi bir ekip çalışmasının ürünü olabilir. Uzun vadeli hedefler oluşturmak bir süreci ifade etmektedir. Ha deyince ortaya çıkacak, ya da ortaya çıksa bile uygulamaya alınacak bir unsur değildir... (M24)

...hükümetler gerekirse muhalefet ile bir araya gelerek, bu ülkenin çıkarlarını düşünüp uzun vadeli eğitim politikaları oluşturmak için ortak komisyonlar kurmalı ve bu komisyonlar eğitimde en iyiyi aramaya çalışmalıdır. Uzun vadeli eğitim politikaları nitelikli eğitim sistemini doğurur. Nitelikli eğitim sistemi de en verimli ve kaliteli bireylerin topluma kazandırılmasını sağlar. (M25)

Eğitim sistemimizi uzun vadede başarılı bir çizgiye getirdiğimiz takdirde böylesine oturmuş bir sistemin hiçbir siyasi güç tarafından bir değişikliğe uğratılacağını sanmıyorum. Güçlü temeller üzerine kurulu olan bir politika sistemi sadece güncellemeleri içerisine dâhil eder. (M26)

Özellikle dönem ortalarında ortaokullarda ve liselerde yapılan köklü değişiklikler hep ara dönem öğrencilerini etkilemiştir. Ortaokulda sınıfını değiştirdiğiniz bir öğrenciyi düşünün. Arkadaşları değişir, öğretmeni değişir, sınıfı değişir, sırası değişir... Kısacası çevresi değişir. Eğer toplumu uzun vadeli eğitim politikaları ile şekillendirmek istiyorsanız bunu temel eğitimden, yani okul öncesinden uygulamaya koyarak başlamakta fayda vardır. Böylece birey köklü değişiklikleri dönem ortasında karşılamayacaktır. (M27)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uzun vadeli hedefler alt temasında stratejik yönetim ile ilgili olarak; uzun vadeli eğitim politikalarının stratejik planlamalar ile oluşturulması, oluşturulan bu uzun vadeli eğitim politikalarının ülkenin menfaatleri doğrultusunda sonuçlar doğurması gerektiğine değinilmiştir. Oluşturulacak bu politikalarının eğitim sistemine uyarlanmadan önce pilot uygulamalarının yapılması, konu ile ilgili birtakım altyapı çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; özellikle geçmişin geleceğe ışık tutması ile bu planlamaların yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Aynı zamanda kalabalık bir teşkilat yapısına sahip olan MEB'i disipline edecek olan bu uygulamaların, milli hedefleri de dikkate alması ve Türk toplumunun yapısına uygun olması gerektiğine değinen milletvekilleri; mevcut durumların çok iyi analiz edilerek, gelişmiş ülkelerin planlama çalışmalarının incelenmesi ve uzun vadeli planlama çalışmaları ile devletin yapı taşlarının yerine oturtulması gerektiğine değinilmişlerdir. Eğitim sisteminde kalıcılığın sağlanması adına stratejik planlamalar ile oluşturulan uzun vadeli eğitim politikaların başarılı olması halinde hiç bir siyasi oluşum tarafından değişikliğe uğratılmayacağına vurgu yapan milletvekilleri; günü kurtarmak adına ortaya konan politikaların, öğrencilerin akademik açıdan bocalamasına neden olduğunu, aynı zamanda 4+4+4 sisteminin bozulmaya uğradığına, bunun yerine 1+4+8 sistemine geçiş yapmanın daha yararlı olacağına değinmişlerdir.

4.7.2. Karara katılım

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da karara katılımdır. Konu ile ilgili olarak M1, M2, M3, M6, M9, M16, M21, M26 ve M28 görüş bildirmişlerdir. Karara katılım ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türk eğitim sisteminde uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulmak isteniyorsa, insan odaklı eğitim ve insani değerler ön planda tutulmalıdır. Toplumdaki tüm insanların görüşleri iyi bir şekilde analiz edilmeli ve uzun soluklu bir politika zinciri oluşturulmalıdır. (M1)

Uzun vadeli eğitim hedefleri oluşturulurken eğitimdeki problemlere çözümler üretecek politikalar gündeme gelmelidir. Bu politika önerileri de bilirkişilere sorulmalıdır. Yani toplumun her kesiminden bireyler bir araya getirilerek, ortak bir çözüm katmanı aranmalıdır. Eğer siz hükümet olarak sadece kendinize yakın uzmanlara ve akademisyenlere “uzun vadeli hedeflerimiz ne

olmalıdır?” diye sorarsanız, maalesef ki toplumun diğer kesimlerinin problemlerini gözardı edersiniz. Bu da eğitimde sürekli problemlerin çıkmasına sebebiyet verir. (M2)

Uzun vadeli hedeflerde açıkçası toplumun her kesimini ilgilendiren bireylerin görüşleri alınmalıdır. Akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler, sendikalar, vakıflar, odalar... Açıkçası bir Milli Eğitim şurası havasında gerçekleştirilecek toplantılar ile uzun vadeli hedeflerin altyapısı oluşturulmalıdır... (M3)

...uzun vadeli hedeflerin her aşaması tüm eğitim birimleri ile paylaşılmalı ve ara dönemlerde karşılaşılan sorunlar raporlanarak ivedilikle çözüm yolları da kalıcı olarak belirlenmelidir. (M6)

Uzun vadeli hedefler oluşturulurken, eğitimle ilgili paydaşların bir araya getirilmesi gerekmektedir. Her kesimin görüşünü dinlenmeli ve ihtiyaçlar masaya yatırılmalıdır. Eğitimin paydaşları arasında olan okulları, öğretmenleri, öğrencileri, velileri özetle eğitimle ilgili tüm paydaşların ihtiyaçları dinlendikten sonra 2023, 2053 ve 2070 gibi yıllar temel alınarak eğitimin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, uzun vadeli eğitim politikaları oluşturması gerekir. (M9)

Türkiye’de uzun vadeli hedeflerin oluşturulması için yapılması gerekenler çok basittir. Bir ülkede ne kadar eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşu var ise, bünyesinde eğitim fakültesi bulunduran ne kadar üniversite var ise bir araya toplanmalı ve görüşleri alınmalıdır. Bununla da yetinmeyip eğitimi yakından ilgilendiren iş alanlarının ve özel sektörlerden temsilcilerin, yerel yönetimlerin yani belediyelerin var ise bu konuyla alakalı tüm kamu kurumlarının ve kişilerin katılımı ile nitelikli Milli Eğitim şuraları yapılmalıdır. Akademisyenlerden tutun, eğitim vakıflarına, derneklerine, sendikalarına, öğretmenlere, öğrencilere, velilere kadar büyük sorumluluklar düşmektedir. Bütün bu kesimlerin görüşleri alınarak kısa vadeli ve uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulmalıdır. (M16)

Uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulurken, genç nesillerin menfaati ön planda tutulmalı, ülkenin refah ve huzur seviyesini arttıracak, nitelikli bireyler yetiştirilmesi gereklidir. (M21)

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde veyahut çeşitli kurumlarda eğitim uzmanlarımız mevcuttur. Türkiye’de eğitimle ilişkili benzer alanlarda çok kıymetli bilim insanlarımızla geniş bir istişare yapılarak, bu konuda ihtiyaç olan yöntemler tespit edilerek kalıcı bir sistem gündeme getirilebilir. (M26)

Milli ve yerli imkânları dikkatle değerlendirebilen, geniş katılımlı kurullar oluşturulmalıdır. Kurula katılımın her düzeyde azami katılımın sağlanması gerekir. Kurulda alınan kararların farklar ya da betimsel ihtiyaç analizi teknikleri ile incelenmesi gereklidir. Sürecin kontrol noktalarının belirlenerek düzenli dönüt alımı için bölgesel kurullarla iletişimin sürdürülmesi gerekir. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uzun vadeli hedefler alt temasında karara katılım ile ilgili olarak; toplumun her kesiminden birey ve vatandaşların görüşlerinin alınmasına, bu görüşlerin iyi bir şekilde analiz edilmesine ve bu analizler sonucunda uzun vadeli eğitim politikalarının oluşturulması gerektiğine değinilmiştir. Uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulurken eğitimdeki problemlere çözüm üretebilecek, toplumun her kesimini ilgilendiren politikaların belirlenmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; özellikle bu süreçte uzman eğitimcilere, öğretmenlere, akademisyenlere, sendikalara ve eğitimle ilgili tüm diğer paydaşlara önemli görevler düştüğüne dikkat çekmişlerdir. Uzun vadeli eğitim politikalarının her basamağındaki işlemlerin paydaşlar ile paylaşılması gerektiğine değinen milletvekilleri; paydaşların da birbirlerinin yapılarına ve değer yargılarına saygı duyması gerektiğine, eğitimdeki işlevsel düşüncelerin hepsinin icraata dökülmesi gerektiğine, gerekli hallerde ise uzmanların uzun süre görüş birliğine varmak için bir süre beklemesi gerektiğine değinmişlerdir. Yine milletvekillerinin görüşleri ışığında; milli eğitim içerisinde veyahut üniversitelerde kurulacak nitelikli kurullar ile karara katılım süreçleri daha aktif hale getirilebilir.

4.7.3. Ulusal değerlerin önemi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da ulusal değerlerin önemidir. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M19, M20 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Ulusal değerlerin önemi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Uzun vadeli eğitim politikalarının oluşturulması için özellikle kültürel ve ahlaki değerlerimizi ön planda tutup, eğitim felsefemizi ve sistemimizi genel bir değerlendirmeye alarak yeni strateji geliştirmemiz gerekmektedir. (M1)

Kültürümüzün yapısına uygun, aynı zamanda devletin milli birlik ve beraberlik duygusunu zedelemeyecek bir şekilde eğitim politikaları oluşturulmalı ve bu politikalar zamana yayılmalıdır... (M3)

Toplumsal değerlerin daha fazla önemsenerek gelecek kuşaklara aktarılması sağlanmalıdır. Bölgeler arası farklılıklar azaltılmalı eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır. (M19)

Uzun vadeli hedeflerin oluşması için öncelikle ahlaki ve kültürel değerlerimiz göz önünde bulundurulmalı ve bu değerler doğrultusunda düzenlemeler yapılmalıdır. Kendi kültürümüzü yansıtmayan, gelecek nesillere geçmiş aktarmayan uzun vadeli eğitim hedeflerinden bahsetmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Özellikle bireylerin ve çocuklarımızın ahlaki değerlerini yitirdiği eğitim sistemimizde, öğrencilerimize kesinlikle örf, adet ve geleneklerimiz, uzun vadeli eğitim hedefleri ile aşılanmalıdır. (M20)

Türk eğitim sisteminde uzun vadeli hedefler genellikle kültürel, ahlaki ve gelenek göreneklerimiz içermektedir. Doğal olarak bu tür hedefler belirlenirken, toplumumuzun altyapısı iyi bir şekilde incelenmelidir... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uzun vadeli hedefler alt temasında ulusal değerlerin önemi ile ilgili olarak; uzun vadeli hedefler oluşturulurken kültürel ve ahlaki değerlerin ön planda tutulması gerektiğine, devletimizin milli birlik ve beraberlik duygularını zedelemeyecek planlamaların yapılması gerektiğine, toplumsal değerlerin, örf ve adetlerin daha fazla önemsenerek gelecek kuşaklara aktarılmasına değinilmiştir.

4.7.4. Kişisel ihtiyaçlar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu kişisel ihtiyaçlardır. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M19 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Kişisel ihtiyaçlar ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Uzun vadeli eğitim politikalarında dikkat edilmesi gereken diğer bir önemli özellik de öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerekliliğidir. Toplumun her kesimlerinden bireylerin eğitim süreçlerindeki ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır... (M1)

Uzun vadeli eğitim politikaları oluştururken, toplumumuzdaki bireylerin gereksinimlerinin neler olduğuna dikkat edilmesi gerekmektedir. (M3)

Eğitimin her kademesinde belirlenen hedeflerin öğrenciyi hayata hazırlayan, öğrenmeyi öğreten, yeteneklerini ortaya çıkaran, temel becerileri veren, özgüveni pekiştiren, evrensel değerleri aktaran bir içeriğe sahip hale getirilmesi gereklidir. (M19)

...mesela eğitim sistemi ebeveynlerin ve öğrenci velilerinin kafasına öyle bir şey koyuyor ki; çocuğu doktor olacak, mühendis olacak, efendim bir şey daha var; hakim ve savcı olacak falan... Öğrenciler ilkokula geldikleri zamanlar, öğretmenlerini çok sevdiklerinden dolayı öğretmen olmak da isterler. İlerleyen zamanlarda, hakikati görünce bundan vazgeçerler. Ekonomik getiri, belli mesleklerde birikmiş ve bu meslekler bir flaş alan haline getirilmiştir. İtalya’da küçük öğrencilerle yapılmış bir röportaj okudum. Mesela öğrenci; “ben itfaiyeci olmak istiyorum” diyor. Birisi de diyor ki; “ben fırıncı olmak istiyorum.” Yani Türkiye’de itfaiyeci olmak isteseydi bir çocuk aşağılanırdı. O zaman “okulda ne işin var?” denirdi. Çünkü itfaiyeci olmak için okula gitmeye gerek yok. Tornacı olmak için sanayiye gitmek, çalışmak gerekir bize göre. Türkiye’deki okul sistemi maalesef ki şunu yapmaktadır: Okuma yazma öğretiyor, güzel... Belli dersler üretiyor ve bunu sınavla ölçüyor, belli okullara girmeyi hedefliyor... (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uzun vadeli hedefler alt temasında kişisel ihtiyaçlar ile ilgili olarak; uzun vadeli hedeflerin oluşturulması sürecinde toplumun her kesiminden bireylerin, özellikle de öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının ön planda tutulması gerektiğine, kısa ve uzun vadeli eğitim hedeflerinin toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmesi gerektiğine; öğrencilerin tercih dönemlerinde bölüm, sınıf, okul ve meslek seçimlerinde özgür bırakılması gerektiğine değinilmiştir.

4.7.5. Evrensel değerlerin izlenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu evrensel değerlerin izlenmesidir. Konu ile ilgili olarak M18, M19 ve M23 görüş bildirmişlerdir. Evrensel değerlerin izlenmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye’de her şeyden önce uzun vadeli hedeflerin oluşturulması için evrensel bir zihniyete sahip olmamız gerekmektedir. Çünkü evrensel ve bilimsel zihniyete sahip olmayan toplumların gelişme şansı yoktur... (M18)

Eğitim ve öğretim evrensel bir bütün olarak görülmeli, bedensel ve ruhsal gelişime zihinsel gelişim kadar değer verilmelidir. İnsan hakları alanında toplumun bilinçlenmesi sağlanmalıdır. (M19)

Ülkenin mevcut durumu ve arzuladığı durumu çok iyi analiz edilmelidir. Mutlaka gelişmiş ülkelerin eğitim durumları göz önüne alınmalıdır. (M23)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uzun vadeli hedefler alt temasında evrensel değerlerin izlenmesi ile ilgili olarak; öncelikle evrensel bir zihniyet yapısına sahip olunması gerektiğine, eğitim ve öğretimin evrensel bir bütün olarak görülmesine ve gelişmiş ülkelerin eğitim çalışmalarının iyi analiz edilmesine değinilmiştir.

4.7.6. Yeniliğe açıklık

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu yeniliğe açıklıktır. Konu ile ilgili olarak M1, M2 ve M14 görüş bildirmişlerdir. Yeniliğe açıklık ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...sistemin sürekli değiştirilecek, sürekli sindirilecek ve sürekli azımsanacak bir yapıda değil; sürekli güncellenecek, sürekli gelişim kaydedecek; öğrencilere ve eğitimcilere pozitif katkılar sağlayacak bir yapıda olması gerekmektedir. (M1)

Tabiki insani değerler açısından düşündüğümüz zaman bilim, sanat, kültür gibi yapılarda insanların birbirlerini etkilemesini olumlu buluyoruz... (M2)

...kalıcı bir sistemin ve politikanın olması, uzun vadeli süreçlerin ve hedeflerin oluşmasını kolaylaştıracaktır. Yeni gelen teşkilat, yeni gelen sistem elemanları; sistemi değiştirmeye değil, geliştirmeye çalışmalıdır. Özellikle bu konuda eksik kaldığımızı düşünüyorum... (M14)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, uzun vadeli hedefler alt temasında yeniliğe açıklık ile ilgili olarak; sistemin sürekli güncellemelere açık olması fakat bu güncellemelerin de sisteminin gelişmesi adına gerçekleştirilmesi gerektiğine, öğrencilere ve eğitimcilere pozitif katkılar sağlayan yeniliklerin eğitim politikalarına dâhil edilmesi gerektiğine; bilim, sanat, kültür alanlarında insanların bu politikalar sayesinde birbirlerini olumlu yönde etkilemesi gerektiğine ve kalıcı bir eğitim sisteminde yeniliklerin daha kolay uyarlanmasının sağlanacağına değinilmiştir.

4.7.7. Farklılıkların yönetimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu farklılıkların yönetimidir. Konu ile ilgili olarak M1'in görüşleri şöyledir:

Eğitimde bölgesel farklılıklar ve eğitim imkânları gözardı edilmemeli, uzun vadede bu farklılıklardan meydana gelen sorunların üzerine gidilerek alandaki eksikler tamamlanmalıdır... Bölgeler arasındaki farklılıklar giderilmeli ve her öğrenciye eşit imkânlar ulaştırılmalıdır. (M1)

Açıklamalar neticesinde M1'in görüşleri incelendiğinde; bölgesel farklılıkların giderilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğine, okullar arasındaki bölgesel farklılıkların ve imkân eşitsizliklerinin en aza indirilmesi ve ülkedeki her öğrenciye ulaşılması gerektiğine değinmiştir.

4.7.8. Müfredat değişimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da müfredat değişimidir. Konu ile ilgili olarak M15'in görüşleri şöyledir:

Uzun vadeli eğitim politikalarının oluşturulmasında en çok dikkat edilmesi gereken unsurlardan birisi de müfredat değişikliği konusudur. Müfredat, eğitimin felsefesi ile ilgilidir. Bu konudaki değişikliklerin düzenli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Takibinin yapılması sağlanmalıdır. (M15)

Açıklamalar neticesinde M15'in görüşleri incelendiğinde; uzun vadeli hedef ve politikaların oluşturulmasında en çok dikkat edilmesi gereken konunun müfredat olduğuna değindiği, müfredatın eğitim felsefesi bağlantılı olduğuna ve müfredat ile ilgili değişikliklerin ve takiplerin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğine değinmiştir.

4.7.9. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi

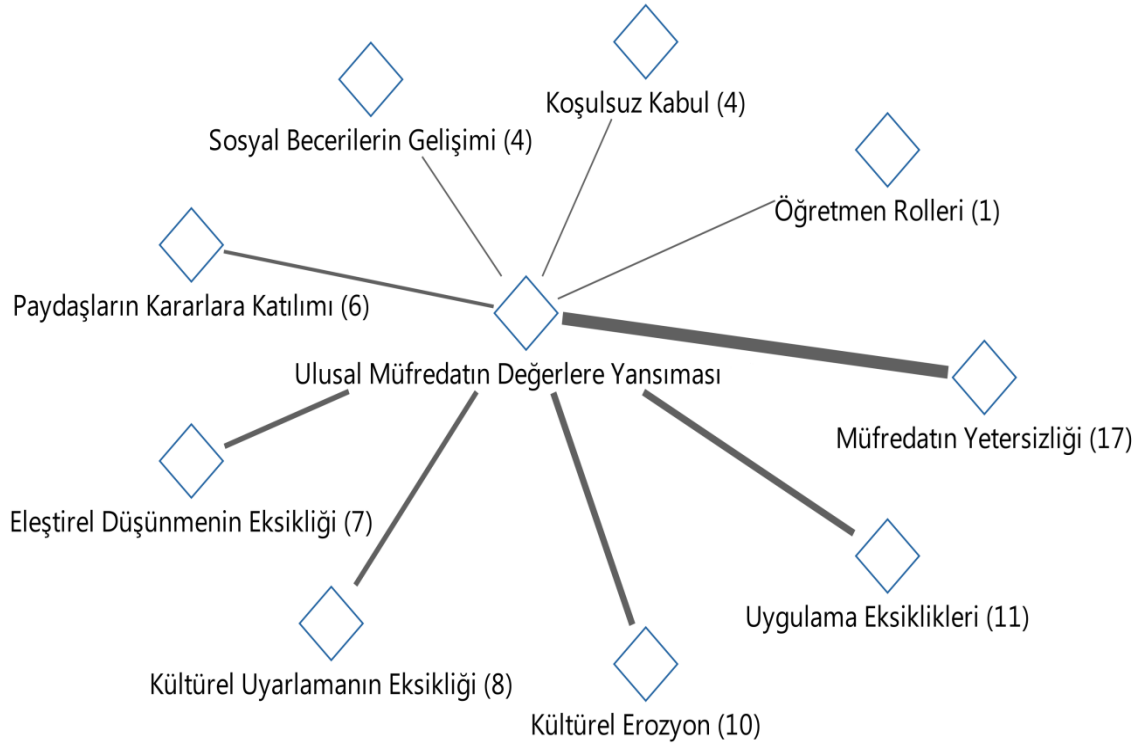
Görüşmeye katılan milletvekillerinin uzun vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri son konu da düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Konu ile ilgili olarak M8'in görüşleri şöyledir:

“Ezbere yönelik test yöntemleri ile yetişen çocukların, analitik düşünme yetisi gelişmiyor.” Ama benim bir akademisyen olarak üniversitelerde istediğim; önüme, yani bana eğitim almak için gelen öğrencilerin, araştıran, inceleyen bir yapıya sahip olmasıdır. Bunu da nasıl yapacağız? Evet, bir matematik problemi var. Problem nedir? İspat süreçleri... Onları aşama aşama gerçekleştirmek... İşte bu durumlar; düşünen, araştıran ve sonuçları sorgulayan bireyler ortaya çıkarıyor. Kısacası uzun vadeli eğitim politikaları temelinde, çocuklarımızı düşünme sistemleri içerisine sürüklememiz gerekir. Düşünen ve araştıran bir eğitim sisteminde yetişen çocuk sorgulayıcı bir yapıya sahip olur. Soru soran bireyler araştırmacıdır. Araştıran bireyler de üreticidir. Üreten toplumlar her zaman uzun vadede kazançlı çıkarlar. Uzun vadeli hedeflerin oluşturulması için öğrencilerde analitik düşüncenin geliştirilmesi gerekmektedir... (M8)

Açıklamalar neticesinde M8'in görüşleri incelendiğinde; akademisyenlerin, özellikle üniversiteleri kazanan öğrencilerin araştıran ve inceleyen ve sorgulayan bir yapıya sahip olmasını temenni ettiği; düşünen ve araştıran, sorgulayan, inceleyen bireylerin eğitim sisteminde daha başarılı olacağını ve bu sebeple de temel eğitimin önem teşkil ettiğine değindiği görülmektedir.

4.8. Ulusal Müfredatın Değerlere Yansıması

Yasama erkinin görüşlerine göre “*Ulusal Müfredatın Değerlere Yansıması*” alt temasının; müfredatın yetersizliği, uygulama eksiklikleri, kültürel erozyon, kültürel uyarlama eksikliği, eleştirel düşünmenin eksikliği, paydaşların kararlara katılımı, sosyal becerilerin gelişimi, koşulsuz kabul ve öğretmen rolleri kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.9’da bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.9. Ulusal Müfredatın Değerlere Yansımasının Kodları ve Frekansları

4.8.1. Müfredatın yetersizliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansıması alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla dile getirdikleri ilk konu müfredatın yetersizliğidir. Konu ile ilgili olarak M1, M7, M8, M10, M12, M14, M19, M20, M21, M23, M24 ve M26 görüş bildirmişlerdir. Müfredatın yetersizliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye’de maalesef ki, milli hedeflere ulaşma noktasında Milli Eğitim Müfredatının yetersiz kaldığını görüyoruz. Eğitim sistemimiz, kaba tabirle öğütüm sistemine dönüştürülmüş durumdadır. (M1)

Parti olarak eğitim alanındaki bu kültürel ve ahlaki değerlerin düzeltilmesi üzerine yaklaşık 16 yıldır mücadele veriyoruz. Fiziksel kapasitenin artırılması anlamında hükümetimiz döneminde ciddi yatırımların yaptığını dile getirebilirim. Fakat içerik anlamında eksiklerimizin olduğunu söylemeliyim. Eğitim müfredatının ahlaki ve kültürel değerleri yansıtması ve bunun gelecek kuşaklara taşınması önemli bir aşamadır... (M7)

Maalesef ki tüm eğitim sistemimizde olduğu gibi kültürel ve ahlaki değerlerin öğretilmesi ve müfredata yansıtılması noktasında, teorik bilgiler ile hem öğrencilerimiz, hem öğretmenlerimiz meşgul edilmektedir... Çocuklar aslında her alanda olduğu gibi, kültürel ahlaki değerlerin öğretilmesi noktasında da oyun olarak öğrenmeyi çok sevmektedirler. Kültürel ve ahlaki değerleri teorik bilgi olarak vermek yerine, oyunlarla eğitim müfredatımızda vermek daha doğru olacaktır. (M8)

Görüşümü ifade edecek olursam, Türk gençlerinin kendi kültürünü, ahlakını, örf adetlerini kendi eğitim sistemleri içerisinde alarak, iyi bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Türklük ve İslam kültürü hiçbir zaman geri planda bırakılamaz. Gençlerimizin geçmişini tanıması, kendini bilmesi her zaman eğitim sisteminde olumlu etkiler yaratacaktır. (M10)

Türk eğitim müfredatını, kültürel ve ahlaki değerlerimizi yansıtmadığı gibi çağdaş da bulmuyorum. Bakınız son hükümet döneminde 16 yıl içerisinde bu kadar çok Milli Eğitim Bakanı değişiyorsa müfredatın da ahlaki değerleri yansıttığını söyleyemeyiz. (M12)

Genç nesillerin hızlı bir şekilde kendi milli ve manevi değerlerinden uzaklaşmakta olduğu bilinen bir gerçektir. Gençliğin slogan tarzında söylemleri her zaman var. Bu da eğitim çağında yeterli milli ve manevi anlayışın kazandırılmaması ve bu konuda toplumun özellikle de popüler kültür alanlarının etkin kullanılamamasından kaynaklanmaktadır. Eğer ne zaman biz özümüze döner, kendi değerlerimizi eğitim sistemimizde işler, politikalar belirlerken eski örf, adet, gelenek, görenek ve değerlerimizi müfredattaki derslerin içerisine kadarsak, işte o zaman müfredatın bizim kültürel ve ahlaki değerlerimizi yansıttığını söyleyebilirim... Toplum içerisinde anneye babaya saygı kalmamış, düşük not veren öğretmenin tartaklandığı, okul idarelerinin kayıt, yardım, yerleştirme, sınıf geçme gibi nedenler ile maalesef veliler tarafından tehdit edildiği bir dönemden geçiyoruz. Bunların temel nedeni bence müfredattaki yozlaşmadır. (M14)

Ülkemizde yabancı bilim adamlarının vermiş olduğu raporlara göre milli eğitim müfredatımız değiştirilmiştir. Şu durumda okullarda verilen eğitimi değerlendirdiğimizde; adi suçlar oranında yaşanan artış, madde

bağımlılığında artış, toplumsal şiddet olayları, cinayet oranları, kadına ve çocuğa şiddet, parçalanmış ailelerin artması, milli ve manevi değerlere saygı ve bağlılık vb. gibi durumlarda ciddi artış meydana gelmiştir. Bu bağlamda 20 yıl önceki Türkiye ile şimdi ki Türkiye'yi değerlendirdiğimizde eğitim sistemine dâhil olan genç nesillere kültürel ve ahlaki değerleri tam olarak veremediğimiz görülmektedir. Öğrencilerimize kadının toplumumuzdaki değerini anlatmak için tarihimizden örnekler verilmelidir. Türk devletlerinde hakanların eşi veya annesi olan hatunlar devlet işlerinde söz sahibiydiler ve protokolde yerleri vardı. Aralarında Mete'nin eşi gibi devlet siyasetine yön verenler bulunduğu gibi, naibe olarak devleti idare edenler, hatta devlet başkanlığı yapanlarda mevcuttu. Sarayları bulunan hatunlar umumiyetle devlet meclislerine katılırlar, bazen elçileri ayrıca kabul ederlerdi. Şu an Milli Eğitim Sisteminde kültürel ve ahlaki değerlerin içeriği çok yüzeysel anlatılmakta, bu değerlerin evrenselliğinden bahsedilerek geçilmektedir. (M19)

Milli hedeflerimize ulaşmak için Türk eğitim müfredatında yer alacak tüm parçaların tıpkı bir puzzle gibi birbirini tamamlaması gerekmektedir. Ahlak, gelenek, kültür, görgü ve değerlerimizin birbiri ile ne kadar uyumlu olduğunu gösterebilmeliyiz. Bu şekilde öğrencilerde oluşan şemalar da birbirini destekler nitelikte ve mantıklarına uygun olacaktır. Günümüzde Türk eğitim müfredatının ülkemiz ahlaki ve kültürel değerlerimizi yeterli ölçüde yansıttığını düşünmüyorum. (M20)

...değerler eğitiminin başlı başına bir ders şeklinde olması ya da bir ünite veyahut konular şeklinde olması bana çok saçma geliyor. Tıpkı sınavı geçmek için havuz problemlerini öğrenip, sınavdan sonrada unutmak gibi. Nitekim öğrenilen bu değerlerin birçoğu hayata aktarılmıyor. Mesela ben bu değerlerin matematikte bir problem çözerken doğru tartmayı ve adaleti vurgulamayı, Türkçe'de bir metinde doğruluğu işlemeyi şeklinde sürekli vurgulanmasını ve hayatın içinden konularla aktarılmasını istiyorum. Kültürel değerlerimizin her dersin müfredatının içinde vurgulanmalı diye düşünüyorum. Örneğin; bir problem çözerken bir otobüs A şehrinden B şehrine değil de Mevlana'nın Konya'sından Şehitler Diyarı Çanakkale'ye gidiyor şeklinde dense kötü mü olur? Tabi bunlar sadece basit birkaç örnek. Bu konuda daha etkili çalışmalar yapılmalı bence. (M23)

Milli hedeflere ulaşma noktasında okullarımızda biz istediğimiz kadar teorik eğitim verelim, istediğimiz kadar Matematik, Fen bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler dersi verelim, ahlaki değerleri düzeltmediğimiz sürece gelişmelerden söz etmeniz mümkün olmayacaktır. Okullarda dersi dinlemeyen, disiplin problemi yaşayan öğrenciler ve sınıftaki kontrolü sağlayamayan öğretmenler olduğu sürece milli hedeflere ulaşma noktasında müfredatın yeterli olduğunu düşünemeyeceğim. (M21)

Günümüzde Türk eğitim sistemindeki en büyük sıkıntılardan biri ahlak ve maneviyattır. Bu sıkıntıları düzeltmenin yolları; müfredatımızın güncellenmesinden ve ahlaki değerlere, büyüklere saygı, küçüklere sevgi ve aile yapısının düzenlenmesini içeren dersler verilmesinden geçmektedir. Kısacası; öğrencilere sadece akademik bilgilerin değil; kültürel ve ahlaki değerlerin hem örtük olarak hem de içerik olarak eğitim sisteminde verilmesi gerekmektedir. Mevcut eğitim sisteminin şuan ülkemizin kültürel ve ahlaki değerlerini yansıttığını düşünmüyorum. Bunu yansıtıyor olarak ifade etmem için basından gördüğümüz eğitim sistemimizdeki öğretmen-öğrenci münasebetlerinin yaşanmaması gerekirdi. (M24)

Küreselleşmenin, teknolojinin, tüketim kültürünün belirlediği bir sosyal ortamda milli ve manevi değerlerimizin her geçen gün daha da azaldığına üzülmeye şahitlik etmekteyiz. Gönül ister ki, gençlerimiz kültürel süreçleri iyi bir şekilde yorumlamaya müsait, gelişen teknolojiye kopmayan bir eğitim sistemi içerisinde yoğrulsun. Fakat şuan eğitim sistemimizde kültürel ve ahlaki değerlerimiz tam anlamıyla yansıtılamamaktadır. (M26)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansması alt temasında, müfredatın yetersizliği ile ilgili olarak; Türkiye’de eğitim sisteminin bir öğütüm sistemine dönüştüğüne, bunun sebeplerinin başında da Türk eğitim müfredatının milli, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri yansıtmamasının geldiğine değinilmiştir. Her ne kadar ülke olarak eğitimde fiziksel kapasitenin arttırılmasına önem versek bile, eğitim müfredatının geliştirilmesini geri planda bıraktığımıza değinen milletvekilleri; güncel müfredatın bireyleri yozlaştırdığına, milli değerlerimizi gelecek kuşaklara aktarmakta zorlandığına, temel eğitimden başlayarak gerekirse oyun temelli bir müfredat ile değerlerin gelecek kuşaklara aktarımının yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Türk-İslam kültürünün müfredatın ayrılmaz bir parçası olduğuna dikkat

çeken milletvekilleri, eğitim sistemindeki onlarca bakan değişiminden sonra müfredatın çağdaş, demokratik ve manevi inançları bünyesinde barınmasının zorluğuna değinmiş; aynı zamanda kültür bütünlüğünün sağlanması, gençliğin muhafaza edilmesi, büyüğe saygının, küçüğe sevginin öğretilmesi adına, ülkenin gereksinimleri doğrultusunda müfredat değişimlerine ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmışlardır. Yabancı bilim adamlarının oluşturduğu raporlara göre değil, kültürümüzün ortaya çıkardığı değerlere göre müfredat güncellemelerinin yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Değerler eğitiminin bir ders olarak aktarılmasından ziyade müfredatın içerisine yedirilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri, özellikle okullarda disiplin problemlerinin müfredattaki sistem bozukluklarından kaynaklandığını, talim terbiye kurulunun çalışmaları ile bu problemlerin giderilebileceğine değinmektedirler.

4.8.2. Uygulama eksiklikleri

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da uygulama eksiklikleridir. Konu ile ilgili olarak M5, M9, M11, M16, M17 ve M20 görüş bildirmişlerdir. Uygulama eksiklikleri ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...Milli Eğitim Bakanına söylediklerimden bir tanesi de şuydu: “Hocam, müfredatta uyguladığımız ders sayısı çok fazla. Biz çocuklarımızı teorik dersler ile boğuyoruz” dedim. Çocuklarımız artık kalabalık müfredattan dolayı bilgileri alamıyorlar. Uygulamalı ders saatlerinin fazlalaştırılması ve teorik ders saatlerinin azaltılması gerekmektedir... Benim babam öğretmen, ben babamdan biliyorum. Eskiden öğretmen adayı öğrenciler köylere gider ve uzun uzun stajlar yaparlardı. Babam köylerin eğitim şefiydi, köyleri dolaşırdı. Onlar gerçekten uzun vadeli hedeflerin içerisindeydiler. Köy enstitülerinden mezun olanlar, köylere lider olarak gidiyorlardı. Köylerin kalkınması için çalışıyorlardı. (M5)

...uygulama kısmında özellikle bazı eksiklikler olabilir. Gençlerimizin hem okuldaki hem okul dışındaki faaliyetlerine baktığımızda bazı hususların eksik kaldığını da görüyoruz. Dolayısıyla hem kültürel hem ahlaki anlamda eksikliklerin giderilmesi için adımların atılması gerekmektedir... (M9)

Bu durum, “Ağır ağır ölürler okuduğunu anlamayanlar, müzik dinlemeyenler ve vicdanlarında hoşgörü barındırmayanlar.” sözünü aklıma getirdi. Bilgi düzeyinde kültürel değerlerimizi, etik kuralları biliriz ve çoğu zamanda uygularız. Çoğumuz Atatürk milliyetçiliğine bağlı, ülkemizi seven insanlar olarak biliniriz. Programlarımızda topluma hizmet uygulamalarına daha fazla yer verilmelidir. Ben ülkemi seviyorum fakat ülkemde gerçek anlamda diktiğim bir fidanım, ağacım bile yok. Özetle görüntüde, yazıldığı şekli ile tüm programlarımız mükemmel düzeyde bence. (M11)

Türk eğitim müfredatında ezberci bir eğitimin hedeflendiğini ve uygulandığını görmekteyim... Öğrencilerimizin okullarda uygulamalardan uzak, pratik yapmaktan uzak, sadece teorik bilgilerle donatılması çok sıkıntılı süreçtir. (M16)

Değerler, ezberle değer bulmaz. Değerlere değer veren okul ortamları ve kültürü geliştirilmek zorundadır. Ders kitapları arasına sıkıştırılmış ifadeleri öğrencilerin anlayıp yaşayabilmeleri için, topyekûn toplumun bütün kurumlarının iş birliği gerekmektedir. Örneğin kul hakkı, insan hakkı gibi bir değerın önemi ders kitaplarında yazarken, okul ortamında yönetici, öğretmen, hoca, memur ilişkilerinde örnek davranış olarak görülmemesi bunu gösterir. Değer yazılmaz, yaşanır. Zaman bir değerdir. Zamanı kullanma da bir değerdir. Sınıfına geç gelen, işini savsaklayan, görevini ihmal eden bir eğitimcinin kitaplara milyon kez yazılsa da öğrencilere aktarabileceği bir şey yoktur. Bunun dışında “okulun hayata taşınması ya da hayatın okula taşınması” gerektiğini sürekli olarak dile getiren biri olarak, okulda öğretilenin sokaklarda yaşanmadığını, sokaklarda yaşananın da okullarda öğretilmediğini söyleyebilirim. (M17)

Ahlak kavramının geçmişi oldukça eskidir. Temel ahlak kurallarının aktarılmasında müfredattan beklenen çalışmalar, son yıllarda yerine getirilmektedir. Fakat ahlak kavramının yalnızca müfredatta yer alması öğrencilerimizin benimsemesi için yeterli olmayabilir. Bu noktada toplum ve aileler devreye girmeli ve ahlak kavramının küçük yaşlarda verilmesi sağlanmalıdır. (M20)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında uygulama eksiklikleri ile ilgili olarak; müfredatta teorik derslerin çok fazla yer kapladığına ve uygulamalı derslerin eğitim sistemimizde çok az gerçekleştirildiğine, eskiden öğretmen yetiştiren kurumların teorik derslerden çok pratik ağırlıklı derslerle eğitim verdiklerine, kültürel ve ahlaki eğitim uygulamalarının okullarda artırılması gerektiğine değinildiği görülmektedir. Topluma hizmet uygulamaları derslerinin artırılması gerektiğine değinen milletvekilleri; ders kitapları arasına sıkışmış öğrenciler yerine; hayatın içerisinde öğrenen öğrencilerin yetiştirilmesi gerektiğine, ahlak kavramının sadece müfredatta değil, aile yaşantısında da önemli olması olduğuna, kâğıt üzerinde değil uygulamalar ile değerlerin aktarılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

4.8.3. Kültürel erozyon

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da kültürel erozyondur. Konu ile ilgili olarak M2, M5, M11, M12, M16, M18, M21 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Kültürel erozyon ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Eğitim müfredatı, Türkiye'nin genel yapısını, üzerinde yaşayan vatandaşların tümünü temsil etmemektedir... Eğitim politikaları maalesef ki toplumun temelinden destek görmediği için, şiddete meyilli bireyler ve öğrenciler okullarımızda yetişmektedir. Bu kültürel bozukluklar ve ahlaki değerlerin yok olması maalesef ki çok küçük yaşlara inmiştir. İşte bu ahlak bozukluğu ve kültürel değerlerin yok olması, insanların birbirlerine karşı bakış açısının farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. (M2)

Milli Eğitim Müfredatı ile beraber, toplumda genel bir yozlaşma olduğuna inanıyorum. Her gün televizyonda; O, ona yalan söylüyor diyor. Öbürü, ona "Palavracı" diyor, "hırsız" diyor. Bunları takip eden çocuk, şöyle bir izlenim ediniyor kendi kendine: "toplumda herkes, her halde yalancı." Şu oldu bir kere: Bizim çocuğu at yarışlarına götürecektik. Çünkü ata binmeyi çok seviyor. Okuldan at yarışlarına gitmek için izin istedik. Jokey kulübünün üyesiyim aynı zamanda. "Yok, izin vermiyoruz, gidemezsiniz" dediler. Biz ne yaptık? Gittik rapor aldık. Şimdi bu olay, çocuk üzerinde nasıl bir etki yapar? Demek ki: "İzin alamıyorsam, rapor alabilirim." Türkiye'de maalesef ki, göstere göstere çocuklara çok kötü örnek ve model oluyoruz... (M5)

“Saygı” değerinin ön plana çıkarılması düşünülebilir. Konuşurken sözünüz kesilmesi, sıranızın hakkınız birisi tarafından elinizden alınması vb. saygısızlık olarak ele alındığında ve saygı toplumun temel değeri olduğunda, toplumun dini, ırkı ne kadar çeşitli olursa olsun iyi insanlarla karşılaşmanız (Müslüman olmayan toplumlarda da) sıklıkla mümkündür. Toplum ayakta tutan saygı, devleti ayakta tutan ise saygıdır. (M11)

Türk Eğitim Müfredatını yerli ve milli bulmuyorum. Plan bütçe görüşmelerinde Milli Eğitim Bakanı ve diğer bürokratların hepsine söyledim. Andımızın tekrardan müfredata alınması gerektiğini düşünüyorum. Türkiye’de yerli ve milli bir eğitim politikası izlenseydi, andımız şuanda müfredatın içerisinde olurdu. (M12)

Öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmediği bir Milli Eğitim Müfredatının başarılı olması beklenemez. 16 yılı aşkın bir süredir değişen Milli Eğitim Bakanlıkları kadroları sebebiyle milli ve ahlaki değerler gözardı edilmiştir. Öğrencilerin psikolojik ve sosyal problemleri ikinci plana atılmıştır. Okullarımızda öğrencilerin denge problemleri yaşaması, kavgaların oluşması, hatta ve hatta cinayetlerin ortaya çıkması bu sebeplerden kaynaklanmaktadır. Toplumun refah seviyesini artırmak adına gerçekleştirilen eğitim fırsatları tam bir fiyaskodan ibarettir. (M16)

...eğer siz iktidarın verdiği gücü doğru kurmazsanız, eğitim politikalarında da maalesef başarılı olamazsınız. Türkiye’de maalesef iktidara gelen herkes kendi toplumuna bir yabancılaşıma yaşıyor. (M18)

Türk eğitim müfredatının, Türkiye’nin kültürel ahlaki değerlerini tam olarak yansıttığını düşünmüyorum. Son dönemlerde okullardaki şiddet vakalarının artışı, aile arasındaki şiddetli geçimsizlikler, öğrencilerde madde bağımlılığı vakaları, okullarda yaşanan disiplin problemleri bunların sadece sayılabilecek birkaç örneğidir. Okullarda çocuklarımıza ahlak eğitimleri vermeye çalışıyoruz. Okullarda çocuklarımızı bilgi yönünden geliştirmeye çalışıyoruz. Fakat hangisinde başarılı olduğumuzu söyleyebiliriz? Öğrenci öğretmenini dövüyor, öğrenci öğretmenine bıçakla saldırıyor. Fakat biz bir çözüm önerisi üretemiyoruz. (M21)

Milli Eğitim Bakanı, şu konuda haklı: Kendisi karar verici noktada değil. Sadece uygulayıcı konumunda. Gerçekleştirilecek olan kararlar birtakım yasal düzenlemeleri gerektirmektedir. Onu da gerçekleştirecek olan parlamentodur. Atanmışın parlamentoda yasa çıkarması da mümkün değildir... (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında kültürel erozyon ile ilgili olarak; uygulamadaki müfredatın Türkiye’de yaşayan vatandaşların tümünü temsil etmediğine, eğitim politikalarının toplumun temelinden destek görmediğinden dolayı kültürel bozuklukların oluştuğuna ve şiddetin arttığına, büyüklerin küçüklerine iyi örnek olamadığına; aynı zamanda iktidarların ellerindeki gücü doğru kullanamadığından dolayı kültürel yozlaşmanın ortaya çıktığına ve insanların birbirlerine gösterdiği saygının yitirildiğine değinilmiştir. Türk eğitim müfredatını yerli ve milli bulmayan, andımızın tekrardan okutulması gerektiğini dile getiren milletvekilleri; öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan desteklenmediğinden dolayı kültürel problemlerin oluştuğuna, eğitim sisteminde kültür aktarımının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmediğine ve Milli Eğitim Bakanının karar verici noktada değil, uygulayıcı konumunda olduğuna değinmişlerdir.

4.8.4. Kültürel uyarlama eksikliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu kültürel uyarlama eksikliğidir. Konu ile ilgili olarak M4, M7, M15, M16, M22 ve M26 görüş bildirmişlerdir. Kültürel uyarlama eksikliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye’de 2023 vizyonu düşünüldüğünde, özellikle kendi kültür yapımızı kaybetmeyecek şekilde düzenlenmiş bir milli eğitim müfredatının, ülkemiz eğitim sisteminde uyarlanması bir gereklilik olduğunu düşünüyorum... Kültürel, ahlaki değerlerimizi aynı zamanda milli benlik ve ülkelerimizi çocuklarımıza okullarımızda ders süreçlerinde aktaramıyoruz. (M4)

Milli hedeflere ulaşma noktasında eğitimde atılacak her adımın büyük bir önemi vardır. Her ne kadar talim terbiye kurulunun başkanı değişse de, eğitim alanındaki yeni bürokratlar Milli Eğitimin her kademesinde müfredat değişiklikleri ile ilgili programlar yapsa da, hala Türk Eğitim Müfredatının ülkemizin kültürel ahlaki değerlerini yansıttığını düşünmüyorum. (M7)

Maalesef ki, çağın çok gerisinde bir eğitim sistemimiz var. Kültürel ve ahlaki değerlerimizi yansıtan bir eğitim sistemimiz olduğunu düşünmüyorum... (M12)

Bizim eğitim sistemimiz aslında belli bir noktaya gelmiş durumdadır. Yani eleştirmeye kalktığımız zaman çok rahat, çok farklı şeyler söyleyebiliriz. Eğitim müfredatımızı eleştirip yerden yere vurabiliriz. Böyle bir ifadeyi kullanmak haksızlık olur. Neden haksızlık olur? 82 milyon insan bu eğitim sistemin içerisinden geçti. Bu eğitim sistemi bizim kültürel ve ahlaki değerlerimizi yansıtmıyor dersek bu haksızlık olur. Eksikler var mıdır? Vardır. Daha iyisi olabilir mi? Evet, daha iyisi de olabilir. Toplumda karşılaşılan olumsuzlukların giderilmesi ve yine aynı şekilde bu olumsuzlukların eğitim sistemi içerisinde yok edilmesi gerekmektedir. (M15)

Okullarımızda öğrencilerin ilk önce ahlaki ve milli değerleri kazanması sağlanmalıdır. Sonrasında alan bilgileri verilmelidir. Eğer kültürel ve ahlaki değerlerinizi geri plana atacak olursanız, diğer toplumlar tarafından yönetilmeye ve idare edilmeye muhtaç kalırsınız. (M16)

Cumhuriyet kurulduktan sonra bir eğitim modeli uyarlamaya çalışan kurucu akıl, John Dewey'i ülkeye davet etmiştir ve John Dewey pragmatik bakış açısına göre Amerikan toplumunun ihtiyaçlarına göre Türkiye'ye bir eğitim modeli önermiştir. Daha sonra 1950'li yıllarda Türkiye'ye gelen Kate Vixon Wofford'un aynı şekilde yaklaşımı elbette ki eğitim bilimi açısından uluslararası bir dayanışmanın, söz konusu olduğunu gösterebilir. Amerika'dan Finlandiya'dan ya da başka ülkelerden modeller örneklenebilir. Fakat bu modeller, Türk eğitim sistemine birebir uymaz. Bir toplumun, bir ülkenin, bir halkın; coğrafî, kültürel, yaşamsal duygusal koşulları ile başka bir toplumun koşulları, birbiriyle uymayabilir. (M22)

Küreselleşmenin, teknolojinin, tüketim kültürünün belirlediği bir sosyal ortamda milli ve manevi değerlerimizin her geçen gün daha da zayıfladığına şahitlik etmekteyiz. Umarım bu konuda somut ve bütüncül bir zihniyetle yeni çalışmalar, yöntemler ortaya koyulacaktır. Gönül ister ki, gençlerimiz kendi kültür yapısına uygun, kültürel süreçleri iyi bir şekilde yorumlamaya müsait, gelişen teknolojiden kopmayan bir eğitim sistemi içerisinde yoğrulsun. (M26)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında kültürel uyarılma eksikliği ile ilgili olarak; Türkiye’de verilen eğitimlerde milli, kültürel ve ahlaki değerlerin öğrencilere doğru aktarılmadığına, çağın gereksinimlerinin çok gerisinde kalmış bir eğitim sistemine sahip olduğumuza ve okullarda öncelikle bu değerlerin verilmesi gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda kültürümüzün gelecek kuşaklara aktarımı ile ilgili Türk eğitim müfredatına çok eleştiri yapılsa da eğitim sisteminin bu hususta belli bir noktaya geldiğine değinen milletvekilleri de mevcuttur. Okullarda teorik bilgi şeklinden ziyade uygulamalı olarak kendi kültürümüzün aktarılması gerektiğine değinen milletvekilleri; farklı toplumların eğitim müfredatlarının Türk eğitim sistemine uyarlamalar yapmadan uygulanmasının yanlış olacağına, teknoloji ve tüketim çağı ile beraber milli, kültürel ve manevi değerlerin her geçen gün yok olduğuna vurgu yapmışlardır.

4.8.5. Eleştirel düşünmenin eksikliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu eleştirel düşünmenin eksikliğidir. Konu ile ilgili olarak M1, M9 ve M25 görüş bildirmişlerdir. Eleştirel düşünmenin eksikliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Sadece Türkiye’de değil, dünya devletlerinde toplumsal alanda üretimin kilit noktası konumunda olan eleştirel düşünme üzerine derslerin müfredattan kaldırılarak, itaat kültürünün içselleştirildiği bir ders sisteminin okullarda uygulandığını görmekteyiz. Özellikle Aliya İzzetbegoviç’in dediği gibi “Ben olsam Müslüman Doğu’daki tüm mekteplere eleştirel düşünme dersleri koyardım” söylemi üzerine düşünecek olursak okullarımızda uygulanan müfredatın çok niteliksiz ve yersiz olduğunu görmekteyiz. Bu kapsamda okullarda öğrencilerimize ahlaki ve kültürel değerlerin tekrardan kazanılması adına eleştirel gözle bakabilme, düşünme becerilerini geliştirebilme, analiz etme, sentez yapma gibi dersler verilmelidir. (M1)

...düşünen, yorumlayan, eleştiren nesiller yetiştirmek istiyorsak; muhakkak eğitim politikalarımızın gözden geçirilmesi ve sadece ideolojik gözlüklerle de bu olaya bakılmaması gerekir. Türkiye’de Milli Eğitim açısından en uygun, en ideal sistem ne ise bunun hayata geçirilmesi gerekir. (M9)

Türk eğitim müfredatının, kültürel ve ahlaki değerleri yansıtması için bizim ezber bozan bir yapıya gelmemiz gerekmektedir. Bize bugüne kadar bazen gerçeklikten uzak olduğunu düşündüğümüz bilgilerle de donatılmış bir eğitim müfredatından geçerek biz bu günlere geldik. Bunun çok bilimsel olmadığını, bazen bazı olaylara çok fazla takılarak farklı disiplin ve müfredat çerçevesi içerisinde tek tip insan yetiştirilmek istendiğine şahit olduk. Bunun maalesef ki, Türk eğitim müfredatına hala yansımalarının olduğunu görüyorum. Dolayısıyla bu anlamda bizim insanımızın tek tipten kurtularak, daha özgür düşünmeye ve daha demokratik düşünmeye yöneltecek bir eğitim müfredatının geliştirilmesi gerekmektedir. (M25)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansıtması alt temasında eleştirel düşünmenin eksikliği ile ilgili olarak; müfredata eleştirel düşünme derslerinden ziyade itaat kültürünün içselleştirildiği derslerin konulmasının bir hata olduğuna değinilmiş, kültürel ve ahlaki değerlerin tekrardan kazandırılması adına eleştirel gözle bakabilme, düşünme becerileri geliştirebilme ve analiz-sentez yapabilme üzerine derslerin müfredata eklenmesi gerektiğine, ideolojik gözlüklerle eğitim sistemine bakmak yerine Türk Eğitim yapısına en uygun sistemin hayata geçirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda Türk Eğitim Müfredatının kültürel ve ahlaki değerleri yansıtması için ezber bozan bir yapının oluşturulması gerektiğine değinen milletvekilleri; tek tip insan yetiştiren eğitim müfredatlarından ivedi bir şekilde uzaklaşılmasında fayda olacağına vurgu yapmışlardır.

4.8.6. Paydaşların kararlara katılımı

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansıtması alt temasında bahsettikleri bir diğer konu paydaşların kararlara katılımıdır. Konu ile ilgili olarak M13, M22, M27 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Paydaşların kararlara katılımı ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Eğitim sistemini siyasi hedefler dâhilinde şekillendirmek, müfredatı ve eğitim kadrolarını siyasi saiklerle belirlemek gibi ciddi bir sorununuz var. Toplumun tamamının hassasiyetlerini, milli kültür ve ahlaki değerleri temele alması gereken eğitim sisteminin çoğunlukçu ve siyasi bir bakışa hapsedildiğini görmekteyiz. (M13)

...son dönemde eğitim müfredatları yeniden güncelleniyor. Tabiki eğitim müfredatlarında paydaşlar var. Kimdir bu paydaşlar bir bakalım: Öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri, eğitim kolunda örgütlü sendikalar, eğitimle ilgili bilim insanları, meslek odaları... Kabaca bunlardır. Bunların sürece aktif bir şekilde dâhil edilmesi lazımdır. (M22)

Okullarımızdaki müfredatlarımızda milli hedefleri gerçekleştirmek için yeterli düzeyle kazanım ve çalışmanın olduğunu dile getirebilirim. Eğitimcilerimizden tutun, okullardaki idari yapılara kadar tüm çalışanlar ve eğitime aidiyet duyan bireyler milli değerler odaklı eğitim çalışmalarına devam etmektedirler. (M27)

Eğitim öğretimle bizim murad ettiğimiz nedir? Açıkçası ilk önce, öğretimle murad ettiğimiz nokta nedir? Okullarımız, esas itibariyle bakıldığında formal öğretimin verildiği yerlerdir. Yine aynı şekilde, kültürel ve ahlaki değerlerin verileceği tek yer okullar mıdır? Ben bu soruyla başlamak isterim. Bana göre, bu eğitimin tek verileceği yer okullarımız değildir. Paydaşlardan sadece biri okuldur. İlk önce, kültürel ve ahlaki değerler eğitiminin aileden başlaması lazım. Daha sonrasında medyanın da bunu desteklemesi lazımdır. Hatta ve hatta genişletecek olursak, evlilik için belediyeye başvuran çiftlerin bile eğitim alması gerekmektedir. Evliliğin onlara neler getireceğinin atlatılması gerekmektedir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında paydaşların karara katılımı ile ilgili olarak; eğitim müfredatını eğitimin paydaşları olmadan, siyasi çıkar ve sebepler neticesinde belirlemenin bir hata olduğuna, ulusal eğitim müfredatı oluşturulurken paydaşların karar süreçlerine katılımının artırılması gerektiğine ve eğitim verilen kurumların paydaşlarından sadece birinin okullar olduğuna değinilmiştir.

4.8.7. Sosyal becerilerin gelişimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu sosyal becerilerin gelişimidir. Konu ile ilgili olarak M1, M5 ve M11 görüş bildirmişlerdir. Sosyal becerilerin gelişimi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Okullarımızda öğrencilerimiz yoğun bir rekabet içerisinde boğulmuş durumdadırlar. Bu sebeple kültürel, sosyal, sanatsal ve sportif becerilerini geliştirme olanağı bulamamaktadırlar. (M1)

Dünyada aslında eğitim kurumlarının çoğu; öğrenciler için iki tane ders zorunlu tutmaktadır. O iki zorunlu ders hangisidir biliyor musunuz? Birisi dildir. Çünkü dil, düşünmenin de bir aracıdır. Kelime dağarcığınız ne kadar zenginse, kelimelere ne kadar hâkimseniz, o kadar doğru düşünürsünüz. Dile hâkim olmak, kelime haznesini de aynı zamanda geliştiriyor. O yüzden dil çok önemlidir. İkincisi de spor. Bu çocuklar için spor şart... (M5)

Öğrenciler ata binebilmeli, havuzlarda yüzebilmelidir... Okullardaki rehberlik saatleri matematik dersleri için kullanılmamalı. Gerçekten bireye rehberlik ederek kendisini tanıması sağlamak bir matematik sorusundan daha az değerli olduğundan, henüz kim olduğumuzu bilmiyoruz. (M11)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında sosyal becerilerin gelişimi ile ilgili olarak; öğrencilerin okullarda kişisel becerilerini geliştirmek için uygun ortam ve imkânları bulamadığına, özellikle dünyada dil ve spor derslerinin zorunlu tutulduğuna ve bu derslere öğrencilerin erken yaşlardan itibaren yönlendirmelerinin yapıldığına değinilmiştir. Aynı zamanda çocukların rehberlik hizmetlerinden tam olarak istifade etmelerinin gerekli olduğuna değinen milletvekilleri; değerler eğitiminin müfredatın merkezine alındığı sosyal idealler ile öğrencilerin geliştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir.

4.8.8. Koşulsuz kabul

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansımaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da koşulsuz kabuldür. Konu ile ilgili olarak M2, M9 ve M10 görüş bildirmişlerdir. Koşulsuz kabul ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...hükümetler, tekçi zihniyetlerinden dolayı insanların farklı görüşlerini hiçe saymaktadırlar. Bu da insanların birbirlerine karşı ön yargılı olmasına sebep vermektedir. Bu olayların temelinde müfredattaki bozukluklar vardır. İnsanların birbirine karşı saygılı olmadığı, sürekli birbirlerini yargıladığı; dinine, ırkına saygılı olmadığı bir müfredat kabul edilemez. (M2)

Bir defa olması gereken, bizim müfredatımızın kültürel ve ahlaki değerlerimizi yansıttığını düşünmemizdir. Aslında Bu konuda çok teferruatlı çalışmalar yapıldı. Bu çalışmalar neticesinde bugün gelinen noktada, müfredatın ben kültürel değerleri yansıttığını düşünüyorum. (M9)

Bizim zamanında okuduğumuz edebiyat kitapları vardı. Biz bu kitaplarda divan edebiyatından tutun, Servet-i Fünuna; Dede Korkut'undan tutun her türlü kendi özümüz ile ilgili bilgileri alabiliyorduk. Ama daha sonraki süreçlerde yavaş yavaş Milli eğitim müfredatlarında bozulmalar meydana geldi. Bunlardan bir tanesi andımızın kaldırılmasıdır. Andımızın okunmasında Türk çocukları için bugüne kadar kötü hiçbir şey göremedik. Türküm, doğruyum, çalışkanım... Çocukların bunları söylemesi ve and içmesi gayet doğaldır. Türk çocuğunun okullara başlarken and içmesinin içerisinde asla kötü ya da ırkçı, faşist bir durum görmedik... (M10)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ulusal müfredatın değerlere yansması alt temasında koşulsuz kabul ile ilgili olarak; hükümetlerin farklı görüş ve fikirleri kabul etmediğine ve bu durumun ülkede yaşayan insanların birbirlerine karşı ön yargılı olmasına sebebiyet verdiğine, bu problemlerin temelinde de eğitim müfredatının yetersiz olmasının yattığına değinilmiştir. Aslında yapılması gerekenin müfredatın kültürel ve ahlaki değerleri olduğu gibi yansıttığını düşünmemiz olduğuna değinen milletvekilleri olduğu kadar, eski dönemlerdeki eğitim uygulamalarının olduğu gibi koşulsuz bir şekilde kabulünün önemli olduğuna değinen milletvekilleri de bulunmaktadır.

4.8.9. Öğretmen rolleri

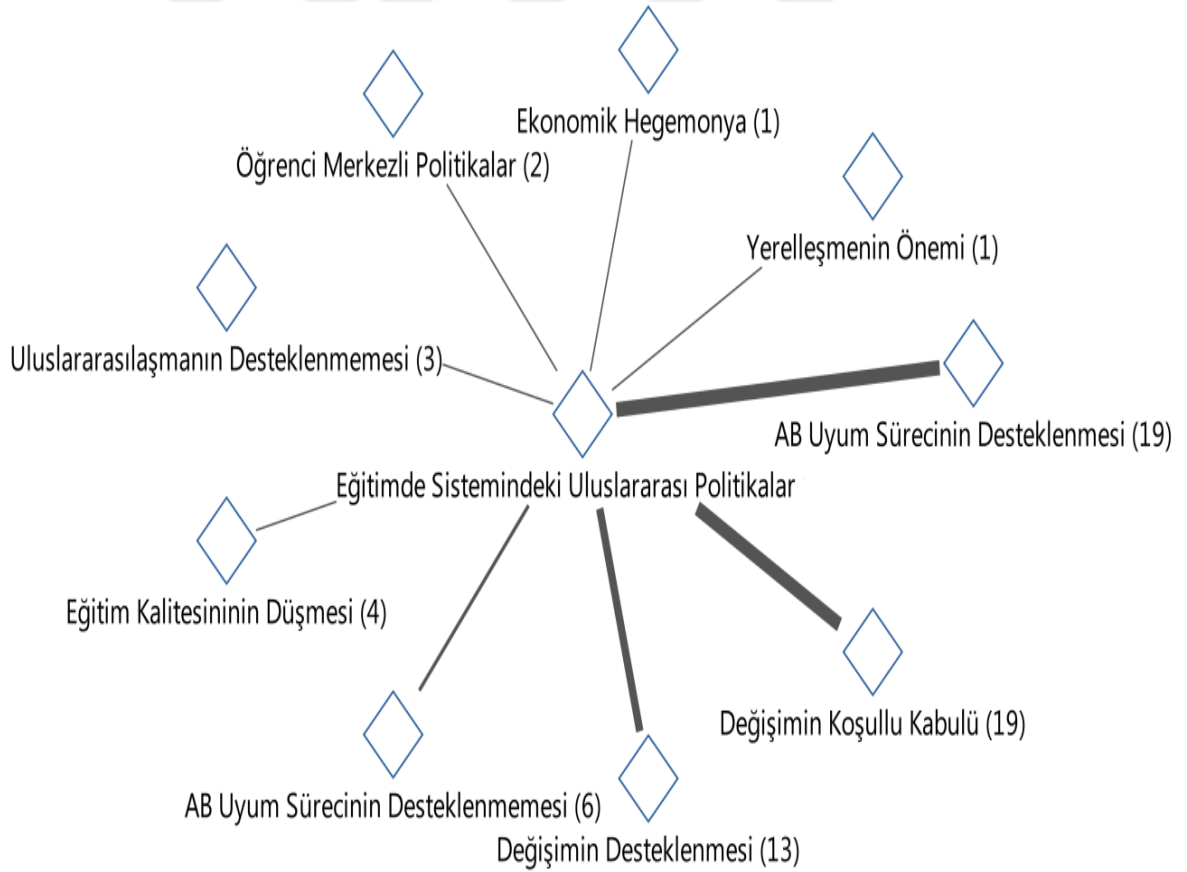
Görüşmeye katılan milletvekillerinin ulusal müfredatın değerlere yansması alt temasında bahsettikleri son konu öğretmen rolleridir. Konu ile ilgili olarak M8'in görüşleri şöyledir:

Eğitimde müfredatın uygulanmasında eğitimcilerimizin kalitesi de çok önemlidir. Kültürel ve ahlaki değerlerimizi öğrencilerimize aktarmada eğitimcilerimizin öğrencilerimizin ilgisini daha çok çekecek şekilde değerler eğitimini derslerine yedirmeleri gerekiyor... Öğretmenin dünya görüşü ve öğrenciye bakış açısı da çok önemlidir. (M8)

Açıklamalar neticesinde M8'in öğretmen rolleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde; eğitim müfredatın uygulanması noktasında eğitimcilerin nitelik ve kalitesinin önemli olduğu, değerler eğitimi öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde vermek gerektiği ve öğrencilerin bu şekilde sorunsuz bir şekilde kültürel ve ahlaki değerleri kazanacaklarına değinilmiştir.

4.9. Eğitim Sistemindeki Uluslararası Politikalar

Yasama erkinin görüşlerine göre “Eğitim Sistemindeki Uluslararası Politikalar” alt temasının; AB uyum sürecinin desteklenmesi, değişimin koşullu kabulü, değişimin desteklenmesi, AB uyum sürecinin desteklenmemesi, eğitim kalitesinin düşmesi, uluslararasılaşmanın desteklenmemesi, öğrenci merkezli politikalar, ekonomik hegemonya ve yerelleşmenin önemi kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.10’da bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.10. Eğitim Sistemindeki Uluslararası Politikaların Kodları ve Frekansları

4.9.1. AB uyum sürecinin desteklenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla dile getirdikleri ilk konu AB uyum sürecinin desteklenmesidir. Konu ile ilgili olarak M1, M2, M3, M4, M5, M11, M13, M14 ve M16 görüş bildirmişlerdir. AB uyum sürecinin desteklenmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Ülkemiz adına eğitim sisteminde atılacak her hayırlı adımın yanında yer alacağımızı ve bu adımların geliştirilmesi adına her türlü gayreti ortaya koyacağımızı ifade etmek isterim... Türkiye’de uygulanan eğitim sistemi için olumlu bir etki yaratacaksa küreselleşmenin getirdiği etkiyle beraber Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında Türk eğitim politikalarında değişikliğe gidilmesini destekleriz. (M1)

Avrupa Birliği’nin insan haklarına dayalı eğitim değişikliklerini sadece biz değil bütün dünya devletleri olumlu bulmaktadır... (M2)

Ülkeler eğitim politikalarını planlarken, diğer ülkelerden faydalanabilir. Fakat eğitim politikalarını kendi ülkelerine uyarlarken eleme yapmaları gerekir. Aynı zamanda evrensel değerler açısından Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında politika değişikliklerini olumlu buluyorum... (M3)

Avrupa Birliği’nin olumlu yönlerinin eğitim sistemimize uyarlanması gerektiğini fakat bu uyarlamaların tamamen eğitim sistemimize müdahale edecek duruma getirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. (M4)

Öğrencilerimizin uzun süre okullarda vakit geçirerek çok bilgi kazanacaklarını düşünemeyiz. Öğrencileri okulların dışına çıkararak bilgi edinmelerini sağlamalıyız. Avrupa’da bunu çok rahat yapıyorlar. Örneğin; Almanya’da Münih Üniversitesinde bulundum. Oradayken bana şöyle demişlerdi: “Burada ilkokullarda çocuklar, öğretmenleriyle birlikte dağa giderler. Orada kamp yaparlar. Orada otları, böcekleri, çiçekleri beraber gözlemlerler. Çevrede dolaşırlar, inceleme yaparlar. Yani yaparak, yaşayarak öğrenirler.” Örnekle beraber sizin tahtada anlattığınız biyoloji dersinin hiçbir önemi kalmıyor. Dolayısıyla bizim sistemimizi ben çok katı ve yorucu buluyorum. (M5)

...bu süreçte ulusal ajans tarafından gerçekleştirilen programlar ülkemiz tarafından önemsenmektedir. Socrates, Leonardo Da Vinci ve Gençlik Programları neredeyse eğitim politikasına dönüşmüş durumdadır. (M11)

Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında, nitelikli bir eğitim programı değişikliği gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Demokratikleşme ve gelişim sürecinde bu tür köklü değişikliklere ihtiyacımız olduğu aşikârdır. (M13)

...diğer medeniyetlerden istifade etmeyelim mi? Onların gelişmişlik düzeylerini incelemeyelim mi? Ya da nerede hata yapıyorlar? Nerede eksiklikleri var? Araştırmayalım mı? Dünya ile rekabet etmemizi, Avrupa ülkeleri ile uyumlu olmamızı sağlayacak her türlü değişim yerinde olacaktır. (M14)

Avrupa Birliği tabiki eğitim alanında da bazı kriterleri olması beklenen bir topluluktur. Bunun ülkemiz eğitim politikalarına yansısı da doğaldır. Türkiye’de eğitim politikalarımızda değişiklik yapmaktan ziyade ülkemizde uygulanan öğretim-öğretim metotları stratejilerinde değişiklik yapılmasının daha uygun olacağını kanaatindeyim... (M16)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitimdeki uluslararası politikalar alt temasında, AB uyum sürecinin desteklenmesi ile ilgili olarak; Türkiye’nin eğitim sisteminin geliştirilmesi ve güncellenmesi adına gerçekleştirilecek her türlü olumlu gelişmeye destek olunacağına, bu gelişim unsurlarının sadece Türkiye’de değil tüm Avrupa Ülkelerinde gereksinim olarak gerçekleştirildiğine, geliştirme ve güncelleme çalışmaları yapılmadan önce bu çalışmaların ülkenin yapısına uygun hale getirilmesi ve sürecin olumlu yönlerinden istifade edilmesi gerektiğine değindikleri görülmektedir. AB uyum süreci kapsamında uygulamalı derslerin müfredatta arttırılması gerektiğine değinen milletvekilleri; bu süreçte ulusal ajans destekli projelere önem verildiğine, küreselleşme ile beraber uyum süreçlerinin de gereksinim haline geldiğine ve olumlu yansımalarının eğitim sistemimizde görülmeye başlandığına vurgu yapmışlardır.

4.9.2. Değişimin koşullu kabulü

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında üzerinde önemle durdukları diğer konu değişimin koşullu kabulüdür. Konu ile ilgili olarak M3, M8, M10, M14, M17, M20, M24, M25 ve M26 görüş bildirmişlerdir. Değişimin koşullu kabulü ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye eğitim politikalarında değişikliğe gidecekse, bu değişikliklerin toplumun temel yapı taşlarını bozmaması gerekmektedir. Aynı zamanda yozlaşmaya sebebiyet vermemelidir... (M3)

Avrupa Birliği ülkelerinin de kendi içerisinde problemleri vardır. Alman ekolü başka, İngiliz ekolü başka, Sakson ekolü başka... Avrupa Birliği içerisinde de harmanlanmış bir eğitim politikası olduğunu düşünmüyorum. Süreç içerisinde Avrupa Birliği'nden eğitim politikalarımıza uyarlama yaptığımızı düşünmüyorum. Eğer eğitim politikalarımızla ilgili Avrupa Birliği'nden bir şeyler alıyorsak bunun parça parça olması gerekir. Direkt olarak eğitim sistemimizi etkileyecek net bir durumun olması söz konusu değildir. (M8)

Avrupa Birliği'nden her şeyi direkt olarak almak yerine pozitif yönlerini almayı eğitim konusunda tercih ederim. (M10)

Küreselleşme sadece Türkiye'yi değil tüm ülkeleri etkileyen bir terimdir. Bu sebep ile küreselleşme ve Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında yapılacak değişimler eğer milli ve kültürel değerlerimize zarar vermeyecek şekilde gerçekleşecek ise değişikliğe gidilebilir... (M14)

Uyum sürecine imza atmışsanız gereğini yapacaksınız. Eğer değişiklik kültürel kodlarımızla uyumlu ise sorun olmaz. Ama bunun analizini kurumlar koordinasyon içinde vermek durumunda olmalılar. Kendi kültür yapımızı bozmadan, dünyanın değişen değerlerine uyum sağlamadan gelişme ve modernleşmeden söz etmek pek de mümkün görülmemektedir. Bu sebeple, kültür, gelenek görenek ve adetlerimizi hiçe saymadan evrensel değerlere uyum sağlamak adına gereken yapılmalıdır. (M17)

...bu uyum sürecinin tek taraflı olmasının (ülkemiz tarafından yapılması) iyi niyet sorgulanmasına neden olduğu görülmektedir. Özellikle tek taraflı yapılan değişikliklerin ülkenin eğitim sistemini yenilemekten ziyade zedelemek üzerine olduğunu hissettiğimiz anda müzakere ve değişikliğe gidilme sürecinden ivedi bir şekilde vazgeçilmelidir. (M20)

...küreselleşmenin dünyaya uyum sağlamamız ve evrensel nitelikli öğrenciler yetiştirmemiz için gerekli olduğunu düşünmekteyim. Avrupa Birliği uyum süreci ile birlikte milli hedeflerimizden ve politikalarımızdan taviz vermemiz ise bana çok uygun gelmiyor. (M24)

Türkiye, ben bunu her yerde tekrarlıyorum; en fazla medeniyetlerin kurulduğu topraklar üzerindedir. Biz 25. medeniyetiz. Bizden önce 24 medeniyet yaşamış bu topraklarda... Bizden önce yaşayan bu 24 medeniyet kendini bir şekilde yenileyemediği için yok olmuştur. O halde, bizim de kıyamete kadar bu topraklarda güçlü olmamız ve yenilikleri takip etmemiz gerekmektedir. Bu topraklar üzerinde gelecek nesillerimizin daha kaliteli bir şekilde yaşayabilme sorumluluğu bizlerin üzerindedir. Bunun da en temel yapı taşı eğitimidir. Eğitim konusunda çağımıza uygun, çağdaş bir toplumun alması gereken tüm unsurları bünyesinde barındıran bir eğitim politikası gereklidir. Bence tek bir eğitim sistemi yoktur. Farklı eğitim sistemleri denenebilir. Bunlarından bizim kültür yapımıza uygun olanları Avrupa Birliği'nden ya da küreselleşen dünyadan alınarak uyarlanabilir. (M25)

Türkiye kendi milli kimliğini koruyarak; kendi aklını, birikimini, değerlerini merkeze almak suretiyle, herhangi bir kurumun bu konuda milli varlığımıza yönelik bir baskı ve tahakkümünü kabul etmeden bilimsel yöntemlerle ilgili, teknik hususlarla ilgili belirli standartlara ulaşmak için ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapabilir. Bu konuda kırmızıçizgimiz Türk Milli Kültürü olmalıdır. Avrupa Birliği'nin kültürünü kendi eğitim sistemimiz içerisine katmaya ya da değişikliğe gitmeye gerek kalmadan sadece teknolojik değişiklikleri takip etmek, küreselleşmeye ayak uydurmak gerekebilir. Fakat bu kendi kültür yapımızdan ve gelenek göreneklerimizden taviz vereceğimiz anlamına gelmemektedir. (M26)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitimdeki uluslararası politikalar alt temasında, değişimin koşullu kabulü ile ilgili olarak; AB uyum süreçleri kapsamında yapılacak değişikliklerin toplumun temel yapı taşlarını bozmaması, toplumda yozlaşmaya sebebiyet vermemesi gerektiğine; bu uyum süreçlerinde eğitim sisteminde illa ki değişikliğe gidilecek ise bunun adım adım ve bir planlama çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Özellikle uyum süreci şartları kabul edilecek ise; Avrupa Birliği eğitim sisteminin pozitif yönlerinden istifade edilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; değişim süreçlerinin milli hedefler doğrultusunda olması, tek taraflı bir şekilde uyum süreçlerinin kabul edilmemesi gerektiğine ve özellikle eski medeniyetlerimizden istifade etmenin Avrupa Birliği uyum süreçlerinden daha sağlıklı olacağına değinmişlerdir.

4.9.3. Değişimin desteklenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da değişimin desteklenmesidir. Konu ile ilgili olarak M4, M18, M20, M21 ve M25 görüş bildirmişlerdir. Değişimin desteklemesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Ünlü bir felsefi düşünürün söylediği güzel bir söz var: “Değişmeyen tek şey vardır. O da değişimin kendisidir.” Her şey zaman içerisinde değişmeye ve gelişmeye açıktır. Evren, değişim içerisindedir. İnsanlarda değişim içerisindedir. Her dakika, her saniye dünya gibi eğitimde de değişim vardır. Dolayısıyla eğitim, bilim ve teknolojinin gelişmesi insanlık açısından ciddi önemli bir boyuttur. (M18)

Genel olarak değerlendirme yapacak olursam, Avrupa Birliğinin olumlu yönlerinin eğitim sistemimize uyarlanması gerektiğini fakat bu uyarlamaların eğitim sistemimize müdahale edecek duruma getirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. (M4)

Ülkemizin dünyadan izole bir şekilde kendini idame etmesi düşünülemez. Çünkü hem dünyanın hem de bizim ülkemizin birbirlerine ihtiyacı vardır. Bu noktada temel değerlerimizden ödün vermeden iki tarafından menfaatine olacak şekilde eğitim politikalarımızın yapılandırılmasının doğru olduğunu düşünüyorum. (M20)

Avrupa Birliği uyum süreci, ülkemizde her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de değişikliği ön plana çıkarmıştır. Görünen o ki uzun vadeli ve ciddi bir eğitim sistem değişikliği ihtiyacı vardır. (M21)

...fayda gördüğümüz alanlarda gerçekten kültürümüze uygun, gençlerimizin gelişimi için fayda sağlayacak bir eğitim sistemi nerede varsa bu sistemin alınarak, ülkemizin eğitim sistemine uyarlamalarının yapılması gerekmektedir. Bu ister Avrupa Birliği'nde olabilir, ister dünyanın farklı yerlerinde olabilir. Bu gelişim, değişim süreçlerini ve eğitim politikalarını gözlemlememiz gerekir. Çünkü bakıldığı zaman gelişmiş milletler her daim kendilerini yenilemişlerdir. (M25)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitimdeki uluslararası politikalar alt temasında, değişimin desteklenmesi ile ilgili olarak; değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğu dile getirilmiş, bu sebep ile uyum süreçleri kapsamında eğitimde gerekli olan değişimlerin desteklenmesi gerektiğine, bu desteklerin eğitim sistemimizin temel yapısına müdahalelerde bulunmaması gerektiğine, ülkemizin dünyadaki gelişmelerden kendini yalıtmadan ve temel değerlerinden önün vermeden hem AB'nin hem kendinin menfaatleri doğrultusunda değişimin desteklenebileceğine değinmişlerdir. Uzun vadeli eğitim politikaları ile günceli yakalayan ve AB uyum süreçlerini kapsayan değişimlere olumlu gözle bakan milletvekilleri; kültürümüze uygun olan ve eğitim sistemimize fayda sağlayacak her türlü değişime destek vereceklerini dile getirmişlerdir.

4.9.4. AB uyum sürecinin desteklenmemesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da AB uyum sürecinin desteklenmemesidir. Konu ile ilgili olarak M7, M11, M27, M28, M29 ve M31 görüş bildirmişlerdir. AB uyum süreçlerinin desteklenmemesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Bir birliğe kabul edilmek adına kendi kültür yapınızda, kendi eğitim sisteminizde değişiklik yapmak yerine; onların da sizi kabullenmesini beklemelisiniz. Eğer eğitim sistemimizde, kültürel yapımıza, yaşam stilimizde değişiklik yapacaksak Avrupa Birliği'nin ne anlamı var? (M7)

Küreselleşme ve Avrupa Birliği uyum süreci tamamıyla bir aldatmacadır. Küresel kavramından hareketle dış dünyaya açık, fakat özüne bağlı bir politikanın belirlenmesi gerekir. (M11)

Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında, ülkemiz eğitim sisteminin ve politikalarının değiştirilmesini uygun bulmuyorum. Toplumların kimyası ve yapısı; kültür olarak, yapı olarak ve sistem olarak farklı bir topluluğa girebilmek için bozulmamalıdır. Eğer yeni bir birliğe girmek için değişiklikler yapılması isteniyorsa bunda bir art niyet aranmalıdır. (M27)

Yapılacak değişikliklerin eğitim sistemimize katkı sağlaması esas alınmalıdır. Değişimin uyum süreci için değil, arzulanan gelişmeler için gerçekleştirilmesi esastır. Özellikle gelecek nesillere yansımayan değişikliklerin olmasının pek kazanç sağlayacağını düşünmüyorum. (M28)

Eğitimcilerin çoğu ile sık bir şekilde görüşmekteyim. Şuan uygulanan eğitim sistemini gayet başarılı buluyorlar. Bu sebeple Avrupa Birliği uyum politikaları gereğince ve küreselleşmenin getirdiği etki ile eğitim sistemimizde ve eğitim politikamızda bir değişikliğe gidilmesine gereksinim duymuyorum... Avrupa'nın eğitim sistemi açısından bizden önde olduğunu ya da daha kaliteli eğitim verdiğini düşünmüyorum. Kendi eğitim sistemimizin başarılı olduğunu ve Avrupa ile mukayese edilebilecek konumda olduğunu düşünüyorum. (M29)

...eğitim anlamında ya da eğitim politikalarında değil de Avrupa Birliği'ne uyum süreci nerede olur? İş ahlakında olur. Orada bir standart belirleme noktasında olur. Belirli ticari anlaşmaları dengede tutmak adına olur. Yani biz orada bir anlaşmaya imza atıyorsak bunu evrensel standartlara ve küresel standartlara getirebiliriz. Fakat tüketim noktasında kalemlerimizi aynılaştırmak zorunda değiliz. Avrupa Birliği'ne uyum süreci kapsamında değişiklik isteniyorsa bu eğitim alanında olmamalıdır. Eğitim alanında yapılacak değişiklikler, kültürel öğeleri içerdiğinden dolayı özgün olmalıdır. Küreselleşme ve sistem bize tek tip insan modelini dayatmış olabilir. Fakat dünyanın artık bunu istemediğini umarım anlarlar. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitimdeki uluslararası politikalar alt temasında, AB uyum sürecinin desteklenmemesi ile ilgili olarak; uyum süreçleri kapsamında değişikliğe gidilmesi yerine karşılıklı etkileşimlerin olması gerektiğine, küreselleşme ve uyum sürecinin tamamen bir aldatmaca olduğuna, tüm toplumların yapılarının ve kimyalarının farklı olduğuna, bu sebepten dolayı da yapılacak değişiklikler, eğitim sistemimize katkı sağlamıyorsa gereksiz olacağına değinilmiştir. Özellikle şuan Türkiye'de uygulanan eğitim sisteminin, Avrupa Birliği'nde uygulanan eğitim sistemlerinden daha başarılı olduğuna değinen milletvekilleri; değişimin eğitim alanında değil de; ekonomik alanda, iş ahlakında ve ticari alanlarda yapılmasının daha uygun olacağını dile getirmişlerdir.

4.9.5. Eğitim kalitesinin düşmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da eğitim kalitesinin düşmesidir. Konu ile ilgili olarak M11, M18 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Eğitim kalitesinin düşmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...durumla ilgili olarak bir öğretmen, AB'nin desteklediği projelere hazırlık yapmaktan derse hazırlık yapamadığını söylemişti. (M11)

Eğitim politikalarında değişikliğe gidilmek isteniyorsa bu değişiklikler, çevresel problemlere çözüm üretmeli ve toplumsal yaralara sargı bezi olmalıdır... (M18)

4 yaşındaki çocuğa sıbyan mektepleri açmaya başlarsanız, Arap çöllerindeki ülkeler ve Orta Doğu'daki geri kalmış ülkelerdeki eğitim sistemlerine doğru bir gidiş yaşarsınız. Bu sistem, Avrupa'ya yüzünü dönen ve eğitim politikalarına uyum sağlayan değil; daha çok Avrupa'ya sırtını dönen bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer ülkeler sıbyan mekteplerinden kurtulmaya çalışırken, bizim ülkemiz sıbyan mekteplerini tekrardan geri getirmeye çalışıyor. Bunun Avrupa Birliği ve küreselleşme ile ne alakası olabilir? (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitimdeki uluslararası politikalar alt temasında, eğitim kalitesinin düşmesi ile ilgili olarak; Avrupa Birliği eğitim sistemine uyum çalışmalarından dolayı eğitimcilerin derslerine odaklanamadığına, Türk eğitim sisteminde kalite arttırılmak isteniyorsa, toplumda sadece bir kesimin değil tüm kesimlerin beklentilerine cevap verecek çalışmaların yapılması gerektiğine ve Avrupa'ya sırt dönecek çalışmalardan uzak durulmasına değinilmiştir.

4.9.6. Uluslararasılaşmanın desteklenmemesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da uluslararasılaşmanın desteklenmemesidir. Konu ile ilgili olarak M2 ve M31'in görüşleri şöyledir:

Küreselleşmenin temel mantığı, neoliberal politikalardır. Küreselleşmeyle beraber gelen dalgaların insanlara çok iyi bir şeymiş gibi lanse edilmesini yanlış buluyorum. Küreselleşen dünya ile beraber getirilerin, insanlarda olumlu etkiler yaratacağını empoze etme gibi bir düşünceleri var. (M2)

Avrupa Birliği'ne uyum süreci kapsamında değişikliğe gitmek istiyorsak bu eğitim anlamında olmamalıdır. Eğitim anlamında yapılacak değişiklikler, kültürel öğeleri barındırdığından dolayı özgün olmalıdır. Küreselleşme ve sistem bize tek tip insan modelini dayatmış olabilir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitimdeki uluslararası politikalar alt temasında, uluslararasılaşmanın desteklenmemesi ile ilgili olarak M2 ve M31'in görüşleri incelendiğinde; küreselleşme ile beraber ortaya çıkan gelişmelerin insanlara mükemmelmış gibi yansıtılmasının yanlış olduğuna, küreselleşmenin tüm getirilerin insanlarda olumlu etkiler yaratmayacağına ve eğer illaki uluslararasılaşma gerçekleştirilecek ise bunun eğitim alanında değil de başka alanlarda gerçekleşmesi gerektiğine değinilmiştir.

4.9.7. Öğrenci merkezli politikalar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu öğrenci merkezli politikalar. Konu ile ilgili olarak M1 ve M5'in görüşleri şöyledir:

Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerin eğitim sistemlerine baktığımızda tek tip birey yetiştirmekten ziyade, öğrencilerin kendi istekleri ve kendi seçtikleri eğitimlere yönlendirildiğini görmekteyiz. Peki, bu süreç Türkiye'de neden işlemiyor? Bunun düşünmesi ve iyi analiz edilmesi gerekmektedir... (M1)

...eğitim politikalarımızın, öğrencilerin ilgisini çekmeyen bir müfredattan oluşturulduğunu görüyorum. Bu sebeple küreselleşmeyle beraber çoğu dersimizi seçmeli olarak ayarlamamız gerekmektedir. Zorunlu dersleri azaltarak, seçmeli ders havuzunu genişletmemiz gerekir. Öğrencilerin ilgisini çekecek konuları bulmalıyız. Bu sebeple Avrupa Birliği'nde uygulanmakta olan eğitim politikalarını inceleyip, ülkemiz adına yararlı olacaklarından istifade etmemiz lazım. (M5)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitimdeki uluslararası politikalar alt temasında, öğrenci merkezli politikalar ile ilgili olarak M1 ve M5'in görüşleri incelendiğinde; eğitimde sisteminde tek tipte bireyler yetiştirmek yerine öğrencilerin kendi istek ve arzularına uygun eğitim almalarının sağlanmasına, eğitim süreçlerinin iyi analiz edilmesine ve öğrencilerin ilgisini çekmeyen derslerin müfredattan çıkarılarak bunların yerine seçmeli derslerin sayısının artırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4.9.8. Ekonomik hegemonya

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da ekonomik hegemonyadır. Konu ile ilgili olarak M2'nin görüşü şöyledir:

...ekonomik hegemonya anlamında Avrupa Birliği'ni düşündüğümüz zaman küreselleşmeye biz karşı çıkıyoruz ve destek vermiyoruz. Çünkü eğitim olmadan ekonomiden bahsetmeniz mümkün değildir. (M2)

Açıklamalar neticesinde ekonomik hegemonya ile ilgili olarak M2'nin görüşleri incelendiğinde; eğitim olmadan ekonomiden bahsetmenin mümkün olmayacağına, bu sebeple küreselleşmenin etkisi ile ortaya çıkan ekonomik hegemonyanın eğitim sistemine zarar vereceğine değinilmiştir.

4.9.9. Yerelleşmenin önemi

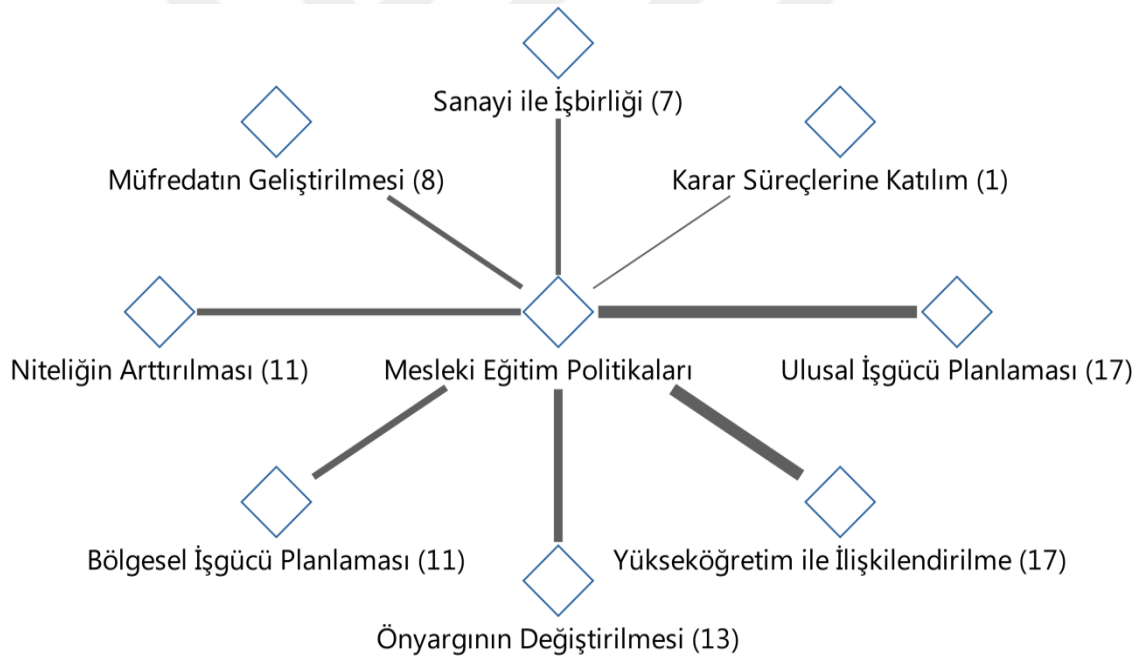
Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim sistemindeki uluslararası politikalar alt temasında bahsettikleri son konu yerelleşmenin önemidir. Konu ile ilgili olarak M22'nin görüşü şöyledir:

Küreselleşmeye baktığımızda, milattan önce 4000'li yıllarda da küreselleşme vardı. Bizim eğitim açısından dünya devletlerine öğreteceğimiz şeyler var. Bir model oluşturulacağı zaman illa buna bir örneklem aranıyor. Finlandiya'da şöyle, bilmem hangi ülkede böyle... Güzel ama bu topraklarda aslında model olabilecek ve Dünya'ya uyarlanacak şeyler var. Biz bunları göremiyoruz. Thales'in ünlü bir hikâyesi vardır. Gece yolda yürürken gökyüzüne bakarken bir çukura düşmüş. Onu gören yaşlı bir teyze elini uzatarak çıkarmak istemiş ve: "Evladım uzat elini de seni çıkarayım. Ne oldu da böyle bu çukura düştün?" demiş. Thales: "Ben gökyüzünü keşfediyordum ve birden bu çukura düştüm" demiş. Yaşlı teyze: "Oğlum sen daha önünü göremiyorsun, gökyüzünü nasıl keşfedeceksin?" demiş. Bakınız bizim ülkemizde dünyanın hemen hemen tüm; barış, özgürlük, adalet ve bunlara benzer ihtiyaçları giderecek unsurlar söz konusudur. Küreselleşmeyi biz sürekli hegemonya sağlama olarak adlandırıyoruz. Küreselleşmeyi, evrenselleşme olarak adlandırıyoruz. Evrenselleşebilmek için yereli, çevreni tanımak ve bunu evrensele uyarlamak ve evrenselden de yararlanmak olarak adlandırmalıyız. (M22)

Açıklamalar neticesinde yerelleşmenin önemi ile ilgili olarak M22'nin görüşleri incelendiğinde; yereli tanımadan küreselleşme süreçlerinin başarılı olamayacağına, evresel değerleri inceleyip topluma uyarlamadan önce toplum içerisinde çıkabilecek değerlerin keşfedilmesi gerektiğine ve özellikle Türkiye'de dünyanın bütün ihtiyaçlarına ve problemlerine çözüm önerileri getirebilecek kaynakların olduğuna değinmiştir.

4.10. Mesleki Eğitim Politikaları

Yasama erkinin görüşlerine göre “*Mesleki Eğitim Politikaları*” alt temasının; ulusal iş gücü planlaması, yükseköğretim ile ilişkilendirme, ön yargının değiştirilmesi, bölgesel iş gücü planlaması, niteliğin artırılması, müfredatın geliştirilmesi, sanayi ile iş birliği ve karar süreçlerine katılım kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.11’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.11. Mesleki Eğitim Politikalarının Kodları ve Frekansları

4.10.1. Ulusal iş gücü planlaması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, mesleki eğitim politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları ve tekrar ettikleri ilk konu ulusal iş gücü planlamasıdır. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M5, M7, M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M22, M24 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Ulusal iş gücü planlaması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...çocuklarımız sadece üniversiteye hazırlanmak için eğitiliyorlar. Maalesef ki bir meslek dalı kazanmak için yetiştirilmiyorlar. Ülkenin ihtiyacı olan nitelikli ve kalifiye iş gücünü yetiştirmiyoruz maalesef... (M2)

Gençlerimiz genel liselere giderek üniversite kazanacaklarını ve mezun olduklarında iş sahibi olacaklarına inanıyorlar. Aslında ülkemizde meslek liseleri, gerçek anlamda meslek kazandıran kurumlardır... (M3)

Özellikle ülkemizde ara eleman ihtiyacı hat safhadadır. Bu sebeple mesleki eğitim politikaları düzenlenirken, ara eleman ihtiyacını giderecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır... Bana göre meslek liseleri, bakanlığın denetiminde kendi eğitimlerini kendi müfredatları çerçevesinde vermelidir... Kısacası; istihdam alanı nerde ise, oralarda meslek liseleri açılsın. (M5)

Öğrencilerin daha ortaöğretimde meslek kazanması gereklidir. Özellikle ara eleman ihtiyacının olmasından dolayı meslek liseleri bir zaruriyettir. Herkes üniversite okuyacak diye bir şart yok. Özellikle ortaöğretim mezunu olup da gençlerimizin meslek hayatına atılmaları gayet doğaldır. (M7)

...ciddi oranda ara eleman ihtiyacımız var. Parti politikamız gereğince, özellikle organize sanayi bölgelerinin ara eleman ihtiyacını gidermek adına meslek liselerinin bu bölgelerde kurulmasını istiyor ve teşvik ediyoruz... (M12)

...ülkemizde meslek çalışanlarına ihtiyaç göz önüne alındığında, nitelikli meslek lisesi mezunlarının tercih sebebi olacağını rahatlıkla dile getirebilirim. Önemli olan çocukları ortaokullardan sonra meslek sahibi olabilmeleri adına bu liselere yönlendirmektir... (M14)

Hatırlarsınız, Sabancı şöyle bir açıklama yapmıştı: “Meslek lisesi memleket meselesidir.” Genel olarak ara eleman ihtiyacımızı karşılayamadığımız için mesleki eğitim önemli diyoruz. Bugün sanayide gezdiğimizde ustalar ve işverenler çırak bulamıyorlar. Herkes üniversite mezunu fakat eleman bulunamıyor. Bakın sanayide öyle meslekler var ki, maalesef gelecekte devamı getirilemeyecek. Çünkü eleman yetişmiyor. Mesleki eğitim yok. Özellikle yakın gelecekte çağın gereksinimlerine uygun meslek lisesi bölümleri açılmalıdır. Şimdi bakıyoruz; liselerde kodlama vs. eğitimleri var. Bunları da geçtik artık temel meslek alanlarında bile eleman ihtiyacı hat safhadadır. (M15)

Mesleki eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde arz-talep realitesinin belirlenerek yol haritası oluşturması gerekmektedir. Özellikle piyasaların ihtiyacı olan ara elemanların yetiştirilmesi adına uygun mesleki eğitim bölümlerin açılması, bu bölümlerde eğitim verecek eğitimcilerin yetiştirilmesi ve mevcuttaki eğitimcilerin de niteliklerinin artırılması gerekmektedir... (M16)

Türk insanının mesleki eğilimi, gelecek yüzyıldaki mesleki projeksiyonu tespit edilmeli ve eğitim programları meslek kuruluşları ile ortak oluşturulmalıdır. Meslek liseleri, tarımdan ziraata, sanayiden ticarete kadar birçok alan ve tür çeşitliliğine açık olmalıdır. Mesleki eğitim, usta-çırak eğitimi sistemi ile yenilenmelidir. (M17)

Toplumumuzda meslek seçimi genellikle tesadüflere ya da anne-baba mesleği dediğimiz; atadan, dededen kalma yöntemlere bağlıdır. Eğitim sistemimiz genellikle ulusal niteliğe sahiptir. Mesleki eğitim anlayışında çağın gereksinimlerine uygun olarak ortaya çıkan meslekler ile ilgili bölümler açılmalıdır... (M19)

...ülke bilim gözüyle incelendiğinde, daha bizim aklımıza gelmeyen, farklı bölümler ve eğitim alanları da açılabilir. Mesela; inşaat konusunda en bilinen sadece inşaat mühendisliği bölümleri var bunun dışında kalan eğitim bölümleri çoğaltılabilir. İnşaatçılar genellikle mesleği icra ederken öğrenerek alaylı bir şekilde kendilerini eğitiyorlar. Neden bunların okulları olmasın? Neden bunların liseleri olmasın? (M22)

...meslek liselerindeki öğrencilerin mezun olduktan sonra hızlı bir şekilde ekonomiye dâhil edilmesi önemlidir. Öncelikli alanların belirlenerek, bu alanlardaki ihtiyacı giderecek bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. (M24)

...meslek liselerinden mezun olan kişiler hangi alanda çalışacaklarını bilmektedirler. Eğer ülkemizdeki genel ve mesleki eğitim arasındaki denge, mesleki eğitimin artacağı boyuta dönerse, ara eleman ihtiyacını karşılar ve ülkemizdeki işsizlik problemine de çözüm üretiriz. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki eğitim politikaları alt temasında, ulusal iş gücü planlaması ile ilgili olarak; Türkiye’de gençlerin sadece üniversite kazanma odaklı eğitim aldıklarına, üniversite kazandıklarında ise kesin olarak iş sahibi olacaklarına inandıklarına, mesleki alanda eğitimlerini geri planda

bıraktıklarına, bu sebeple de ülkede ara eleman ihtiyacının fazlaştığına ve meslek liselerinin eğitim politikalarının bu ara eleman ihtiyacını gidermek üzerine planlanması gerektiğine değinilmiştir. Meslek liselerinin eleman ihtiyacı olan iş sahalarına yakın yerlerde açılması gerektiğine değinen milletvekilleri; herkesin üniversite okuması gerekmediğine, meslek liselerinin de istihdam süreçlerinde önemli roller oynadığına, bu liselerin saygınlığının arttırılarak ortaöğretimde tercih sebebi haline getirilmesi gerektiğine ve böylece ülkedeki ulusal iş gücü dengesinin sağlanabileceğine değinmişlerdir. Meslek liselerinin memleket meselesi olduğunu hatırlatan milletvekilleri; ülkede son dönemlerde çırak ve kalfa yetişmediğine, mesleki eğitim politikalarında arz-talep dengelerinin oluşturulamadığına, bu dengelerin kurulması adına da güncel ve modern mesleki eğitim bölümlerinin açılması gerektiğine değinmişlerdir. Türkiye'nin gelecek yüzyıldaki ara eleman ihtiyacının hangi alanlarda olduğu tespit edilerek, bu alanlarda verilecek mesleki eğitime yoğunlaştırılması gerektiğine değinen milletvekilleri, meslek seçimlerinin tesadüfe bırakılmaması gerektiğine ve meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin nitelik sahibi bireyler olarak iş yaşantısına hızlı bir şekilde entegre edilmesi gerektiğine değinmişlerdir.

4.10.2. Yükseköğretim ile ilişkilendirme

Görüşmeye katılan milletvekillerinin mesleki eğitim politikaları alt temasında üzerinde önemle durdukları diğer konu da yükseköğretim ile ilişkilendirmedir. Konu ile ilgili olarak M3, M6, M10, M13, M17, M19, M21, M26, M28, M30 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Yükseköğretim ile ilişkilendirmeye ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...meslek liselerinden mezun olan öğrenciler iki yıllık bölümlerine direk geçişle yönlendiriliyordu. Ara eleman eksikliğinin giderilmesi için meslek liselerinden iki yıllık ön lisans programlarına geçişlerin tekrardan bir eğitim politikası olarak gündeme gelmesi gerekmektedir. (M3)

Genel liseler yükseköğretime bir hazırlık süreci olarak görülmekte, mesleki eğitim liseleri ise hayata hazırlayan kurumlar olarak görülmektedir. Aslında meslek liseleri yükseköğretimin en temel basamaklarından biridir. Çünkü meslek liseleri yükseköğretimi kazanamayan bireyler için meslek edindirme kurumları olarak görülmekte, yükseköğretimi kazanan öğrenciler için de hazırlayıcı bir alt basamak olarak görülmektedir. Özellikle yükseköğretime başlamadan önce bireylerin alacakları mesleki eğitim, yükseköğretimde uygulamalı eğitimleri daha kolay gerçekleştirmelerine vesile olacaktır. (M6)

...meslek liselerinin nitelikli ön lisans ve lisans programlarına hazırlık olduğu unutulmamalıdır. Meslek lisesi mezunu başarılı bir öğrencinin, nitelikli bir eğitim alarak kendini geliştirmesi gerekmektedir... (M10)

Öğrencilerin meslek liselerinden mezun olduktan sonra kendi alanları ile ilgili eğitime devam etmeleri için sınavlarda teşvik edici unsurlar olmalıdır... (M13)

Mesleki eğitim tercih oranı, Türkiye'deki meslek lisesi türleri artırılarak genişletilmeli ve öğrencilerin meslek liselerinden üniversiteye geçişlerinde farklı bir sınav sistemi gerçekleştirilmelidir. (M17)

Teorik bilgilerin ortaöğretim kurumlarında verilmesi ve öğrencilerin yükseköğretime hazır gelmesi gerekir. Bu durum hem ekonominin gelişmesine hem de üretim kapasitesinin artmasını sağlar... (M19)

Genel liselerden meslek yüksek okullarına yapılacak tercihler yerine, meslek liselerinden yapılacak yönlendirmeler yükseköğretimin de kalitesini arttıracaktır. Tarım, hayvancılık, yazılım, programlama, gibi bölümlerin sayısı arttıkça yerli üretim ve sermaye daha da desteklenecektir. (M21)

Bir dönem sadece aylakların ve üniversite hayali olmayan gençlerin gittiği bir kurum olarak lanse edildi meslek liselerimiz. Ne kadar yanlış bir ifade, ne kadar acı bir durum... Bu sebeple meslek liselerine gerekli itibarın ve önemin yeniden kazandırılması gerekmektedir. Yükseköğretimde üretim yapan ve katkıda bulunan nitelikli elemanların yetişmesi, düz liselerden çok mesleki eğitimi tercih eden gelecek neslin varlığına bağlıdır. (M26)

Ortaöğretimde ciddi anlamda bir reforma ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Örneğin; üniversiteye geçiş için ciddi ortalamalar ya da beceriler belirlenmelidir. Meslek lisesi mezunlarının kendi bölümlerine yerleşme kolaylığı sağlanması gerekir. Özellikle kendi meslek eğitimi alanında yükseköğretim gören bireylerin daha başarılı oldukları ortadadır. (M28)

Anadolu Organize Sanayi'de meslek lisesi açıldı. Başkent ve Ankara Üniversitesi bu meslek lisesini ortak tasarladı. Bu dönem öğrenci alamadılar. Fakat bundan sonra orada okuyan öğrenciler bölgedeki organize sanayi sitesinde istihdam edilecek; daha sonra önlisans programı olan MYO'lara gidecekler. Devam ederken, sigortalı bir şekilde çalışacaklar. Hem maaşını alacak hem de mesleğini, teorik ve pratik olarak uygulayacaktır. (M30)

Yükseköğretim kurumlarına düz liselerden geçişler etkili olmamaktadır. Meslek liselerinden geçişlerde daha etkili yükseköğretim olabilmektedir. Örneğin, sağlık meslek lisesinden mezun olacak bir bireyin, sağlık ile ilgili bir yükseköğretim kurumunu tercih ettiğinde ek puan alması gerekmektedir. Çünkü bu çocuk hazır bilgi donanımına sahip bir şekilde yükseköğretim kurumuna gelecektir. Bu durum nitelikli insan kapasitesini de ülkede arttıracaktır. Bu sebepten dolayı özellikle ülkemizde hem de ara eleman ihtiyacının karşılanması hem de yükseköğretim kurumlarındaki niteliğin artırılması adına meslek liselerine öncelik verilmelidir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki eğitim politikalarının yükseköğretim ile ilişkilendirilmesiyle ilgili olarak; ülkedeki nitelikli ara eleman ihtiyacının sağlanması adına meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin iki yıllık ön lisans programlarına geçiş kolaylığının sağlanması gerektiğine, Türkiye’de kişisel gelişime değil; unvana önem verildiğine, bu sebeple de mesleki liselerden ziyade genel liselerin tercih edilerek sonrasında üniversiteye gidilmek istendiğine, böylece mesleki kaygılarının geri planda bırakıldığına ve aslında yükseköğretimin en önemli hazırlık basamağı olan meslek liselerinin göz ardı edildiğine değinilmiştir. Meslek liselerinden mezun başarılı öğrencilerin niteliklerinin arttırması adına ön lisans ve lisans programlarına devam etmeleri gerektiğine değinen milletvekilleri; meslek liselerinden mezun olan öğrenciler için ayrı bir sınav sistemi planlanması gerektiğine, teorik bilgilerin daha ortaöğretimde, pratik uygulamaların da yükseköğretimde tamamlanması gerektiğine ve genel liseler yerine meslek liselerine yapılacak yönlendirmelerin yükseköğretimin kalitesini arttıracığına değinmişlerdir.

4.10.3. Ön yargının değiştirilmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, mesleki eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da ön yargının değiştirilmesidir. Konu ile ilgili olarak M3, M8, M11, M15, M19, M20, M23 ve M25 görüş bildirmişlerdir. Ön yargının değiştirilmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

İnsanlarımızda meslek liselerinin niteliksiz liseler olduğu gibi yanlış bir ön yargı vardır. İlk önce bu ön yargının kaldırılması ve meslek liselerinin en nitelikli liseler olduğunun insanlara anlatılması gerekmektedir... (M3)

Türkiye’de meslek lisesine giden öğrenciler hor görülmektedir. Hatta meslek liselerinden mezun olan öğrenciler ara eleman olarak adlandırılmaktadır. Aslında onlar ara eleman değil, ana elemanlardır. Mesleki eğitim politikalarının geliştirilmesi için velilerin ve öğrencilerin gözündeki meslek lisesi profilinin değiştirilmesi gerekmektedir. İnsanlar meslek liselerini meslek sahibi yapan kurumlar olarak görmüyorlar... (M8)

Ülkemizde mesleki liseler, akademik başarısı düşük öğrenciler tarafından tercih edilen kurumlar gibi görülmektedir... (M11)

...günümüzde meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına girişinin önünü tamamen kestiğimiz için adlarına çıraklık okulu, kalfalık okulu, yok ara eleman ihtiyacı okulu gibi isimler koyarak çocuklarımızı bu okullardan uzaklaştırdık. (M15)

...iyi bir lise kazanamayan öğrenciler genel liselere giderek yükseköğrenime daha iyi hazırlanacaklarını düşünmektedirler. Fakat mesleki bilgiden uzak, teknik altyapısı olmayan öğrencilerin yükseköğretimde özellikle uygulamalı olan derslerde daha başarısız oldukları aşikâr bir durumdur. (M19)

...meslek liselerinde maalesef öğrenci sayısı azdır. Bunun nedeni toplumda meslek liselerine karşı olumsuz algılardır. Meslek liseleri başarısız öğrencilerin eğitim kurumu olarak görülmektedir. Meslek liselerine giden öğrencilerin; işsiz, güçsüz haytalardan oluştuğu düşünülmektedir. (M20)

Genel lise ve meslek liseleri arasındaki bağ ile ilgili çok şey yazılıp çiziliyor. Kısaca şunu diyebilirim; mesleki eğitim çok ihmal ediliyor ve halkın gözünde mesleki eğitim okullarının pek bir prestiji yok. (İmam hatip liseleri hariç). Çünkü genelde başarısız öğrencilerin gittiği okul algısı var. (M23)

Türkiye’de veliler çocuklarını illa ki doktor olsun, avukat olsun, mühendis olsun, öğretmen olsun diye çabalıyorlar. Maalesef ki, çocuğun ruhuyla bütünleşmeyen, çocuğun ilgi duymadığı alanlara yönlendirildiğini görüyoruz bu durumlarda. Problem aslında buralardan başlıyor. Toplumda işini yapan her mesleğe aynı saygıyı göstermemiz lazım. Örneğin bir berber mesleğini iyi yapıyorsa, bir terzi mesleğini iyi yapıyorsa saygı göstermek lazım. Hizmetli kardeşlerimiz, görevini iyi yapıyorsa onlara saygı göstermek lazım. (M25)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki eğitim politikalarında ön yargının değiştirilmesi ile ilgili olarak; toplumumuzda meslek liselerinin niteliksiz kurumlar olduğuna yönelik olumsuz ön yargıların olduğuna, bu ön yargılardan ivedi bir şekilde vazgeçilmesi gerektiğine, meslek liselerini tercih eden ve bu liselere devam eden öğrencilerin yadırgandığına, meslek liselerinin sadece başarısı düşük öğrencilerin tercih ettiği ortaöğretim kurumları olmadığına ve yükseköğretim sistemine girişte meslek liselerinin önünün açılması gerektiğine değinilmiştir. Meslek liselerinden mezun olarak yükseköğretim kurumlarını kazanan öğrencilerin, üniversite hayatında daha başarılı olduğuna değinen milletvekilleri; genel liselerden mezun olup yükseköğretim kurumlarına gelen öğrencilerin özellikle uygulamalı derslerde başarısız olduklarına ve temel altyapılarının da eksik kaldığına değinmişlerdir. Aynı zamanda, meslek liselerinden mezun olan öğrencilere saygı gösterilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; meslek liselerinin eskiden gördüğü itibarı tekrardan kazanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.10.4. Bölgesel iş gücü planlaması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin mesleki eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu bölgesel iş gücü planlamasıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M3, M6, M16, M21 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Bölgesel iş gücü planlaması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...bölgesel bazda öğrencilerin mesleki yönlendirmelerinin yapılması ve bu yönlendirmeler ışığında eğitim almaları sağlanmalıdır. Özellikle Gaziantep bölgesinde gastronomi, Konya bölgesinde tarım, Ağrı bölgesinde hayvancılık, deniz kenarı olan İzmir’de turizm, Zonguldak’ta madencilik, Karadeniz Bölgesinde balıkçılık, Marmara Bölgesinde ise teknoloji ve Ar-ge liselerinin açılması bölgesel özellikler dikkate alınarak planlanan mesleki eğitim unsurlarının başında gelecektir. (M1)

Meslek liselerinin kurulduğu yerler de önemlidir. Özellikle Denizcilik Liselerinin, deniz kenarında; Ticaret Meslek Liselerinin, ticaret ile uğraşılan alanlarda; Endüstri Meslek Liselerinin de alanlarına göre sanayi bölgelerinde olması daha çok arz-talep dengesi yaratacaktır. (M3)

...meslek liselerinin oluşturulmasında bölgesel farklılıkların ön planda tutulması gerekir. (M6)

Türk eğitim sisteminde mesleki eğitim; iş gücünün ve iş dünyasının ortak potansiyeline göre belirlenmelidir. Bölgesel değerlendirmelerin yapılması, bölgedeki iş dünyasının ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve nitelikli iş gücünün sağlanması adına mesleki eğitim artırılmalıdır... (M16)

Mesleki eğitim politikaları belirlenmesinde dikkat çekebilecek diğer önemli nokta, bölgesel istihdam açıklarının kapatılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi olabilir. Sırf meslek lisesi açalım diye, bölgede istihdamı olmayan bölümler açmak pek bir anlam ifade etmeyecektir. Özellikle sağlık alanında, teknik bilimler alanında ve zirai alanda eksikliklerin olduğu bölgelere ivedi bir şekilde meslek liselerinin ilgili bölümlerinin açılması teşvik edilmelidir. (M21)

...meslek liselerinin organize sanayi bölgeleri çevresinde işverenler ile birlikte planlar yapılarak kurulmasının ve bu liselerden mezun olan öğrencilerin istihdam edilmesinin sağlanması gerekmektedir. Bu organize sanayi bölgelerinde, biliyorsunuz iş garantisi var. Burada işverenler nitelikli ve kalifiye eleman aradıklarını dile getiriyorlar. Bu alanlarda eğitim veren meslek liselerinden mezun olan öğrenciler, çok rahat bir şekilde iş bulma imkânlarına sahip olacaklardır. Mesleki eğitim politikaları planlanırken öğrencinin okul ve iş yaşantısını birlikte yürüteceği alanlar oluşturulmalıdır. Günümüzde organize sanayi bölgelerinde CNC makinesi olan yüzlerce iş yeri kapanyor. Bunun sebebi bu makinelerde çalıştıracak eleman olmamasıdır. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki eğitim politikalarında bölgesel iş gücü planlaması ile ilgili olarak; meslek liselerinin bölgesel gereksinimler ve iş imkânları göz önünde bulundurularak açılması gerektiğine, genel ve mesleki eğitim dengesinin doğru politikalar tercih edilerek sağlanması gerektiğine, bölgesel farklılıkları ön planda tutarak, mesleki eğitim üzerine iş dünyası ile birlikte planlamaların yapılması gerektiğine değinilmiştir. Özellikle ihtiyaç duyulan alanlarda meslek liselerinin açılması gerektiğine değinen milletvekilleri; bu meslek liselerinin iş gücüne yakın ve nitelikli personel arayan bölgelerde planlanması gerektiğine ve mezun olan öğrencilerin de bu bölgelerde istihdam edilmesine değinmişlerdir.

4.10.5. Niteliğin arttırılması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin mesleki eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu niteliğin arttırılmasıdır. Konu ile ilgili olarak M7, M10, M13, M17, M21 ve M28 görüş bildirmişlerdir. Niteliğin arttırılması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...mesleki eğitim liselerinin eğitim kadrolarının yenilenmesi ya da öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alarak bilgilerini artırılması gerekir. (M7)

Meslek lisesi mezunu başarılı bir öğrencinin, nitelikli bir yükseköğretim olarak kendini alanda geliştirmesi gerekmektedir... (M10)

I. ve II. Dünya Savaşları sonrasında Japonya ile birlikte ekonomisi en hızlı büyüyen iki ülkeden biri olan Almanya'nın mesleki ve teknik eğitim sistemi birçok ülke için örnektir. Ülkemizde mesleki eğitim veren okulları tercih eden öğrenciler bu okullara istedikleri için değil, başka okullara puanları yetmediği için zorunluluktan gitmektedir. Hal böyle olunca mezun olan öğrenciler eğitim aldıkları sektörde barınmak yerine başka sektörlerle kaymakta ve eğitim aldığı sektörün ihtiyacı olan kalifiye eleman ihtiyacını karşılanamamaktadır. Bu durumların gözden geçirilmesi ve düzenlemelerin bu unsurlara göre yapılması gerekmektedir... (M13)

Öğrencinin öğrenmesinin en hızlı olduğu dönemlerde mesleki kazanımlar kendisine aktarılmalı ve yükseköğretimde bu mesleki kazanımlar daha verimli hale getirilmelidir. Yükseköğretim kurumları artık üretim merkezleri olmalıdır. Mesleki eğitim için teorik bilgi ortaöğretimde verilmelidir. (M17)

İmam hatip liseleri de unutulmamalıdır ki meslek liseleridir. Bu liselerde genel lise mantığından uzak, kaliteli eğitim vermesi sağlanmalıdır. Öğretmen liseleri de aynı zamanda meslek liseleridir. Öğretmenlik alan mezunu olacak kişilerin büyük bir çoğunluğu bu liselerden yapılacak yönlendirmeler ile eğitimlerine başlamalıdır. Hal böyle iken, meslek liselerinde gerçekleştirilecek eğitim tabi ki en kaliteli şekilde olmalıdır. Aynı zamanda meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin iyi birer mühendis, iyi birer teknisyen, iyi birer ziraatçı, iyi birer veteriner olmasının önü kesinlikle açılmalıdır. Gerekirse başarılı öğrencilere ek puanlar verilmelidir. (M21)

...sanayi ve ticari hayatın, bilim ve teknolojinin gereklerine uygun programlar hazırlanmalı, öğretmen eğitimleri de bu duruma uygun hale getirilmelidir. Akademik becerilerin artması adına meslek liselerindeki öğretmenlerin yeterlilikleri test edilmeli ve nitelikleri arttırılmalıdır. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki eğitim politikalarında niteliğin arttırılması ile ilgili olarak; meslek liselerini tercih eden bu liseleri istedikleri için tercih etmeleri gerektiğine, meslek liselerinin eğitim kadrolarının yenilenmesi gerektiğine, kadroların güncellenmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğine ve böylece daha nitelikli mezunlar verileceğine değinilmiştir.

4.10.6. Müfredatın geliştirilmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin mesleki eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri diğer bir konu müfredatın geliştirilmesidir. Konu ile ilgili olarak M8, M9, M12, M14, M15, M21 ve M24 görüş bildirmişlerdir. Müfredatın geliştirilmesi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Türkiye'deki ara eleman ihtiyacının karşılanması için mesleki eğitim politikalarında ilerlemeler kaydedilmelidir. Bu ilerlemelere meslek liselerinin müfredatının yenilenmesiyle başlayabilir. (M8)

...genel milli eğitim politikaları belirlenirken en önemli meselelerden birisi, mesleki eğitimin düzenlenmesi gerekliliğidir. Aslında benim Türkiye'de olması gereken eğitim sistemiyle ilgili 5+3+3 sisteminde bir yapıya gidilmesi ile ilgili önerim mevcuttur. Şuan 4+4+4'ü uyguluyoruz. Liselerin maalesef 12. sınıfının yeterince verimli değil. Örneğin; ben kendi kızımdan biliyorum. Son sene sınava hazırlanması için açık liseye aldırıldım... (M9)

Öğrenciler ortaöğretimde tercih yaparken lise olarak değil, meslek grubu olarak tercihler yapmalıdırlar. Tabiki bu liseler içerisinde temel bilgi ve becerilerin de verilmesi gereklidir. Örneğin; tıp okuyacak bir kişinin, fizik, kimya, biyoloji derslerini de alması gerekmektedir. Sağlık meslek liselerinde bunların da planlı bir şekilde müfredata eklenmesi gerekir... (M12)

Ülkemizde kısa süreli meslek edindirme programları kesinlikle olmalıdır. Örneğin meslek liselerinde dört yıl boyunca kaynak öğretilmez. Ya da dört yıl boyunca bilgisayar donanımı eğitimi verilmez. Bunların modül modül

öğrenciye verilmesi esas olmalıdır. Bununla beraber çıraklık eğitim merkezlerinin daha cazip hale getirilmesi gerekir. Öğrencilerin ve vatandaşların son çare olarak tercih ettikleri çıraklık eğitim merkezlerinin sadece bir belge edinme kurumu olarak görmemek gerekir. Bu kurumların mesleki eğitimin merkezi haline getirilmesi gerekir. Çıraklık eğitim merkezlerinden mezun olan vatandaşlarımızın da genel kültür ve genel yetenek dersleri alması sağlanarak lise mezunu statüsünün kazandırılması gerekmektedir. (M14)

Eğitim sistemleri, meslek liseleri de olsa genel liseler olsa nitelikli insan yetiştirmek üzerine kurulur. Öyle bir sistem kurmak gerekiyor ki, meslek liselerinde hem insan yetiştirilsin hem de insan olarak yetiştirdiğimiz bu gençlerimize meslek kazandırılsın. (M15)

Mesleki eğitim politikaları oluşturulurken, özel sektörün de beklentileri göz ardı edilmemelidir. Özel sektörün talepleri dinlenmeli ve ilgili bölümlerin açılması ve müfredat düzenlemesi beraber sağlanmalıdır. (M21)

Mesleki eğitime yatırımın ve katkının artması için öncelikle, çalışma hayatı ile mesleki eğitim kurumlarının birbirlerine bağlanmalarının sağlanması gerekmektedir. Müfredat belirlenirken yerel ve ulusal düzeydeki ihtiyaç ve beklentiler göz önüne alınmalıdır... (M24)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki eğitim politikalarında müfredatın geliştirilmesi ile ilgili olarak; eğitimde uygulanan 4+4+4 sisteminin verimsizliğinden bahsedilerek ve 5+3+3 sistemine geçilip ortaöğretimdeki 12. sınıf verimsizliğinin giderilmesi gerekliliğine, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarını tercih ederken lise adlarına göre değil; mesleki alanlarına göre tercih yapmaları gerektiğine ve ülkemizde gençlere meslek edindiren kısa süreli kursların olması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda mesleki eğitim müfredatında derslerin dönem dönem değil, modül modül verilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri, çıraklık eğitim merkezlerinden sertifika alan ve mezun olan vatandaşlara genel kültür dersleri de verilerek ortaöğretim diploması almalarının sağlanması gerektiğine, meslek lisesi de olsa genel lise de olsa ortaöğretim kurumlarında insan yetiştirilmesinin esas olduğuna ve mesleki eğitim müfredatı ve politikaları oluşturulurken özel sektörün de beklentilerinin göz ardı edilmemesi gerektiğine değinilmiştir.

4.10.7. Sanayi ile iş birliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin mesleki eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri diğer bir konu sanayi ile iş birliğidir. Konu ile ilgili olarak M6, M9, M12, M21, M29 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Sanayi ile iş birliğiyle ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...özel sektör ile mesleki eğitim kurumlarının iş birliği; öğrencilerin stajlarını yapması ve istihdamının sağlanması adına önemlidir. (M6)

Meslek liselerinin artık uzak köşelerde değil, tamamen sanayinin ve iş olanaklarının içerisinde olması gerekir. Bu doğrultuda bazı meslek liselerinin açıldığını görüyoruz... (M9)

...organize sanayiler içerisinde meslek liselerinin kurulması meslek liselerinin gelişmesi için önemlidir. Aynı zamanda yatılı meslek liselerinin kurulması için çaba gösterilmelidir. Böylece öğrenciler hem mesleklerini icra edecekler hem de eğitimlerini daha nitelikli almış olacaklardır. (M12)

...mesleki eğitimin uygulama kısmı bizi ilgilendirmektedir. Bu sebep ile fabrikaların içinde ve sanayi bölgelerinde kurulacak meslek liseleri öğrencilerin daha kaliteli eğitim almasını sağlayacaktır. (M21)

Ben en son bir ilçemizde küçük bir sanayi sitesini gezdim. Bir tane çırak bulamadık sanayi sitesinde. Türkiye’de maalesef çırak yok, kalfa yetişmiyor. Dolayısıyla bu işyerlerinin uzun vadede devamlılığının sağlanması mümkün değildir. Düşünsenize, bu gezdiğimiz sanayi sitesinde, meslek lisesini bitirmiş 120 tane gencin çalışabileceği alan var. Neden bu sanayi sitesinin yanında bir meslek lisesi yapmıyoruz? Biz maalesef ki, mesleki eğitim politikalarımızda şunu es geçiyoruz: İş arayanla işçi arayanı yani işvereni maalesef buluşturamıyoruz. İş arayan ile işçi arayanı buluşturacak noktalar; meslek liseleridir. Sanayi odaları, ticaret odaları, borsa birlikleri ve organize sanayi bölgesi müdürlükleri birlikte bu politikaları planlayarak, meslek liselerini iş sahalarının yakınlarında kurulmaya ağırlık vermelidirler. İş garantisi, meslek liselerinin insanlar, öğrenciler ve aynı zamanda veliler tarafından her zaman ilk önce tercih edilecek liseler olmasına sebebiyet verir. (M29)

Meslek liseleri istihdama yakın alanlara kurulmalı, öğrencilerin uygulama ve teorik bilgilerini beraber kazanmaları sağlanmalıdır. Özellikle mezun olduktan sonra çalışacakları iş sahalarında istihdama özen gösterilmelidir. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, mesleki eğitim politikalarında sanayi ile iş birliğiyle ilgili olarak; kamu, özel sektör ve mesleki eğitim kuruluşlarının, mesleki eğitim politikaları üzerine iş birliği yapması gerektiğine, mesleki eğitim kurumlarının artık iş olanaklarının yani sanayilerin yakınlarına kurulması gerektiğine hatta nitelikli bireyler yetiştirmek için yatılı meslek liselerinin bile gündeme getirilebileceğine değinmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin staj uygulamalarını özel sektör ile iş birliği yaparak daha nitelikli hale getirebileceklerine değinen milletvekilleri; ara eleman ihtiyaçlarının bu şekilde daha çabuk giderileceğine de değinmişlerdir.

4.10.8. Karar süreçlerine katılım

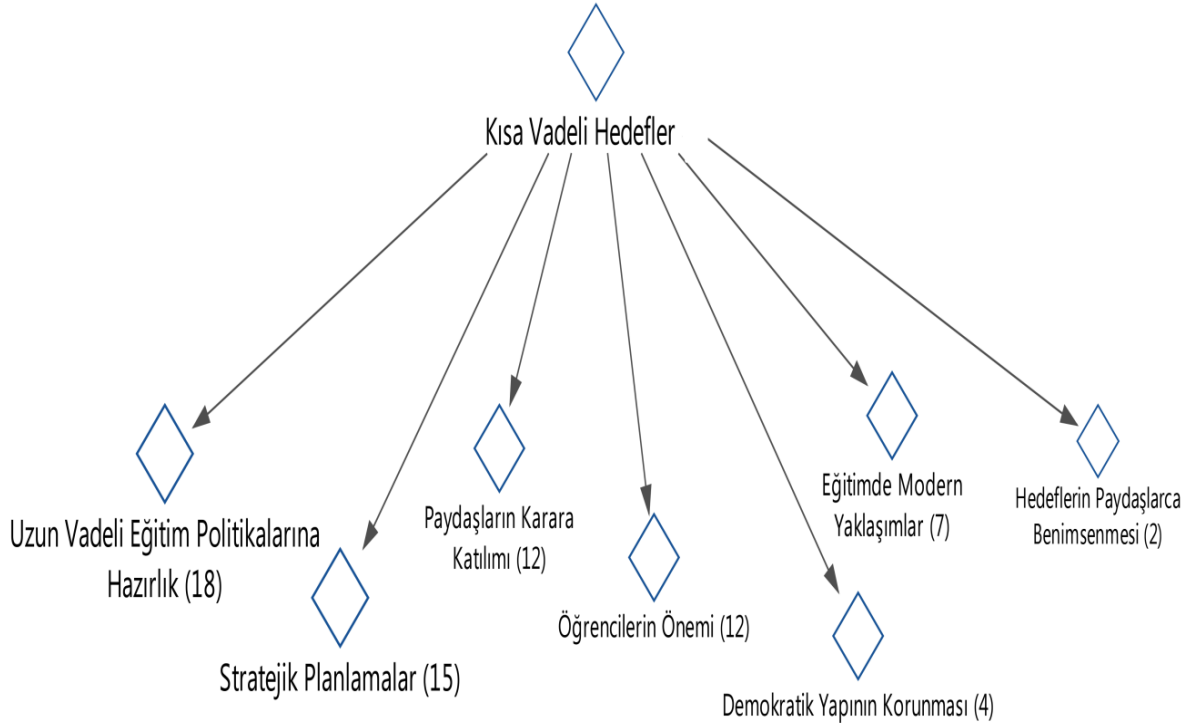
Görüşmeye katılan milletvekillerinin mesleki eğitim politikaları alt temasında bahsettikleri son konu karar süreçlerine katılımdır. Konu ile ilgili olarak M24'ün görüşleri şöyledir:

...eğitim politikalarının geliştirilmesinde tüm paydaşların katılımının sağlanması önemlidir. Tecrübeli eğitimcilerin görüşleri ile meslek liselerinin ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim politikası geliştirilmelidir. (M24)

Açıklamalar neticesinde karara katılım ile ilgili olarak M24'ün görüşleri incelendiğinde; mesleki eğitim kurumlarında eğitim politikalarının geliştirilmesi ile ilgili olarak ortaöğretimin tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması gerektiğine ve tecrübe sahibi eğitimcilerin görüşlerinin alınarak bu kurumların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi adına çözüm yolları geliştirilebileceğine değinildiği görülmektedir.

4.11. Kısa Vadeli Hedefler

Yasama erkinin görüşlerine göre “Kısa Vadeli Hedefler” alt temasının; uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık, stratejik planlamalar, paydaşların karara katılımı, öğrencilerin önemi, eğitimde modern yaklaşımlar, demokratik yapının korunması ve hedeflerin paydaşlarca benimsenmesi kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.12’de bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.12. Kısa Vadeli Hedeflerin Kodları ve Frekansları

4.11.1. Uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, kısa vadeli hedefler alt temasında üzerinde önemle durdukları ilk konu uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlıktır. Konu ile ilgili olarak M3, M7, M13, M17, M25, M29 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Partimizin seçim bildirgesinde kent enstitüleri çalışması var. Kent enstitülerinde, köy enstitülerinden farklı bir tarz karşımıza çıkıyor. Burada, şehir yaşamındaki insanları doğumdan ölüme kadar eğitim ile kontrol amaçlı bir planlama vardır. Bu sebeple kısa vadeli eğitim politikaları oluştururken, uzun vadeli eğitim politikalarının temelleri atılmalıdır. Çok titizlikle hazırlanması gereken kısa vadeli eğitim politikaları günü kurtarmaktan ziyade uzun vadeli eğitim politikaların hazırlayıcısı olmalıdır. (M3)

...kısa vadeli adımlar oluşturulurken, kültürel özellikler ve milli değerler ön planda tutulmalıdır. Aynı zamanda eğitim alanında hedefler gerçekleştirmek istiyorsanız, istikrar sağlamak adına kısa vadeli hedeflerin, uzun vadeli hedeflerin habercisi olması gerekmektedir. (M7)

Kısa vadeli oluşturulan her hedefin, uzun vadeli programlara bir geçiş, bir hazırlık olduğu düşünülmelidir. Eğitim sisteminde önemli arz eden süreçlerden birisi de koşulların geç olgunlaşması ve sistemin ağır ilerlemesidir. Bu sebeple bir anda uzun vadeli eğitim politikalarına geçiştten söz edemeyiz... (M13)

...bir anda olan köklü reformlar yerine, toplumu alıştıran kısa vadeli eğitim politikaları ile geçişler yapılması gerekir. Sistemin kurgulanmasından kastımız budur. Nitelikli ve uzun vadeli bir eğitim politikası için, basamakların tek tek çıkılması ve yol haritasının iyi planlanması gerekmektedir. (M17)

Uzun vadeli hedeflerin oluşturulması için muhakkak stratejik planlamalar yapılması gerekmektedir. Eğer devletler önünü göremiyorsa eğitimde uzun vadeli eğitim politikalarını oluşturamazlar. İlk önce gündelik problemlerin üstesinden gelinmesi daha sonra da stratejik planlar ile birlikte uzun vadeli hedeflerin oluşturulması gündeme getirilmelidir. (M25)

Kısa vadeli eğitim adımları oluştururken, öğrenciye yatırım yapılmalı ve öğretmenin niteliği artırılmalıdır. Öğrencileri ile vakit geçirecek öğretmenler, öğrencilerin daha fazla öğrenmesine vesile olur. Bu sebeple kısa vadeli eğitim hedeflerinde öncelikle öğretmenin gelişimi ön planda tutulmalı, daha sonra öğrencinin ve kurumların altyapı eksiklikleri giderilmelidir. Sağlanacak burslar, servis imkânları öğrencinin menfaati yönünde planlanmalı ve eğitime en kolay yoldan ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu kısa vadede gerçekleştirilecek hedefler ve atılacak adımlar uzun vadeli hedeflerin öncüsü olmalıdır. (M29)

Kısa vadeli eğitim politikaları oluştururken, günü kurtarmak esas olmamalıdır. Maalesef ki, hükümetlerin geçici politika önerilerinin ana nedeni; eğitim sisteminde günü kurtarma çabalarıdır. Bu sebeple kısa vadeli eğitim politikaları geçici çözümler üretmek yerine kalıcı çözüm odaklı geliştirilmelidir. Kısa vadeli eğitim politikaları yavaş yavaş uzun vadeli eğitim politikalarına dönüşmelidir. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kısa vadeli hedefler alt temasında, uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlıklar ile ilgili olarak; kısa vadeli eğitim politikalarının uzun vadeli eğitim politikalarının öncüsü, habercisi ve hazırlayıcısı olması gerektiğine değinilmiştir. Kısa vadeli eğitim politikalarının çok titizlikle hazırlanması gerektiğine, eğitim sisteminde günü kurtarma adına oluşturulmamasına, milli ve kültürel

özellikleri ön planda tutması gerektiğine değinilmiştir. Eğitim sisteminde koşulların geç olgunlaşabildiğine değinen milletvekilleri; kısa vadeli eğitim politikaları oluşturulurken toplumdaki tüm bireylerin görüşlerinin alınması gerektiğine, bu politikalarda meydana gelen aksamaların uzun vadeli eğitim politikalarını da etkileyebileceğine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda kısa vadeli eğitim politikaları oluşturulurken stratejik planlamalar yapılması gerektiğine değinen milletvekilleri; bu planlamalarda öğrencilere yapılan yatırımın artmasının, eğitim kurumlarının eksiklerinin giderilmesinin ve öğretmenin niteliğinin artırılmasının önemine değinmişlerdir.

4.11.2. Stratejik planlamalar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, kısa vadeli hedefler alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da stratejik planlamalardır. Konu ile ilgili olarak M15, M17, M19, M20, M21, M27 ve M28 görüş bildirmişlerdir. Stratejik planlamalar ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

“Yenilik eskinin iptali değil, geliştirilmesi ile olmalıdır.” Bireylerin kendi algısından daha çok milli ve evrensel eğitim ilkelerinin esas alındığı, her yeni gelenin eskiyi değiştirmeyeceği, sadece geliştirip yenileyebileceği bir sistem kurgulanmalıdır. Ayrıca süreç-sonuç ilişkisi kesinlikle dikkate alınmalı ve pilot uygulama olmadan politikaların ülke genelinde uygulanmaması gerekir. (M17)

Eğitim politikaları deneme-yanılma yöntemi kullanılarak oluşturulmaya çalışılmakta. Bu da ülkenin geleceği ile ilgili uzun vadeli planlamaların olmadığını gösterir bizlere. Geçmişte Devlet Planlama Teşkilatının 5 yıllık kalkınma planları bulunmaktaydı. 5 yıllık süre, kısa vadeli planlardandır. Bir ülkenin 50 yıllık 100 yıllık çerçeve planları bulunmalıdır. (M19)

Kısa vadeli hedeflerin oluşturulmasında kalkınma planlarına uygun hareket edilmeli, toplumsal ve evrensel ihtiyaçlar belirlenmeli, bu ihtiyaçlara yönelik ortak bir planlama yapılmalıdır. (M20)

Kısa vadeli eğitim politikalarını öncelikle okullardaki öğretmenler ve yöneticiler planlamalıdır. Özellikle tepeden; okulların ve sınıfların sıkıntılarını, problemlerini görmeden, eğitimcilerin ne gibi gereksinimleri olduğunu bilmeden hazırlanacak eğitim politikası değişiklikleri maalesef tutarsız ve yetersiz kalacaktır... (M21)

...eğitim boyutunda yansımaların olumlu olması bekleniyor ve eğitim politikalarından verim alınmak isteniyorsa, kısa vadeli hedeflerin bile olgunlaşmaya bırakılması ve belirli süreci içermesi gerekmektedir. (M27)

Kısa vadeli hedefleri oluştururken öncelikli politikaları belirlemede toplumun temel ihtiyaçları ön plana alınmalıdır. Devletin ve Bakanlığın bütçeleri ve istihdam gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim felsefemiz yeniden gözden geçirilmeli ve Türk eğitim sisteminin yapısına uygun hedefler belirlenmelidir. (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kısa vadeli hedefler alt temasında, stratejik planlamalar ile ilgili olarak; kısa vadeli hedefler oluşturulurken geçmişte yapılan hatalardan ders çıkarılarak geleceğe yönelik planlamalar yapılması gerektiğine, eski planlamaların rafa kaldırılmadan nitelikli güncellemelere ihtiyaç duyduğuna ve kalkınma planlarına uygun stratejik adımlar ile toplumun gereksinimlerini gidermeye yönelik ortak çalışmalar yapılması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda kısa vadeli eğitim politikalarını eğitimin mutfağındaki öğretmen ve yöneticilerin oluşturması gerektiğine değinen milletvekilleri; politika hedeflerinde verimli sonuçlar alınmak isteniyorsa kısa vadeli politikalarının olgunlaşmaya bırakılmasını öngörmüşlerdir.

4.11.3. Paydaşların karara katılımı

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, kısa vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da paydaşların karara katılımıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M2, M5, M9, M14, M16, M21 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Paydaşların karara katılımı ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Hangi düşünce yapısına, hangi siyasi görüşe sahip olursa olsun gençlerimiz, 80 milyon Türk milletinin geleceğidir. Türkiye’de kısa vadeli eğitim politikaları oluşturulurken merkeziyetçi zihniyetten kesinlikle vazgeçilmeli; eğitimi sistemini yakından tanıyan tüm paydaşlarla fikir alışverişi yapılmalıdır. (M1)

Türkiye’de uzun vadeli eğitim politikalarının oturmamasının temel nedeni, bireylerin temel sıkıntılarının giderilememesidir. Problemler dinlenmiyor, insanların ihtiyaçları giderilmiyor, sıkıntılara çözüm üretilmiyor. Uzun vadeli eğitim politikaları oluşturmak için eğitim şuralarında olduğu gibi, toplumun bütün katmanlarını temsil etmekte olan kişilere fikirleri sorulmalıdır... (M2)

Kısa vadeli hedefler oluştururken, sadece bir akademisyenin görevlendirilmesi ya da bir komisyonun çalıştırılması yeterli değildir. Eğitim ile ilgilenen paydaşların işin içerisine girmesi lazım. Öğretim görevlileri, üyeleri, öğrenciler, araştırma görevlileri, öğretmenler hatta velilere bile söz hakkı verilmelidir. Farklı fikirlerin görüşleri dinlenmeli ve hedefler oluşturulurken emin adımlar atılmalıdır. (M5)

...okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere bazı görevler düşmektedir. Okulların gereksinimlerini, teknolojik ihtiyaçlarını ve fiziksel gereksinimlerini hızlı bir şekilde üst yönetimlere bildirmeleri gerekmektedir. Üst yönetimler, oluşturacakları iletişim ağı ile bu durumu merkez teşkilatlarına bildirmeli ve merkez teşkilatları da bu problemlere çözümler üretmelidir. Bakınız, silsile yöntemi ile ilerleyen bu durum hızlı bir şekilde nasıl ilerliyor. Kısacası kısa vadeli hedefler oluştururken iletişim zinciri olması ve problemlere çözümler üretmek için çaba gösteren eğitimcilerin olması gerekmektedir. (M9)

...sistemi bilen, okulları tanıyan, milli eğitime uzak olmayan eğitimciler, uzmanlar ve akademisyenler bu politikaları oluşturmalıdır... (M14)

Akademisyenlerden tutun, eğitim vakıflarına, derneklerine, sendikalarına, öğretmenlere, öğrenciler ve velilere kadar büyük sorumluluklar oluşmaktadır. Bütün bu kesimlerin görüşlerine başvurularak kısa vadeli ve uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulmalıdır. (M16)

Eğitim politikalarını eğitimciler belirlemelidir. Toplumun her kesiminden bireylerin bir araya getirilmesi ve fikir birliğine varılması gerekir. Sendikalar, eğitim kuruluşları, eğitimciler ve akademisyenlerin görüşlerinin ön plana alınacağı zümreler oluşturulmalı ve bu zümrelerin vereceği bilgiler ışığında kısa vadeli eğitim politikaları oluşturulmalıdır... (M21)

...eğitim sistemimizin toparlanması için kendi eğitimcilerimiz diğer ülkelere eğitim almaya gönderilebilir. Kaldı ki Türkiye'de gerek sistem tartışması yapan, gerek uluslararası ölçekte siyaset tartışması yapabilen, gerekse sosyoloji ve felsefe tartışması yapabilen düşüncesine katıldığımız veya katılmadığımız birçok bilim insanları mevcuttur. Ama bu bilim insanlarının eğitim politikasındaki görüşleri asla dikkate alınmamaktadır. (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kısa vadeli hedefler alt temasında, paydaşların karara katılımı ile ilgili olarak; siyasi görüşleri ve düşünce yapıları önemszenmeden, merkezîyetçi anlayıştan uzak, her kesimden vatandaşların kısa vadeli eğitim politikalarının oluşturulmasında fikir beyanı olması gerektiğine ve bireylerin beklentilerinin kısa vadeli eğitim politikaları ile karşılanması öneme değinilmiştir. Kısa vadeli hedeflerin sadece bir akademisyen ya da komisyon tarafından belirlenmemesi, toplumun bütün katmanlarından bireylerin fikirlerinin alınması gerektiğine değinen milletvekilleri; bu süreçte en önemli görevin eğitim sistemindeki yönetici ve öğretmenlere düştüğüne ve tüm paydaşlar ile beraber süreçte en aktif rolü onların almaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Nitelikli politikalar belirlemek adına bu süreçte eğitimcilerimizin diğer ülkelerde eğitim almasının sağlanabileceğine de değinilmiştir.

4.11.4. Öğrencilerin önemi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin kısa vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu öğrencilerin önemidir. Konu ile ilgili olarak M1, M4, M8, M11, M20 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin önemi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Kısa vadeli eğitim politikaları ve hedefleri oluşturulurken öğrencilerin beklentilerinin ön planda tutulması gerekir. Seçilen kısa vadeli hedeflerin, öğrencilerin eğitim hayatını sonlandırılmasından ziyade, eğitim hayatının uzamasına vesile olması gerekir. Unutulmamalıdır ki; öğrencilerimiz Türkiye'nin geleceğidir. (M1)

...okulların sosyal imkânlarının iyileştirilmesi, fiziksel şartlarının güncellenmesi, okullardaki öğrencilerin sıkıntı ve problemlerinin ortadan kaldırılması için kısa vadeli eğitim politikalarına ihtiyaç vardır. (M4)

Kısa vadeli hedefler oluştururken özellikle çocuklarımızın düşünce sistemini etkileyen, düşünce sistemini geliştiren ve onları araştırmaya yönelten eğitim sistemlerini, Türk eğitim sistemine uyarlamamız gerekmektedir. (M8)

Kısa vadeli hedefler, toplumdaki tüm bireylere uygun şartları sağlamalıdır. Örneğin; ilkokula başlayacak öğrencinin kullanacağı okul bahçesi, okul binasının yapısı, tuvalet yapıları, erken çocukluk eğitimi almış ilkokul öğretmenleri, aile ve toplumu kapsayan okula uygulamaları gerekir. (M11)

Kısa vadeli hedeflerin oluşturulmasında kalkınma planlarına uygun hareket edilmeli, stratejik planlamalar yapılmalı ve bu planlamalar oluşturulurken öğrencilerin ihtiyaçları hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. (M20)

...yıllardır televizyonlarda, reklam panolarında üniversite sınavlarında derece yapan öğrencileri gördük. Nerede şimdi bu öğrenciler? Kısa vadeli hedefler oluşturulurken, bu öğrencilerin akıl gücü, üretim gücüne dönüştürmelidir. Kısa vadeli hedefler ile öğrenciye birebir öğrenim imkânları sağlamalıyız. Onları sadece bir okula kanalizetme çabası içerisinde olmamalıyız. (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kısa vadeli hedefler alt temasında, öğrencilerin önemi ile ilgili olarak; kısa vadeli hedefler oluşturulurken öğrencilerin beklentilerinin ön planda tutulması gerektiğine, oluşturulacak eğitim politikaların öğrencilerin eğitim hayatlarını devam ettirmelerine olanak sağlaması gerektiğine, yine öğrencilerin sosyal imkânlarının iyileştirilmesi ve düşünce sistemlerini geliştiren bu politikaların tercih edilmesi gerektiğine değinilmiştir. Özellikle de Türk eğitim sisteminin durumu göz önüne getirilerek okullarımızın yapısına uygun, toplumdaki tüm bireyleri kapsayacak şekilde ve kalkınma planlarına göre hazırlanmış kısa vadeli eğitim politikalarına ihtiyacımız olduğuna değinen milletvekilleri; öğrencilerin akıl gücünü üretim gücüne çevirecek, onların kapasitelerini ve yeteneklerini arttıracak kısa vadeli hedeflere ihtiyacımız olduğunu dile getirmişlerdir.

4.11.5. Eğitimde modern yaklaşımlar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin kısa vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da eğitimde modern yaklaşımlardır. Konu ile ilgili olarak M5, M8, M14 ve M18 görüş bildirmişlerdir. Eğitimde modern yaklaşımlar ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Milli Eğitim Bakanı öğretmenlere lisansüstü eğitim aldıracaklarına değinmiş. Düşünsenize; bu ne kadar zor ve zaman alacak bir süreç... Avrupa'ya baktığımızda; öğretmenlik süresinin 3 yıl, yüksek lisansla beraber 1 yıl daha eklenip 4 yıl olduğunu görüyoruz. Bizde de kısa vadeli hedeflerden biri öncelikli olarak öğretmenlere yüksek lisans yaptırmak olabilir. Uzun vadede bu hedeflerin sonuçlarının pozitif olacağına kesin gözle bakabiliriz. (M5)

Eğitim reformlarında çok geç kaldık. Şablon şeklinde oluşturulacak kısa vadeli eğitim politikalarını doğru bulmuyorum. 4+4+4 veyahut başka bir model... Bunların içeriği önemlidir. Bir akademisyen olarak en çok zorlandığım şeylerden birisi, bana gelen öğrencinin belli bir formattan çıkmış olması ve o formatın dışına çıkamamasıdır. Boğaziçi Üniversitesinde yaptığımız çalışmalardan birisi bu durumu ortadan kaldırmaktı. İlk bir yıl çocuklara vizyon kazandırmak, hayata karşı bir bakış açısı kazandırmak ve onları standart kalıpların dışarısına çıkarmak için çalışıyorduk... (M8)

Yeni neslin yapısı dikkate alınarak çok hızlı değişimlerin çok kısa sürede yaşandığı çağımızın gereksinimlerini yerine getirebilecek konular (bilişim-dijital yaşam-yapay zekâ) üzerinde durulmalıdır. Evet, uzun vadeli eğitim politikalarının eğitim sistemi için gerekliliğini bende savunuyorum. Fakat hızla gelişen bir teknoloji çağındayız. Bu da kısa vadeli eğitim politikası ihtiyaçlarını gündeme getirmektedir. Başka bir açıdan bakacak olursak, doğa ve tabiat olayları, ekonomik çalkantılar, okullarda yaşanan sistem sıkıntıları ve buna benzer geçici fakat değişiklik gerektiren durumlar zaman zaman kısa vadeli eğitim politikaları ihtiyaçlarını ortaya çıkarabilir. (M14)

Kısa vadeli hedefler oluştururken, günü kurtarmaktan ziyade, bilimsellik ışığında toplumların gelişmesine vesile olmak gerekmektedir. Maalesef ki senelerdir toplumumuz hurafelerden dolayı eğitime ve bilime yeterli önemi gösterememiştir. Özellikle kız çocuklarının okutulması, okulların altyapılarının iyileştirilmesi, aynı zamanda sistemin güncellenmesi için kısa vadeli eğitim politikaları planlanmalıdır. (M18)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kısa vadeli hedefler alt temasında, eğitimde modern yaklaşımlar ile ilgili olarak; eğitimcilerimizin kendilerini geliştirmeleri adına lisansüstü programlara yönlendirilebileceği ve eğitim sisteminde artık öğrencilerin tek bir kalıba göre yetiştirilmemesi gerektiğine değinilmiştir. Bilimsel ve teknolojik öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak, öğrenci yararının gözetilmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; eğitimde günü kurtarmaktan ziyade gerekli olan önemin sağlanmasına değinmişlerdir.

4.11.6. Demokratik yapının korunması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin kısa vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da demokratik yapının korunmasıdır. Konu ile ilgili olarak M2, M15, M18 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Demokratik yapının korunması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...hızlıca tek zihniyetten arınmak ve uzaklaşmak gerekiyor. İnsanlarımızın gerçek anlamda kültürlerine, değerlerine ve tarihine saygılı olabilecek kısa vadeli eğitim politikaları planlanmalıdır. Kısa vadeli eğitim politikalarının demokratik yapıya sahip olması gerekmektedir. İnsanlar özgürce düşünebilmeli, hareket edebilmeli ve eğitimlerini istedikleri doğrultuda alabilmelidirler... (M2)

Bireylerin problemlerinin üzerine gidilmesi, çocuklarımızın eğitim engellerinin ortadan kaldırılması ve eğitimde nasıl insan yetiştirileceği kısa vadeli hedeflerin önceliği olmalıdır. Eğitim sistemimizde anne-babalar kendi gelenek ve görenekleri ile çocuklarını yetiştirme özgürlüğüne sahiptirler... (M15)

Kısa vadeli hedefleri gerçekleştirirken, özellikle demokratik ve laik bir tutum sergilenmelidir. Devletler insan için yaşamalıdır. İnsanlar da topluma faydalı olmalıdır. Bu bilinçte hedefler oluşturulmalıdır. (M18)

Demokratik toplum yapısını bozmadan, okulların temel ihtiyaçlarını karşılamalı ve çözümler üretmelidir. Kısa vadeli eğitim politikalarının amacı günü kurtarmak değil; eğitimi geleceğe taşımak olmalıdır. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kısa vadeli hedefler alt temasında, demokratik yapının korunması ile ilgili olarak; eğitim politikaları oluşturulurken tek tip düşünce yapısından uzaklaşılması gerektiğine, insanların birbirlerinin kültürlerine saygılı olmaları gerektiğine ve bireylerin özgürce eğitim alabilecekleri imkânların yaratılması gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda kısa vadeli eğitim politikaları belirlenirken demokratik ve laik tutumlar sergilenmesi gerektiğine de dikkat çekilmiştir.

4.11.7. Hedeflerin paydaşlarca benimsenmesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin kısa vadeli hedefler alt temasında bahsettikleri son konu hedeflerin paydaşlarca benimsenmesidir. Konu ile ilgili olarak M6 ve M19'un görüşleri şöyledir:

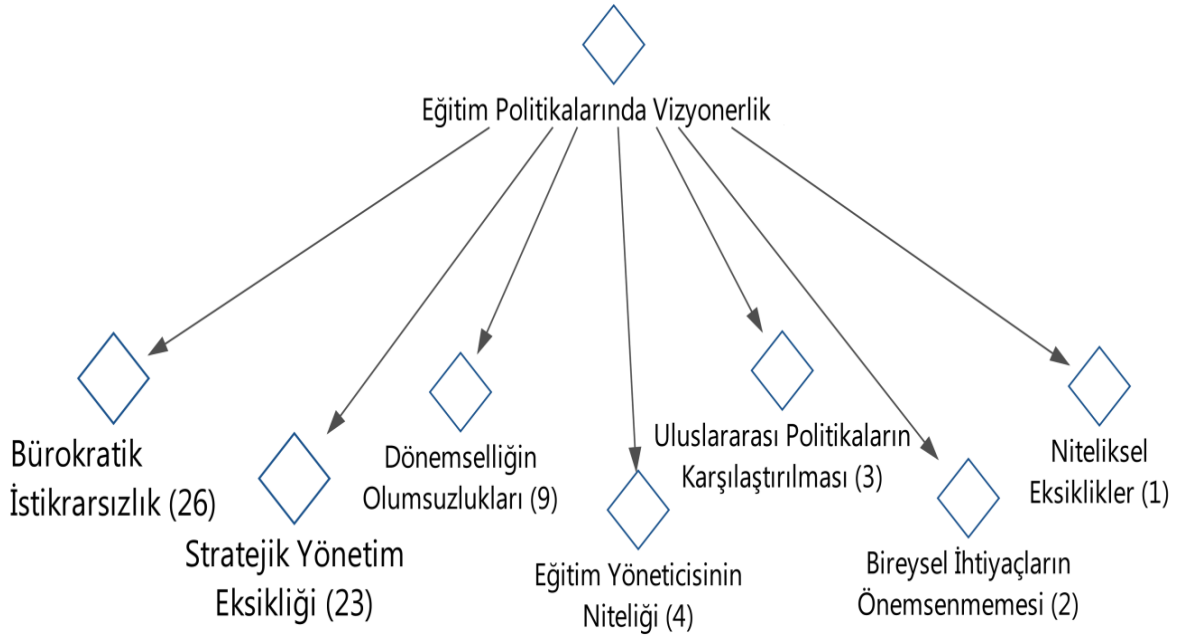
Kısa vadeli hedefler için alınan kararlar hızlı ve sorun çözücü olmalıdır. Oluşturulan eğitim politikaları, öğretmenler tarafından angarya olarak algılanmadan motive edici şekilde düzenlenmelidir. Dönütler hızlı şekilde tüm eğitim birimleri, öğretmen ve veliler ile de paylaşılmalıdır. Böylece eğitimde kalitenin de artması sağlanacaktır. (M6)

Kısa vadeli hedefler oluşturulurken toplumun ahlaki, sosyal, toplumsal, kültürel, tarihi yapısı içinde bulunan şartlar değerlendirilmelidir. Belirlenecek kısa vadeli eğitim hedefleri öğrencinin sahip olduğu yetenek ve güçlerle ulaşabileceği türden olmalıdır. (M19)

Açıklamalar neticesinde M6 ve M19'un görüşleri incelendiğinde, kısa vadeli hedefler alt temasında, hedeflerin paydaşlarca benimsenmesi ile ilgili olarak; hedeflerin hızlı bir şekilde sorunlara çözüm üretebilecek kapasiteye sahip olması gerektiğine, kısa vadeli hedeflerin eğitimciler tarafından gereksiz olarak görülmemesi ve dönütlerin hızlı bir şekilde diğer paydaşlar ile paylaşılması gerektiğine değinilmiştir. Kısa vadeli hedefler belirlenirken özellikle toplumun tüm yapısal özelliklerinin ve gereksinimlerinin masaya yatırılması gerektiğine değinen milletvekilleri; belirlenen bu hedeflerin öğrencideki güç, nitelik ve potansiyeli ortaya çıkarması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

4.12. Eğitim Politikalarında Vizyonerlik

Yasama erkinin görüşlerine göre “Eğitim Politikalarında Vizyonerlik” alt temasının; bürokratik istikrarsızlık, stratejik yönetim eksikliği, dönemsellüğün olumsuzlukları, eğitim yöneticilerinin niteliği, uluslararası politikaların karşılaştırılması, bireysel ihtiyaçların önemsenmemesi ve niteliksel eksiklikler kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.13'te bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.13. Eğitim Politikalarında Vizyonerliğin Kodları ve Frekansları

4.12.1. Bürokratik istikrarsızlık

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla tekrar ettikleri ilk konu bürokratik istikrarsızlıktır. Konu ile ilgili olarak M1, M2, M5, M11, M14, M15, M17, M18, M22, M26 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Bürokratik istikrarsızlık ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Maalesef ki Milli Eğitim Sistemi Türkiye’de 93 yılda toplamda 76 Bakan değiştiren; son hükümet 17 yıla yakın süren iktidarı döneminde 7 Bakan değiştirmiştir. Değişen sadece Bakanlar değildir. Topyekûn eğitim sistemi de, eğitimde üst kademelere geçiş sınavları da değişmekte ve sistemde önemli görülen unsunlar adeta bir yap-boz tahtasına çevrilmektedir... (M1)

Eğitime sadece maddi olarak pay ayırmak değil, zihniyet olarak da pay ayırmak gerekiyor. Her seçilen hükümetin kendi zihni yapısını eğitim sistemine uyarlamaya çalışması yanlıştır... Her yeni gelen Bakan, eğitim yöneticisi, bürokrat kendi eğitim sistemini ve ideolojisini eğitime uyarlamak istiyor. Bunun temel sebebinde de, tek tip düşünce yapısının bütün ülke geneline yayılmak istenmesi yatmaktadır. (M2)

Bununla ilgili bir anımı anlatmak istiyorum. Biliyorsunuz Ömer Dinçer bir zamanlar bakanlık yaptı. Ömer Bey'le bir yerde karşılaştık. Bu anlattığım Bakanlığından çok sonra yani. Kendisine eğitim ile ilgili birkaç soru sordum. “Hocam siz Milli Eğitim Bakanının tüm vaktini politika ile geçirdiğini mi zannediyorsunuz?” dedi. “Evet” dedim. Doğal olduğunun bu olduğunu düşünüyordum çünkü. “Valla hocam, bizim vaktimizin %70’lik büyük bir kısmı, öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili geçmekte, geri kalan %30’luk falan kısmı da bizim yapılmakta olan okullarımız var onların inşaatlarını gezmekle geçmekte... Yani bizim milli eğitimde reform yapalım, planlar yapalım, stratejik planlar çıkaralım, uzun vadeli hedefleri düşünelim diye bir zamanımız yok.” dedi. Ama Bakan iken heveslendiğini ve bir reform paketi hazırladığını da dile getirdi. Ne olduğunu sorduğumda, görevden alındığını söyledi. Yani sistem reforma izin vermiyor. (M5)

Fransa’da tanıştığım 45 yaşlarında bir adam ortaokul bitirme sınavını (brevet) 30 yıl önce kazanamamış. Fakat adam bu yıl brevet sınavına girip bu sınavı kazanmak istiyor. Bu kişiden edindiğim değerli bir deyiş şu şekilde: Hükümetlerin, bakanların eğitim politikası olmaz. Ülkelerin eğitim politikaları olur ve ülkenin eğitim politikası değişmez! (M11)

Ülkemizde yönetim değişiklikleri ve her hükümetin kendi eğitim yapısını uygulama çabası, yasamayı kısa vadeli eğitim politikalarına yöneltmektedir. Yeni Başkanlık Sistemi ile bunun aşılabacağına inanmaktayım. Diğer bir sebep, geçmiş dönemlerde yaşanan popülist yaklaşımlar. Her kesimden destek alan bir yapıya sahip değil Milli Eğitim Sistemimiz. (M14)

İktidarlar değiştikçe, Bakanlar değiştikçe, hemen sistemler ve yönetim biçimleri de değişiyor. Eğitimdeki temel yaklaşımlar değişiyor. Her yeni gelen yönetici, kendi eğitim sistemini milli eğitim sistemine uyarlamaya çalışıyor. Bu sebeple kısa vadeli eğitim politikaları daha fazla tercih ediliyor. Uzun vadeli hedeflerin oluşturma sürecinde, çıkar çatışmalarının, menfaat çatışmalarının ve ideolojik çatışmaların üzerine gidilmesi gerekmektedir. A partisi gelip bir icraat yaptığında seçim süreci geçtikten sonra B partisi gelip nitelikli olan icraatı değiştirmemesi gerekir. (M15)

Genel Müdürün, Başkanın ya da Bakanın bakış açısına göre şekillenen politikalar kaçınılmaz olarak o makamdakilerin görev süresi kadar yaşayabilmektedir... (M17)

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki üst düzey yöneticiler bununla beraber dönemin hükümeti ya da hükümetleri; eğer bilimsel, demokratik, laik bir eğitim sistemine inanmıyorsa, kendi çıkarları doğrultusunda, dönemsel programlar geliştirirler. (M18)

Uzun vadeli eğitim politikaları ülkemizde neden planlanamıyor? Çünkü iktidarlar kendi ömürlerine göre bir şeyler planlıyorlar. İktidar şöyle bir öngöründe bulunuyorlar: Ben 10 yıl iktidarda kalırım. Sorunları da kendi bünyemde şöyle çözerim. O zaman ben şöyle yapayım. Bir ikincisi; eğitim programları, iktidarlara göre değişmemelidir. Eğitime bakış açısı iktidarlardan etkilenmemeli, iktidarlara yön vermelidir... (M22)

Hükümet değişiklikleri, hükümetlerdeki kabine değişiklikleri diğer kurumlarda olduğu gibi eğitimde de sürekli bir kadro değişikliğine sebep olmuştur. Her gelen yönetim yeni bir ideal ve dinamizmle daha iyi bir sistem kurmak isteyebiliyor. Bu çalışmaların hepsi de istenilen sonucu vermeyebiliyor. İyi niyet taşısa da, geliştirilen teoriler pratikte uygulanamayabiliyor. Ortaya koyulan çalışmaların istenilen sonucu vermediği durumlarda da sistemle ilgili değişikliklere gidiliyor. (M26)

...son hükümetler döneminde en çok bakan değiştirilen kurum, Milli Eğitim Bakanlığıdır. Cevap ise aslında bunun altında yatmaktadır. Her gelen Bakan, kendi ekibini kurmakta, kendi yakın çevresini bakanlıkta istihdam etmekte ve aynı zamanda kendine uygun gördüğü eğitim politikasını maalesef ki eğitim politikalarımıza yansıtmaktadır. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında bürokratik istikrarsızlık ile ilgili olarak; Türkiye’de eğitim teşkilatlarında çok sık bakan ve bürokrat değişiklikleri yapılmasının eğitimde kalıcı bir vizyon geliştirilmesine zarar verdiğine ve göreve her yeni başlayan bürokratların eğitimde farklı bir sistem arayışı içerisine girmesinin uzun vadeli eğitim politikalarının oturtulamamasına neden olduğuna değinilmiştir. Eğitimde istikrar sağlanmak isteniyorsa; partiden partiye, bakandan bakana değişmeyen eğitim politikalarının oluşturulması

gerektiğine değinen milletvekilleri; ülkelerin eğitim politikalarının kolay değiştirilemez olmasına; sadece güncellemelere açık ve geliştirilebilir olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Sürekli gerçekleşen seçimlerle hükümetlerdeki istikrarsızlık kaynaklı eğitim sisteminde kısa vadeli çözüm arayışlarına gidildiğini ifade eden milletvekilleri, menfaat ve çıkar çatışmalarının bir kenara bırakılarak uzun vadeli eğitim politikalarına yönelmesi gerektiğine değinmişlerdir. Cumhuriyet kurulduktan bu yana çok fazla hükümet değişikliğine gidildiğine değinen milletvekilleri; bu sebep ile her hükümetin yeni eğitim politikaları gündeme taşıdığına ve bu nedenle sistemli bir eğitim planlamasının yapılamadığına değinmişlerdir. Hükümetlerin de kendilerine göre haklılık payı olduğuna değinen milletvekilleri, eğitimdeki problemlere çözüm bulmak adına yeni gelen hükümetlerin pratik çözümler aradıklarını ve bu sebep ile eğitimde istikrar yakalayamadıklarını dile getirmişlerdir.

4.12.2. Stratejik yönetim eksikliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da stratejik yönetim eksikliğidir. Konu ile ilgili olarak M1, M5, M8, M9, M19, M21, M22, M25, M27 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Stratejik yönetim eksikliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...milli eğitim politikalarında uzun vadeli eğitim politikalarından ziyade kısa vadeli eğitim hedeflerin tercih edilmesinin sebebi, Milli Eğitim Yöneticilerinin elinde bir yol haritasının olmamasıdır. (M1)

...akreditasyon kurullarında bulunuyorum. Akreditasyon için Amerika'dan gelen heyetler, bizden bir rapor isterler. Bunun adı öz değerlendirme raporudur. Yani kendi kendimizi değerlendirmemizi isterler. Mezunlarınız ne iş yapıyor? Öğrenciler mutlu mu? Ne dersleri alırlar? Bir takım raporlar sunarsınız. Onlar sizi bu raporlara uyuyor musunuz? Uymuyor musunuz? Bunları denetlerler. Ama hiçbir zaman akreditasyon size bir müfredat önermez. Sadece bizim neyi işlemek istediğimizi ve hedefimizin ne olduğunu sorar. Siz mesela diyebilirsiniz ki: "mühendisten çok akademisyen yetiştireceğim. Ben öyle iddialı bir üniversiteyim." Mezunların o zaman çoğu akademisyen olması lazım... (M5)

Türkiye’de de uzun vadeli bir eğitim reformunun yapılması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda bu eğitim reformuna çok geç kaldığımızı görüyorum. Türkiye’de hukuk, ekonomi ve eğitim bütünleşik sistemlerdir. Bu sebepten sadece ekonomi alanında değil, eğitim alanında da uzun vadeli reformların yapılması, geleceğe atılacak en önemli adımlardan birisidir. Dolayısıyla bunun bir tanesini şimdi yapalım, diğer bir kısmını 5 yıl sonra yaparız diye bir şey olamaz... (M8)

...ülke olarak bizim etrafılı düşünüp, Türk eğitim sistemini masaya yatırmamız gerekiyor. Türkiye’de bizim dönemimizde eğitim ile ilgili elbette bazı değişiklikler oldu. Ama esas itibariyle sınav sistemleri üzerinde yapılan değişiklikleri biz eğitim sisteminde bir değişiklik yapılmış olarak algıladık. Bizim eğitim yöneticileri olarak oturup, 30 yıllık hatta 50 yıllık eğitim programımızı ve politikalarımızı belirlememiz gerekmektedir. (M9)

Uzun vadeli planlar bir ülkenin ilerde kendini nerede tasavvur ettiği ile alakalı durumlardır. Bu planların sonuçlarını almak için uzun zaman ve emek gerekir. Ülkemizde her alanda olduğu gibi eğitim alanı da siyasiler tarafından oy alanı ve iktidarlarını korumak amacıyla kullanılmaktadır. Bu sebeple kısa vadeli, günü kurtarmak adına eğitim politikaları üretilmektedir. (M19)

Özellikle siyasi malzeme için, reklam amaçlı yapılan eğitim değişiklikleri sadece okullarımıza değil; toplum yapısına zarar vermektedir. Yeni nesillerin kaliteli eğitim almasını istiyoruz. Gençlerimizin kendilerini geliştirmelerini, uzay çağını koalamalarını istiyoruz. Bir taraftan da günceli, iyiyi güzeli yakalayamıyoruz. Sıkıntı tamamen seçilen politikaların ve politikacıların yanlışlığından kaynaklanmaktadır... (M21)

Bir sorunu çözeceğimiz zaman, sorunun başlangıç noktasını ele alırız. Ortaya çıkış şeklini anlamaya çalışırız. Sorun oluşturan faktörleri belirleriz. Bu faktörlere hangi çözümler geliştireceğimizi planlarız. Buna göre kabaca bir çözüm üretiriz. İlk önce biz sorunu tanımlarken adil, eşitlikçi ve çoğulcu bir bakış açısının olması gerektiğini savunuyoruz. Planlama yaparken her şeyi dört dördük gerçekleştireceksiniz diye bir kaide yoktur. Ufak tefek sapmalar olur. Ama en azından önünüzü görmüş olursunuz. Bu sebeple eğitim hedefleri ortaya konulurken, stratejik planlamalar yapılması gerekmektedir... (M22)

Bizim Türkiye’de devlet olarak en büyük eksikliğimiz, özellikle eski Türkiye’de; maalesef ki stratejik planlar yapamamaktı. İlk defa bizim hükümetlerimiz ile beraber stratejik plan eğitim müfredatlarına girmeye başladı. 2003 ve 2004 yıllarındaki yasal alandaki değişiklikler ile birlikte hem kamuda hem de pek çok alanda stratejik düşünmeyi sağlayan ve bunu bir plan dâhilinde yürüten bir alan açıldı. Bu bizim için çok anlamlı ve önemlidir... (M25)

Politika, özellikle eğitim sistemi üzerinde uygulanan politikalar tohuma benzer. Yeterli bakım yapılır ve ilgi gösterilirse fidan olur ve meyve verir. Bunun aksini düşünmekte mümkündür. Maalesef ülkemizin duygusal ve psikolojik yapısı gereği uzun vadeli eğitim politikalarının uzun süreçleri kapsayacağı ve başarısız olacağı düşünülmektedir. (M27)

...üzerimize tam olarak oturmayan bir gömleği; “ben bunu bir ömür kullanacağım” diyerek bol geldiğini bile bile taşımanın bir anlamı yoktur. Bu süreçler yaşanırken, bizim ideal eğitim sistemini bulmamız için denemelerden yapmamız gerekiyordu. Türkiye bundan sonraki süreçlerde nerede duracak? Biz ne amaçlıyoruz? Bu amaçladığımız hedefler için neler yapıyoruz ve yapmalıyız? Ben uluslararası birkaç toplantıya katıldım. Bu toplantılarda şunu gördüm: bizi nasıl ki eğitim sisteminde panik yapıyorsak, diğer ülkeler de yapıyor. Ki biz fiziki şartlar anlamında eğitim sistemimizi çok geliştirdik. Biz artık fiziki şartların ruhunu vermeye çalışacağız. Bunu nasıl yapacağız? Nasıl üstesinden geleceğiz? diye kendimize sorar olduk... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında, stratejik yönetimin eksikliği ile ilgili olarak; milli eğitim yöneticilerinin ellerinde bir yol haritasının bulunmadığına, akreditasyon çalışmaları ile vizyon sahibi eğitim sistemlerinin planlanabileceğine ve stratejik yönetim planlamaları yapılarak; hukuk, ekonomi ve eğitimi birbirinden ayırmadan uzun vadeli reformlarının yapılabileceğine değinilmiştir. Eğitim politikalarının stratejik yönetim ve planlamalarla gerçekleşmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; siyasi çıkar çatışmalarından uzak, Türkiye’nin gelecekte kendini nerede gördüğü ile alakalı ve reklam amacı olmayan politikaların belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Stratejik yönetimlerde her şeyin dört dörtlük yapılmasının mümkün olmadığına fakat adil, eşit ve sorunlara çözüm üretecek yönetim gereksinimi duyulduğuna da değinen milletvekilleri, eğitim politikalarının bir tohuma benzediğine, gerekli ilgi ve alakanın gösterilmesi gerektiğine değinmişlerdir.

4.12.3. Dönemselliğin olumsuzlukları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da dönemselliğin olumsuzluklarıdır. Konu ile ilgili olarak M12, M15, M18, M21 ve M23 görüş bildirmişlerdir. Dönemselliğin olumsuzlukları ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...kendi ideolojik yapımızdan ve hükümetlerinin beklentilerinden ziyade; devletin istediği insan tipinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Kısa vadeli eğitim politikaları yerelin ve problemlerine çözümler üretmelidir. (M12)

...uzun vadeli hedeflerin oluşturma sürecinde, çıkar çatışmalarının, menfaat çatışmalarının ve ideolojik çatışmaların üzerine gidilmesi gerekmektedir. A partisi gelip bir icraat yaptığında, seçim süreci geçtikten sonra B partisi gelip yerinde olan icraatı değiştirmemesi gerekir. (M15)

...geliştireceğiniz dönemsel programlar, bilim ve laiklik, demokratik ve özgürlükçü değilse ne yaparsınız? Toplumun inanç sistemi üzerinden politikalar kurgularsınız. Bu da doğanın hukukuna, kanunlarına ve toplumsal yaşamın gelişme ilkesi olan özgürlük ilkesine aykırı düşer. (M18)

Her genel kendi sistemini beraberinde getiriyor. Yanlış. Eğitim kendine özgü kuralları olan özerk bir yapıya sahip olmalı. Güncellemeleri tabii ki takip edecek. Fakat örfünden, geleneklerinden kopmadan; uzun yıllar sağlam ve dik bireyler yetiştirmeye müsait uzun vadeli eğitim politikalarının varlığı bizleri birbirimize bağlayacaktır. (M21)

İktidarlar öncelikle kendilerine bir an önce yarayacak icraatları yapmaya heveslidir. Uzun vadeli politikalar büyük atılımlar gerektirir ve ürünlerini geç verir. Oysaki kısa vadeli atılımlar genelde sonuçlarını daha çabuk verir ve topluma “bakın bunu biz yaptık” mesajını yansıtarak onların olumlu tepkilerini toplar. Dolayısıyla buna “günü kurtarmak” da diyebilirsiniz. Ancak sürdürülebilir bir toplum yaratmak için kesinlikle uzun vadeli eğitim politikaları şarttır. Bunun içinde uzun süreler gereklidir. Kaldı ki bu süre çoğu zaman bir hükümetin iktidarda kalma süresini aşabilmektedir. Bu açıdan da bana göre hiçbir iktidar faydasını göremeyeceği uzun vadeli politikalarla pek fazla uğraşmak istemiyor. (M23)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında dönemselliğin olumsuzlukları ile ilgili olarak; Türkiye’de hükümetlerin yaptırımlarından daha çok, devletin ve milletin beklentilerine uygun insan tipini yetiştirmek adına politikaların oluşturulması gerektiğine, uzun vadeli eğitim politikalarının dönemin çıkar ve menfaat çatışmalarının üstünde tutulması gerektiğine ve inanç sistemi üzerine kurgulanmayan esnek eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğuna değinilmiştir. Her seçilenin kendi döneminde kendi eğitim sistemini dayatmasının olumsuzluklarına değinen milletvekilleri; önemli olanın örfümüze, âdetimize, gelenek ve göreneklerimize uygun politikaların belirlenmesi olduğuna, bu politikaların da göz boyamaktan ziyade uzun vadede nitelikli sonuçlar vermesi gerektiğine değinmişlerdir.

4.12.4. Eğitim yöneticilerinin niteliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında bahsettikleri diğer bir konu eğitim yöneticilerinin niteliğidir. Konu ile ilgili olarak M1, M7, M17, M9 ve M13 görüş bildirmişlerdir. Eğitim yöneticilerinin niteliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Okullar için eğitim yöneticilerinin diploma ve belge sahibi olmaktan ziyade, eğitim sisteminin üreticisi ve eğitim ekonomisinin destekleyicisi kişilerden seçilmesi gerekmektedir. (M1)

Nitelikli uzun vadeli eğitim politikaları oluşturmak ve eğitim sistemine uyarlamak için işin ehli olan kişilere eğitim sisteminin emanet edilmesi gerektiğini düşünüyorum. (M7)

Okulların çevresini iyi analiz eden, Türk milli eğitimin yapısını iyi bilen, aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin problemlerini tespit edebilen yöneticiler ve yasama erki, kısa vadeli hedefler ve politikalar oluşturarak hızlı bir şekilde eğitim sisteminin ihtiyaçları giderilebilir. (M9)

...halen güncel, oturmuş, uzun vadeli bir yükseköğretim ve ortaöğretim sınav sistemi geliştiremedik. Bunun öncelikli nedenleri arasında: iktidarlar partilerinin eğitim sisteminden habersiz, eğitimden alakasız, liyakat sahibi olmayan ve niteliksiz kişileri senelerdir eğitimin sisteminin başında tutmasıdır. (M13)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında, eğitim yöneticilerinin niteliği ile ilgili olarak; eğitim kurumlarına seçilen yönetici ve bürokratların üretici ve ekonomiyi destekleyen niteliklere sahip olması gerektiğine, eğitim politikaları oluşturma sürecinde işin ehli olan eğitim yöneticilerinin de olması gerektiğine, okulları ve çevreyi iyi tanıyan eğitim yöneticilerinin yasama erkine eğitim politikaları oluşturma sürecinde destekçi olabileceğine ve iktidarların eğitim kurumlarına liyakat sahibi yöneticileri ataması gerektiğine değinilmiştir.

4.12.5. Uluslararası politikaların karşılaştırılması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında bahsettikleri diğer bir konu uluslararası politikaların karşılaştırılmasıdır. Konu ile ilgili olarak M3, M24 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Uluslararası politikaların karşılaştırılması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...toplumların yapı taşlarından birisi de eğitim politikalarıdır. Eğitim politikaları belirlenirken diğer ülkelerin eğitim politikalarından ve uluslararası sınavlardan tabi ki örneklemeler alınabilir. (M3)

Önümüzde bir Japonya gerçeği var. Kısa zamanda eğitim sistemlerini, milli ve manevi değerlerini kuruyarak oturtular. Bu yüzden günü kurtarmak yerine, uzun vadeli eğitim politikalarına yönelmek lazım... (M24)

...Türkiye’de eğitim politikalarını da yeniden şekillendirmemiz gerekiyor. Bu da doğal olarak uzun vadeli eğitim politikalarının güç bir şekilde gerçekleşmesine sebebiyet veriyor. Dünya da çok hızlı bir dönüşüm var. Bu sebepten dolayı kısa vadeli eğitim politikalarına öncelik verip bunları bir sistem değişikliği olduğu yönündeki düşüncemizi kafamızdan silmemiz gerekmektedir. Biz ufak bir değişikliği sistem değişikliği olarak algılıyoruz. Oysaki her değişiklik, bir sistem değişikliği değildir. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında, uluslararası politikaların karşılaştırılması ile ilgili olarak; eğitim politikaları belirlenirken diğer devletlerin politikalarından faydalanmanın yararlı olacağına, milli ve manevi değerleri ön plana çıkaran fakat bir taraftan da yüzünü evrensele çeviren politikaların önemine ve yakın gelecekte dünya üzerinde birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de dönüşümlerin yaşanacağına ve birçok mesleğin kaybolacağına değinilmiştir.

4.12.6. Bireysel ihtiyaçların önemsenmemesi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da bireysel ihtiyaçların önemsenmemesidir. Konu ile ilgili olarak M2'nin görüşleri şöyledir:

Türkiye’de uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulamamasının temel nedeni, insanların beklentilerinin gözardı edilmesi ve temel ihtiyaçları ve sıkıntılarının giderilememesidir. Ülkede problemler dinlenmiyor, insanların ihtiyaçları dinlenmiyor. Günü kurtarmak adına ve geçici çözüm öneri geliştirmek için kısa vadeli eğitim politikaları Türkiye’de tercih ediliyor. Uzun vadeli eğitim politikaları oluşturmak için eğitim şuralarında olduğu gibi toplumun bütün katmanlarını temsil edecek kişilere fikirleri sorulmalıdır. Görüşleri alınmalıdır... (M2)

Açıklamalar neticesinde eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında, bireysel ihtiyaçların önemsenmemesi ile ilgili olarak M2'nin görüşü incelendiğinde; uzun vadeli eğitim politikalarında vatandaşların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin gözardı edildiğine, toplumun gereksinimlerinin karşılanamadığına, bireylerin isteklerinin yerine getirilemediğine ve günü kurtarmak adına kısa vadeli eğitim politikalarının oluşturulduğuna değinilmiştir.

4.12.7. Niteliksel eksiklikler

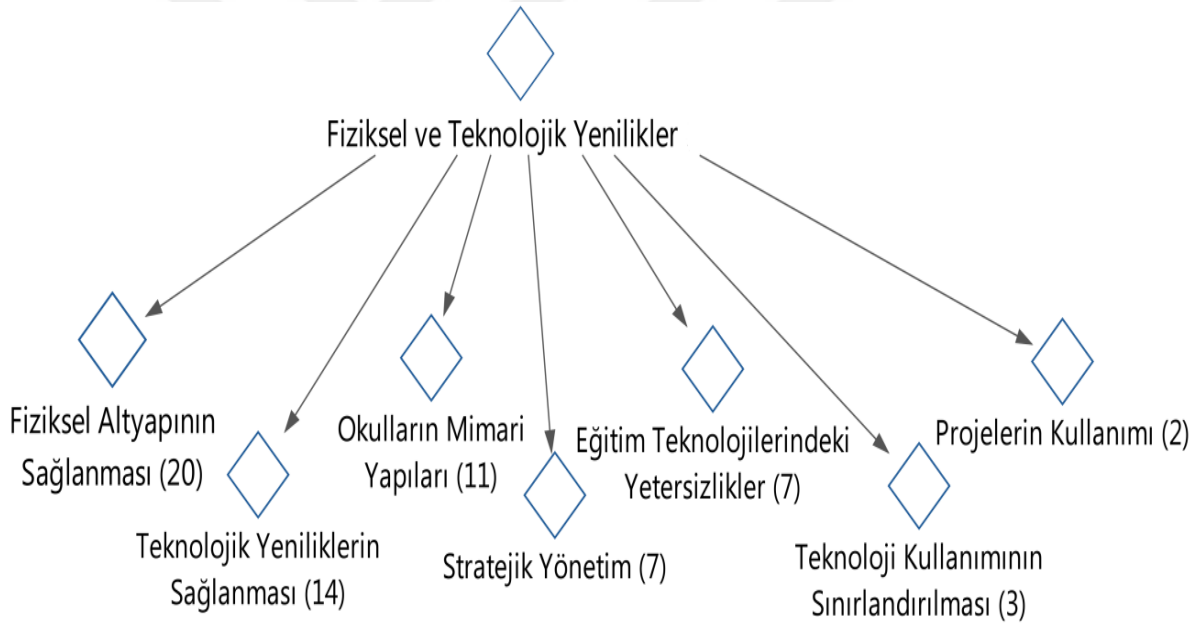
Görüşmeye katılan milletvekillerinin eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında bahsettikleri son konu niteliksel eksikliklerdir. Konu ile ilgili olarak M29'un görüşleri şöyledir:

...ülkemizde vatan haini örgütün ilk olarak gasp ettiği bakanlığın, ben Milli Eğitim Bakanlığı olduğunu düşünüyorum. Kendi okullarının ve dershanelerinin daha saygın konuma gelmesi için Milli eğitim sistemini bitirdiler. Darbenin özüne baktığımızda; zaten ilk Milli eğitimi bozarak başladılar. Seksenli yıllardan bahsediyorum, öğretmenlerin kalitesi ciddi manada yüksekti. Yani Milli eğitimde bir nitelik vardı. Ne zaman bu örgüt eğitimin içine sızdı; okullardaki niteliğin çökertilmesine yönelik çalışmalar yapıldı... (M29)

Açıklamalar neticesinde eğitim politikalarında vizyonerlik alt temasında, niteliksel eksiklikler ile ilgili olarak M29'ün görüşü incelendiğinde; nitelikli eğitim politikalarının ve planlamalarının yapılamamasının nedenini terör örgütlerine bağlamakta ve bu örgütler yüzünden hem eğitim sistemimizin çöktüğüne hem de eğitimdeki kalitenin yok edildiğine değinmiştir.

4.13. Fiziksel ve Teknolojik Yenilikler

Yasama erkinin görüşlerine göre “*Fiziksel ve Teknolojik Yenilikler*” alt temasının; fiziksel altyapının sağlanması, teknolojik yeniliklerin sağlanması, okulların mimari yapıları, stratejik yönetim, eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler, teknoloji kullanımının sınırlandırılması ve projelerin kullanımı kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.14’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.14. Fiziksel ve Teknolojik Yeniliklerin Kodları ve Frekansları

4.13.1. Fiziksel altyapının sağlanması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin fiziksel ve teknolojik yeniler alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla dile getirdikleri ilk konu fiziksel altyapının sağlanmasıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M2, M3, M4, M10, M12, M15 ve M20 görüş bildirmişlerdir. Fiziksel altyapının sağlanması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...öğrencilerimiz okulların içerisine hapsedilmiş durumda. Bu inanılmaz üzücü bir durumdur. Biz ülke olarak fiziksel kapasitenin artırılmasını, sadece yeni binaların yapılması olarak görüyoruz. Fakat fiziksel kapasitenin artırılması demek; okulların teknolojik imkânlarının yenilenmesi, erişimlerinin kolaylaşması, materyallerinin genişletilmesi, nitelikli eğitim alanlarının oluşturulması demektir. Çözüm önerilerine gelecek olursak; öğrencilerin ihtiyacı olan geniş sınıf ortamlarının ve internetin okullara sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin spor ve sanatsal etkinlikleri yerine getirdikleri “hayat olan okullar” ön plana çıkarılmalıdır. (M1)

Büyükşehirlerden bahsedecek olursak, yeni okulların yapıldığını görüyoruz. Fakat köylere, mezralara indiğimizde halen düzenli okulları olmayan köylerimizin olduğunu görmekteyiz. Eğer bir iyileştirme yapılacak ise, ilk önce köy okullarının yenilenmesini sağlamalı ve çocuklarımıza kendi bölgelerinde demokratik yapıda eğitim verebilmeliyiz... (M2)

Farklı eğitim sistemlerini okullarımızda uyarlamak için fiziksel yeniliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat hala batı illerinde bile sınıflarımızın 30-40 kişiden oluşmaktadır. Daha fiziksel şartları iyileştirmeden, teknolojik altyapıyı yenilemenin mümkün olduğuna inanmıyorum... (M3)

Okullarımıza hükümet tarafından yeterli bütçe ayrıldığı sürece bu fiziksel şartların ve teknolojik imkânların günden güne daha iyiye gideceğinden hiç şüphemiz yoktur. Siyaset ve kaymakamlık yaptığım dönemlerde özellikle ilçelerin fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi için gayret etmeye çalıştık. Hükümetin bu konuda ciddi çabaların olduğunu görüyorum. Bu yüzden Türk milli eğitim politikalarında fiziksel ve teknolojik imkânların daha iyiye götürülmesi için fazla bütçe ayrılması gerektiğini düşünüyorum. (M6)

Türk eğitim politikalarında fiziki ve teknolojik imkânları iyileştirmeye çalışırken bu dengeyi iyi ayarlamak gerekmektedir. Politika oluşturma sürecinde bölge ayırt etmeden, tüm okulları eşit bir şekilde ele alıp, fiziksel ve teknolojik güncellemelerin yapılması gerektiğini düşünüyorum... (M10)

Türkiye’de farklı eğitim sistemlerinin hala mümkün olduğunu düşünmüyorum. Okulların fiziki yapıları buna müsait değildir... (M12)

...okullarımızda eğitim adına fiziksel ve teknolojik imkânlarının gayet yerinde olduğunu görüyorum. Eksiklikler illaki vardır. Fakat bunlar aşılamayacak boyuttaki eksikler değildir. Artık ikili sistem kaldırılmak üzere. Bu, fiziki şartların gayet yeterli ve verimli kullanıldığını göstermektedir... (M15)

Türk eğitim politikalarında öncelikle, sosyalleşme alanları yaratılmalıdır. Benim çocuğum da doğuştan ortopedik engelli. Bu sebeple okulların sadece bedensel engelliler için değil, tüm öğrenci gruplarına uygun dizayn edilmesi gerekmektedir. Çocuğum ile üniversite sınavı için sınavın yapılacağı okula gittiğimizde, engelli olduğumuzu beyan etmemize rağmen neyle karşılaştık biliyor musunuz? Okul bina sorumlusu kapıyı söktürmüş, merdivenin üstüne koydurmuş, rampa oluşturmuş. Tekerlekli sandalyeyle geçmeye çalışan çocuklar, az kalsın kapının kayması sebebiyle düşüp yara alacaklardı. Baktık böyle olmuyor, üç dört kişi kaldırıp çocukları o şekilde sınıflarına götürdük. Zaten bu süreci yaşayan çocukların psikolojisi alt üst oluyor ve sınava odaklanamıyorlar. Şimdi böyle bir şey olabilir mi? Okulların çoğunun engelliler için bir rampası bile yok. Varsayalım ki, engelli çocuklar için sen buna ihtiyaç duymadın. Hiç eşyada mı taşıyorsunuz? (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, fiziksel ve teknolojik yenilikler alt temasında, fiziksel altyapının sağlanması ile ilgili olarak; ülkemizde fiziksel altyapı denilince sadece binaların ve okulların inşa edilmesinin akla geldiğine, fakat fiziksel altyapının aynı zamanda teknoloji, erişim, materyal ve ulaşılabilirlik ile ilişkilendirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda sadece büyükşehirlerdeki okullarda değil, köyler ve mezralarda da fiziksel altyapının yenilenmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; hükümetlerin bu konuda ciddi yatırımları olduğuna, fakat bu yatırımlara daha da fazla bütçe ayrılması gerektiğine, okulların imkânlarının böylece daha da iyileştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Okulların fiziksel imkânlarını iyileştirirken, bölgesel dengelemenin iyi ayarlanması gerektiğine değinen milletvekilleri; gelişmiş eğitim sistemlerinin ülkemizde uygulanması için fiziksel altyapımızın uygun olmadığına vurgu yapmışlardır. Okullarda sosyal alanlarının yaratılmasının önemine, fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi adına kısa vadeli hedeflerin oluşturulmasının gerekliliğine değinen milletvekilleri, çocukların okullarda spor, sanat ve kültürel faaliyetler gerçekleştirmelerinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

4.13.2. Teknolojik yeniliklerin sağlanması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin fiziksel ve teknolojik yeniler alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu da teknolojik yeniliklerin sağlanmasıdır. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M7, M14 ve M21 görüş bildirmişlerdir. Teknolojik yeniliklerin sağlanması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...biz her bölgeye okul yapabiliyorsak; sonra teknolojiyi de bu okullara götürmemiz gerekir. Maalesef biz bölgelere okul yapmadan, her bölgenin fiziki altyapısını tamamlamadan, teknolojik imkânları öğrencilere yöneltiyoruz. (M2)

...fiziksel şartlar iyileştirildikten sonra okullarda teknolojik altyapı düzenlenirse eğitimde kalıcı çözüm önerileri gerçekleştirilmiş olabilir. (M3)

Bu güne kadar teknolojik imkânların bir üst seviyeye çıkarılması için çok güzel projeler gerçekleştirildi. FATİH bunların bir başlangıcıdır. Küreselleşme ile beraber gündemimize giren interneti yakından takip etme en aktif bir şekilde gerçekleştirmeyi hedefledik. En azından öğrencilerin teknolojiye alışmasını sağlamak istedik. Akıllı tahtaların okullarda eğitime katkı sağlamasını hedefledik. Çağımız teknoloji çağı. Çocuklarımızın da teknolojiye ayak uydurarak eğitimlerini almaya devam etmeleri gerekmektedir. (M7)

Teknolojik imkânların yenilenmesi için, düzenli bir bütçe olması gerekiyor. Örneğin; Akıllı tahtalar. Projeler kapsamında hemen hemen tüm okullarımızda, çoğu sınıfımızda mevcuttur. Fakat daha tüm sınıflara yaymadan, teknolojileri eskidi. Dağıtılan tabletlere gelince, güncelleme istiyor. Bunların en uzun vadede 3 senede bir yenilenmesi gerekmektedir. Eğer siz teknolojik ve fiziki ihtiyaçları gidermek istiyorsanız toplumun özüne odaklanmalısınız. Bilgiye ulaşmanın çok kolay olduğu günümüzde, teknolojiyi doğru kullanmanın öğretilmesi esas alınmalıdır. (M14)

Neden başka ülkelerdeki çocuklar bilgisayar ile eğitim yaparken benim evladım yapmasın? Neden diğer ülkelerde çocuklar hologram sistemi ile eğitim alırken benim evladım almasın? Unutulmamalıdır ki eğitim alanında yapılacak her yatırım, gelecek nesillerimize yapılan bir yatırımdır. Okullara yapacağımız yatırımlar ile okullar cazibe merkezi haline gelecektir. Öğrenciler internet kafelerde vakit geçireceklerine, robotik kodlama, bilgisayar programcılığı gibi derslerde kendilerini geliştireceklerdir. (M21)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, teknolojik yeniliklerin sağlanması ile ilgili olarak; fiziksel yenilikler ile beraber okullara teknolojik imkânların da ulaştırılması gerektiğine değinen milletvekilleri; küreselleşme ile beraber internet ve bilgisayar kullanımının önemine de vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda çağımızın gereksinimi olarak tabletlerin dağıtılmasının ve bu imkânların takibinin önemine değinen milletvekilleri; bu çalışmaların niteliğinin artması ve eğitimin teknolojik altyapısının yenilenmesi adına eğitim bütçesinden bu alana daha fazla pay ayrılması gerektiğine, dağıtılan bilgisayar ve tabletlerin teknolojilerinin çok hızlı bir şekilde eskidiğine ve bu sebepten dolayı güncellemeler için ödeneklerin çıkarılması gerektiğine değinmişlerdir.

4.13.3. Okulların mimari yapıları

Görüşmeye katılan milletvekillerinin fiziksel ve teknolojik yeniler alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da okulların mimari yapılarıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M2, M11, M12 ve M22 görüş bildirmişlerdir. Okulların mimari yapıları ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...dört duvar arasına kapatılan, dünyadan kopartılan çocuklar yerine; günlük hayatla iç içe olan, topraktan uzaklaştırılmayan, sadece test çözerek hayatını idame ettirmeyen, ilgi alanlarına göre hayallerinin peşinde koşan çocukların yetiştirildiği okulların inşa edilmesi gerekmektedir. Bu eğitim alanları oluşturulurken özellikle mimarlardan, müdahitlerden ve eğitim önderlerinden fikir alınması gerekmektedir. Sadece maddi olanaklar ve imkânlar düşünülerek eğitim binaları dikilmemelidir. (M1)

Özellikle okullarımızda farklı eğitim sistemlerinin öğrencilerimiz için uyarlandığını düşünmüyorum. Çünkü okullarımızın mimari yapısının şu an buna müsait olduğunu söyleyemem... (M2)

Okulların çok katlı olmasını istemiyorum. Okulların tek katlı olması gerekir. 70 metre kare ev Türkiye’de tercih edilmezken, farklı ülkelerde akıllı dizayn ile ihtiyaçları fazlasıyla karşılayabiliyor. (M11)

Türkiye’de farklı eğitim sistemlerinin okullarımıza uyarlanmasının mümkün olduğunu düşünmüyorum. Çünkü okulların mimarisi buna müsait değildir. Evet, fiziki açıdan gelişmiş okullar yaptık. Hatta bu okulların altyapılarını donattık. Fakat nitelik ve çok verimli okullar inşa ettiğimizi düşünmüyorum.

Farklı eğitim sistemlerini Türk eğitim sistemine için nitelikli sınıflar, okul bahçeleri, spor salonları ve eğitim alanları gereklidir. Bu eğitim alanlarının planlamasını sadece mimarlar ile değil; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve akademisyenler vb. ile hep beraber planlamalıdır. Biliyorsunuz bu alanlarda çalışacak olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler çalışmak istediği koşulları kendileri belirlemek isterler. Kendileri tasarlamak isterler. Bu sebeple mimari çizimler oluşturmada önce öğretmenlere de danışılmalıdır. (M12)

Bizim okul bahçeleri, cezaevi maltasına benziyor. Bahçeler betonlaştırılmıştır. Fiziki şartları yeniliyoruz, teknolojik imkânları yeniliyoruz ama okulların bahçesinde neden toprak alanlar yok? Ya da ağaçlar niye yok? Çocuklar ağaca tırmansın, gölgesinde otursun. Mesela okulların bahçesine, bizim geleneksel halk oyunlarımız var. Mesela çizgi oyunları, seksek, rakamsal oyunlar sayılabilir. Mesela okullardaki duvarlar. Bu duvarlar, kendiliğinden bir ders alanına dönüşebilir. Örneğin Big-bang teorisini duvara çizebiliriz. Ya da dünya tarihinden, inançlar tarihinden çeşitli örnekleri duvara çizebiliriz. Hatta bazı inanç mekânlarına giderseniz, duvarlarda yazı yoktur, resimler vardır. Bu tip sıkıntıların giderilmesi gerekmektedir. Her noktayı değerlendirmeliyiz. (M22)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, fiziksel ve teknolojik yenilikler alt temasında, okulların mimarisi ile ilgili olarak; okul yapıları planlanırken öğrencileri toplumdan soyutlamayacak, çevreden ve doğadan koparmayacak, ilgi ve yeteneklere göre sosyal faaliyet alanları bulunan mimari yapıların ön planda tutulması gerektiğine değinilmiştir. Okulların çok katlı olmasından ziyade, tek katlı ve işlev yönünden nitelikli olması gerektiğine değinen milletvekilleri; mevcut okul yapılarının cezaevlerine benzediğine; bahçelerinin kullanışsız, duvarlarının ürkütücü olduğuna ve bunların eğitim sistemimize uygun olmadığına dikkat çekmişlerdir.

4.13.4. Stratejik yönetim

Görüşmeye katılan milletvekillerinin fiziksel ve teknolojik yeniler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da stratejik yönetimdir. Konu ile ilgili olarak M15, M17, M24 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Stratejik yönetim ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Teknolojide, bilimde, araştırmada hala bir sıçrama yapma gereksinimi içerisindeyiz. Eğitim öyle bir durumdur ki yürürken bile eğitim verebilirsiniz. Buna biz fırsat eğitimi diyoruz. İşte bu sebeple teknolojik imkânları ve fiziksel altyapıları artırmak yerine bunlardan en verimli şekilde nasıl istifade ederiz bunun için planlama yapılmalıdır. (M15)

Okulların teknolojik ve fiziksel ihtiyaçları bölgelerin ihtiyaç analizi yapıldıktan sonra her bölgeye uygun iyileştirmeler yapılmalıdır. Bazı illerimizde hala sınıflarda akıllı tahta uygulamasına geçilmemiştir. Bunları sağlamadan projeksiyon vb. teknolojik altyapı kurulumuna girişilmesi olumlu sonuçlar doğurmayacaktır. Adım adım, planlı bir şekilde fiziksel ve teknolojik altyapı eksiklikleri giderilmelidir. (M17)

Yeni politikalara ihtiyaç duyulduğunda doğal olarak ihtiyaç analizi yapılır. Bu analiz sonucunda gerekli altyapı çalışmalarının ivedilikle tamamlanması beklenir. Kervanı yolda düzmek deyimini yaşatarak yeni geliştirilen ve uygulanan eğitim politikalarında maalesef başarısız sonuçlar alınmaktadır. Öncelikle sınıf, öğretmen sayısı, teknolojik ihtiyaçlar vs. gibi ihtiyaçların stratejik olarak belirlenmesi gerekmektedir. (M24)

Okulların bence geçici çözüm önerileri ile teknolojik imkânların yenilenmesinin yerine, içeriklerinin doldurulması gerekmektedir. İçerikten kastım şudur: nitelikli öğretmen, nitelikli öğrenci, nitelikli yöneticilerin okullarda bulunması. Sadece bina dikmek ya da binaya internet bağlanması teknolojik imkânların yeterli olduğu anlamına da gelmiyor... (M15)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, fiziksel ve teknolojik yenilikler alt temasında, stratejik yönetim ile ilgili olarak; eğitim sistemimizde stratejik yönetim ağlarının oluşturulması gerektiğine ve ihtiyaç analizleri yapıldıktan sonra stratejik planlamalar ile bölgelerin altyapılarının yenilenmesi gerektiğine değinilmiştir. Aynı zamanda yeni politikalar oluşturulurken ihtiyaç analizlerinin gerekliliğine değinen milletvekilleri; bu analizler sonucunda süreçleri beklemeden okullarda altyapı gereksinimlerinin giderilmesine ve okulların ders içeriklerinin de doldurulması gerektiğine değinmişlerdir.

4.13.5. Eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler

Görüşmeye katılan milletvekillerinin fiziksel ve teknolojik yeniler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu eğitim teknolojilerindeki yetersizliklerdir. Konu ile ilgili olarak M2, M24 ve M26 görüş bildirmişlerdir. Eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Okullarımıza maalesef bir tane bilgisayar, bir tane akıllı tablet verdiğimiz zaman eğitimin iyileştirildiğini düşünüyoruz. Sınıflarımızda üretici, yaratıcı ve güncel bir eğitim uygulanmadığını görüyoruz. Özellikle bireylerin fikir yapısını geliştirecek materyallerin okullarda bulundurulması gerekmektedir. Okulların bütün alanları mantık geliştirici materyallerle donatılması gerekiyor... (M2)

Günümüzde hala yeni yapılan eğitim kurumlarında sınıfların küçük kaldığı, sonradan eklenen internet ağ yapısı, teknolojik bir takım materyallerin hem sınıfların görünüşünü bozduğu ve motivasyonu düşürdüğü bilinmektedir. Öğretmenler düzenli bir sınıfta eğitim yapmaktan keyif alacağı gibi, teknolojik açıdan sıkıntı yaşadığı sınıflardan da soğuyacaktır... (M24)

...bütün öğrencilerin eşit şartlarda eğitim alması, okulların şartlarının iyileştirilmesi bu sorunun çözümünde bir basamak teşkil edecektir. Bölgesel farklılıklardan dolayı bazı iller ve ilçeler arasında bile okullarda teknolojik altyapı eksikliği olduğu görülmektedir. Bu sistem içerisinde nitelikli eğitim politikaları geliştirmek için öncelikle tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik şartlarının eşit hale getirilmesi için çalışılmalıdır. (M26)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, fiziksel ve teknolojik yenilikler alt temasında, eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler ile ilgili olarak; özellikle okullarda üretimi teşvik etmeyen, güncel teknolojiden ve gelişmiş materyallerden uzak eğitimler verildiğine, bilimsel ve demokratik bir eğitim sisteminin olmadığına, kişi başına düşen eğitim harcamalarının düşük seviyede kaldığına ve teknolojik yetersizliklerin aşılması adına yapılabilecek çalışmalardan bahsedilmiştir. Son yıllarda yeni dizayn edilen sınıfların küçük olduğuna ve bu sınıflara sonradan uyarlanan teknolojik materyallerin sınıfın görüşünü bozduğuna ve öğrencilerin dikkatini dağıttığına değinen milletvekilleri; bütün öğrencilerin eşit imkânlar ve teknolojik altyapı ile eğitim almasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

4.13.6. Teknoloji kullanımının sınırlandırılması

Görüşmeye katılan milletvekillerinin fiziksel ve teknolojik yeniler alt temasında bahsettikleri diğer bir konu da teknoloji kullanımının sınırlandırılmasıdır. Konu ile ilgili olarak M11, M22 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Teknoloji kullanımının sınırlandırılması ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Whatsupp gruplarını ihtiyaç olarak görmüyorum. Sorumlulukları whatsapp üzerinden ebeveynlerin üstelendiği, bu nedenle sınavda bir cümle bile yazamayan öğrenciler istemiyorum. Öğrenci gerektiğinde not defterini çıkarmalı ve önemli bir ifadeyi veya unutmaması gereken bir konuyu not edebilmelidir. Sokakta oyun oynamayı ve vakit geçirmeyi, robotik kodlamadan daha bilimsel bulacağımız günler yakındır kanımca... (M11)

Sınıflarımız mikro teknolojiye boğulmuş ve mikro teknoloji içinde kaybolmuştur. Bilgisayar dediğimiz şey nedir Allah aşkına? Bilgisayar, insanların açıp kapadığı bir makinedir. Bilgisayarlı eğitim, yok tabletli eğitim, yok akıllı tahta... Evet, bilgisayar ve tablette eğitim politikalarında olabilir ama tümüyle bunlara odaklanılmamalıdır. Bu teknolojik gelişmelerin amacına uygun olarak kullanılması gerekmektedir. (M22)

Bence çocukların bu kadar çok teknolojik imkânla iç içe olması, onları sosyal yönden geride bırakmaktadır. En basit örnekle, sürekli telefondan ve bilgisayardan yazı yaza yaza, kendi yazımız bozulmaya hatta kendimiz yazamamaya başlayacağız. Bu açıdan bakıldığında acaba çocuklarımıza kötülük mü yapıyoruz? Diye düşünüyorum... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, fiziksel ve teknolojik yenilikler alt temasında, teknoloji kullanımının sınırlandırılması ile ilgili olarak; whatsapp ve benzer sosyal medya iletişim araçlarının eğitimde zaruri olmadığına, tabletlere eğitim sisteminde çok fazla ihtiyaç duyulmaması gerektiğine, çocuklarımızın ve eğitimde teknoloji içerisinde kaybolmuş durumda olduğuna değinilmiştir. Günümüzde artık insanların bilgisayarları değil, bilgisayarın insanları idare ettiğini öne süren milletvekilleri; eğitim sisteminde de bu durumun yavaş yavaş artmaya başladığını, çocukların bu kadar teknoloji ile iç içe olmasının eğitim açısından ne derece doğru ne derece yanlış olabileceğini dile getirmişlerdir.

4.13.7. Projelerin kullanımı

Görüşmeye katılan milletvekillerinin fiziksel ve teknolojik yeniler alt temasında bahsettikleri son konu projelerin kullanımıdır. Konu ile ilgili olarak M27 ve M28'in görüşleri şöyledir:

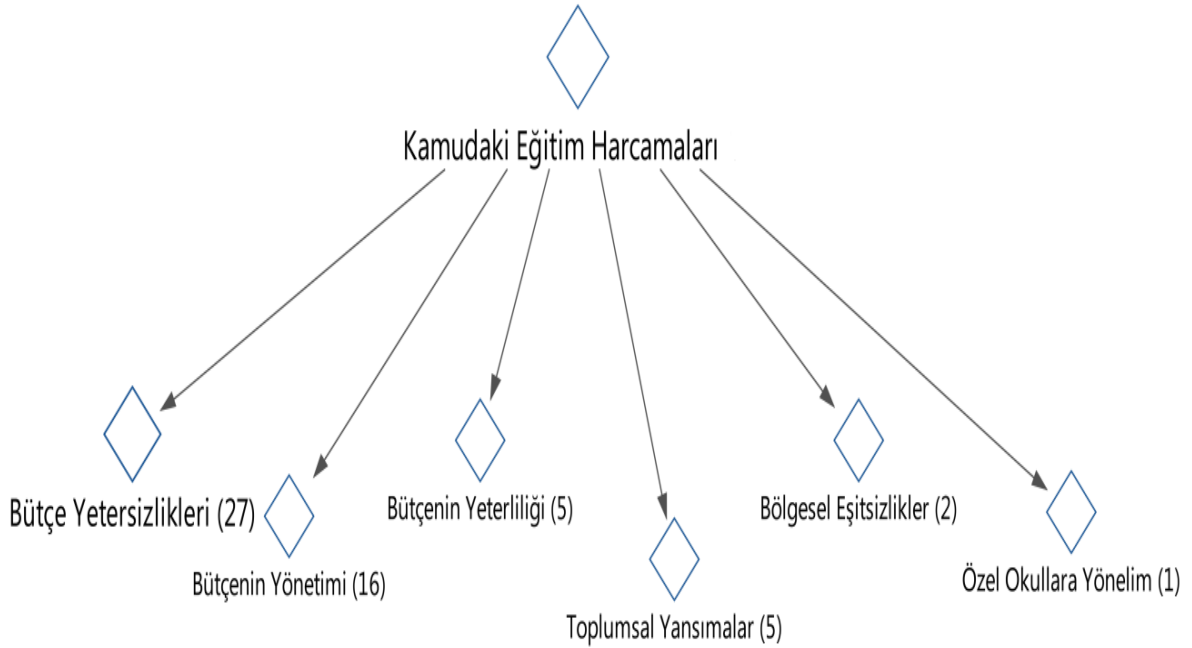
Türk eğitim sisteminin ve politikalarının aslında en büyük sıkıntılarından birisi de günceli yakalayamamaktır. Bir problem ile ilgili sistem değişikliği yapmak istiyorsunuz. Aradan geçen sürede yeni problemler ortaya çıkıyor. Zamandan ve yavaş kalmaktan dolayı kalıcı çözüm önerilerini maalesef eğitim sistemine getiremiyoruz. Bu sebep ile Milli Eğitim Bakanlığı; sivil toplum örgütleri ve kalkınma ajansları ile iş birliği yaparak mevcut eksikliklerin giderilmesi için projeler yazabilir. Proje yazımı konusunda eğitim personellerinin de yeterli düzeyde eğitim alması gerekir. Okullarda proje yazma birimleri oluşturulup, kendi okul alanlarına uygun projelerin de geliştirilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. (M27)

Her okulda bulunan nitelikleri ve altyapı donanımlarını geliştirebilmek için öğrenci, öğretmen, yönetici ve çevre imkânlarının ortaklaştırıldığı kurullar oluşturulabilir. Bu kurullara uygulama için yetki verilebilir. Kaynak bulma konusunda ve okullara destek sağlama konusunda proje yazma eğitimleri verilebilir. Özellikle artık sadece devletten yardım bekleme dönemi kapanmıştır. Okullar projeler ve yardım fonlarına yazacakları bireysel destekler ile okullarına finans kaynağı yaratıp, teknolojik ve fiziksel altyapılarını yenileyebilirler... (M28)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, fiziksel ve teknolojik yenilikler alt temasında, projelerin kullanımı ile ilgili olarak; günceli yakalama adına STK'lar ve Kalkınma Ajansları ile iş birlikleri yapılarak okulların mevcut eksikliklerini gidermek adına proje yazma eğitimleri verilmesi gerektiğine, okullarda proje yazma birimleri kurularak kaynak sağlama adına projeler üretilebileceğine değinilmektedir. Aynı zamanda okullarda tamamlanması gereken altyapı eksikliklerinin giderilmesi adına öğrenci, öğretmen, yönetici ve çevre imkânlarının birleştirilerek kaynak yaratılabileceğine, artık devletten fon beklemek yerine okulların projeler vasıtası ile kendi kaynaklarını kendileri yaratabileceğine değinilmiştir.

4.14. Kamudaki Eğitim Harcamaları

Yasama erkinin görüşlerine göre “*Kamudaki Eğitim Harcamaları*” alt temasının; bütçe yetersizlikleri, bütçenin yönetimi, bütçenin yeterliliği, toplumsal yansımalar, bölgesel eşitsizlikler ve özel okullara yönelim kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.15’te bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.15. Kamudaki Eğitim Harcamalarının Kodları ve Frekansları

4.14.1. Bütçe yetersizlikleri

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, kamudaki eğitim harcamaları alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla dile getirdikleri ilk konu bütçe yetersizlikleridir. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M5, M7, M8, M12, M15, M18, M23, M28, M29 ve M30 görüş bildirmişlerdir. Bütçe yetersizlikleri ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Sadece OECD ülkeleri ile kıyas yaparsak, Türkiye’de kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın çok az olduğunu görmekteyiz. Eğer insana yatırım yapmak istiyorsak, ilk önce eğitime yatırım yapmalıyız... Eğitime ayrılacak pay aslında bir fidan gibidir. Ne kadar çok fidan ekerseniz, seneler geçtikçe o kadar gölgesinde dinlenebileceğiniz ağaçlar olur. Türkiye’de ağaçların sayısını artırmakta fayda var. (M2)

Milli eğitim bütçesinin çok sıkıntılı bir bütçe olduğunu biliyorum. Bu bütçe, milli eğitime ayrılan bütçe olmadığı gibi, yatırıma da ayrılan bir bütçe olmadığını dile getirebilirim. Hizmet ağırlıklı, personel giderleriyle ilgili bir bütçe olduğunu söyleyebilirim. Yeni Bakanın 2023 vizyonu var. Ama bu bütçeyle 2023 vizyonu gerçekleştirmesinin imkânsız... (M3)

Dünyanın her yerinde bütçe eksiklikleri var. Harvard Üniversitesinin yıllık bütçesi ne kadar biliyor musunuz? 5 milyar dolar. Kaç öğrencisi var? 22.000. 2016 yılında bir kaç kaynakta gördüm. 5 milyar dolar bu günkü parayla ne kadar eder? 28-29 milyar TL. 127 devlet üniversitemizin 2019 yılı için bütçesini biliyor musunuz? Sadece 33 milyar TL. Yani onların bir Harvard Üniversitesi, bizim 127 devlet üniversitemizin bütçesi kadar yıllık harcama yapmaktadır. Dolayısıyla imkânları ekonomik durumumuz kadar konuşmamız gerekmektedir. Bizim devlet üniversitelerimizdeki bütçe maalesef ki sadece maaş, elektrik, su vb. giderler için kullanılmaktadır. Türk eğitim politikalarında fiziksel ve teknolojik imkânların yenilenmesi için politika değişikliğine gidilmek isteniyorsa, özellikle bütçenin artırılması, nitelikli kullanılması gerekmektedir. (M5)

Türkiye'nin hala bir kalkınma ülkesi olduğu unutulmamalıdır. Milli eğitime ayrılan payda ciddi artış olmasına rağmen hala öğretmen ve diğer personelin maaşlarına bu bütçe içerisinde ödemeler yapılması nedeniyle bütçenin azlığını dile getirmeliyim... Türkiye'nin ekonomik anlamda bir sürü problemle mücadele ederken, hala eğitime bu kadar fazla pay ayrılması bile bence önemli bir devrimdir. Ayrılan payın yeterli olup olmadığını değerlendirecek olursak; "Hayır yetmez. Daha da fazla bütçe ayrılmalıdır." (M7)

Eğitim yatırımı oranlarına baktığımızda, OECD ülkeleri arasında geri planda olmamız doğaldır. Çünkü fiziki imkânların iyileştirilmesi de hep bu eğitim bütçesi içerisinde gerçekleştirilmektedir. (M12)

AK Parti Hükümetleri döneminde eğitime kamudan ayrılan pay çok önemli bir noktaya getirilmiştir. Maalesef eğitime ayrılan payın yüksek olduğunu dile getirirken şöyle bir teknik hataya düşüyoruz. Biz bugüne kadar hep okullarda fiziksel ve teknolojik altyapının geliştirilmesini sağlamak için yatırımlar yaptık. Eğitim sistemine bunlar için pay ayırdık. Peki ya öğrenciler... (M15)

OECD ülkeleri eğitimde kişi başına ortalama olarak milli gelirlerinden %6 oranında pay ayırmış. Türkiye’de bu oran hiçbir zaman %3’ü bulmadı. Yarı yarıya hatta daha azdır. Hani ilerlemek istiyorduk, teknoloji çağı diyorduk, bilgi çağı, bilim çağı diyorduk... Eğitim, aslında bunların içinde en büyük değerdir. İnsanları topluma en yararlı hale getirilebilecek yapının temelidir. Eğitime yatırım yapmadığınız zaman cahil toplumlar üretirsiniz. Cahil toplumunda ne kendine faydası olur ne de geleceğe faydası olur... (M18)

Evet, geçmişe göre hiç şüphesiz eğitim bütçesinde artış oldu ama bence bu artış yetersizdir. Eğitim mademki bir ülkenin geleceği; mevcut imkânlar sonuna kadar zorlanmalı diye düşünüyorum. (M23)

Nüfus gerçeği, jeopolitik ve stratejik yükümlülükler düşünüldüğünde ayrılan pay çok yetersiz sayılamaz. Ancak gerçek anlamda gelişme için bütçe imkânlarının daha da iyileştirilmesi yerinde olacaktır. (M28)

Türkiye’de maalesef ki bir terör problemi vardı. Bu terör probleminden dolayı ülkemizdeki özellikle kamu bütçesinin yoğun bir şekilde savunma sanayisine ve bakanlığına ayrıldığını görmekteydik. Aynen şu örnekte belirteceğimiz gibi: “Vücuttaki virüs tespit edildi ve yok edilmeye çalışılıyor.” Yok edildikten sonra da azaltıldıkça, günümüzde olduğu gibi eğitime ayrılan payda artış gerçekleşecektir. (M29)

Eğitimin bütçesi, gayri safi milli hâsılaya bakıldığında oldukça yetersizdir. Eğer kamu bütçesinde eğitime ayrılan pay artırılmazsa ve okullardaki altyapı, öğretmen ve öğrenciye yatırım yapılmazsa, eğitim sisteminin pek olumlu yönde gelişeceğini düşünmüyorum. (M30)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kamudaki eğitim harcamaları alt temasında, bütçe yetersizliği ile ilgili olarak; kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın nüfusa oranlandığında düşük seviyelerde olduğuna, bunun OECD ülkeleri ile kıyaslandığında da görüldüğüne, Milli Eğitimin bütçesinin çok sıkıntılı bir bütçe olduğuna ve bu bütçe ile eğitimde 2023 vizyonunun gerçekleşmesinin bir hayli zor olduğuna değinilmiştir. Aynı zamanda bütün dünya devletlerinde bütçe yetersizlikleri ile ilgili sıkıntıların olduğuna değinen milletvekilleri; önemli olanın eğitime ayrılan kaynakların büyüklüğü değil, nitelikli kullanımı olduğuna, Türkiye’nin bir kalkınma ülkesi olmasına rağmen eğitim alanında ciddi harcamalar ve yatırımlar yaptığına, fakat eğitime ayrılan

bütçe içerisinde; maaş, fiziki şartlar ve teknolojik imkânların iyileştirilmesi için yapılan harcamaların bütçeyi olumsuz etkilediğine değinmişlerdir. Son hükümetler döneminde eğitime ayrılan payın ciddi oranda arttırıldığına değinen milletvekilleri; eğitimde kişi başına düşen harcama paylarının da arttırılması ve nitelikli hale getirilmesi gerektiğine, ülkenin geleceğini belirleyen eğitim sistemine maddi anlamda gerekli önem ve ilgilinin gösterilmesi gerektiğine ve artık terör olaylarının da azalmasından dolayı Savunma Bakanlığına kıyasla eğitim sistemine daha fazla bütçenin ayrılabilmesine değinmişlerdir.

4.14.2. Bütçenin yönetimi

Görüşmeye katılan milletvekillerinin kamudaki eğitim harcamaları alt temasında üzerinde önemle durdukları bir diğer konu bütçenin yönetimidir. Konu ile ilgili olarak M1, M5, M7, M9, M15, M16, M20, M21, M24, M26, M28 ve M29 görüş bildirmişlerdir. Bütçenin yönetimi ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Bir ülkenin eğitimde geleceğe ne kadar yatırım yaptığını öğrenmek için o ülkenin gençlerinin eğitim seviyelerine ve kültürel gelişmişliklerine bakmanız yeterli olacaktır. Bu durum kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın niteliksiz kullanıldığını bizlere göstermektedir. Hükümet göstergeleri her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığına kamu bütçesinden en fazla payın ayrıldığını söylese de, nitelik olarak bu durum öğrenciye çok fazla yansımamaktadır. (M1)

Aslında insanlar Türkiye’de eğitime ve sağlığa bütçede görünenden daha fazla paralar harcıyorlar. Parası olan vatandaşlar çocuklarını özel okullara yolluyor. Aynı zamanda sınava hazırlık sürecinde dershanelere yolluyorlar. Özel öğretmenler tutuyorlar. İşte bu sebepten dolayı eğitime harcanan payın çok verimsiz olarak kullanıldığını söyleyebilirim... (M5)

Eğitim harcamalarında ilk olarak fiziki şartların iyileştirilmesi, sonra da teknolojik altyapının düzenlenmesine çaba harcadık. Bundan sonra eğitimde kişi başına düşen payın daha da arttırılması adına çalışılacaktır... (M7)

Türkiye’de öğrenci sayısı bir hayli fazladır. İlkokul, ortaokul ve liselerde 18 milyon civarında öğrencimiz var. Bu sayı pek çok Avrupa ülkesinin nüfusundan fazla. Baktığınızda ülkede sadece öğretmen sayısı 1 milyonun üzerindedir. Tüm bunları düşündüğünüz zaman; öğrencilerin devlete maliyetini ve bütçeleri de iyi bir şekilde yönetmemiz gerekmektedir. (M9)

...bireysel olarak öğretmenlere ve öğrencilere nitelikli bir pay ayıramadık. Bundan sonra kaynakların araştırmaya, incelemeye, gezi ve gözleme ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Türk eğitim müfredatının da ayrılacak pay ile geliştirmesi için çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum. Eğer bunları gerçekleştirsek, eğitime ayırdığımız bütçenin karşılığını alırız. (M15)

Eğitime ayrılan payın nitelikli bir şekilde kullanılması için kontrol mekanizmalarının artırılması gerekmektedir. Özellikle uygulanacak projelerin öğrencilere ve eğitimcilere dönük olması gerekmektedir. Eğer eğitimin niteliğini artırmak adına finans bütçelerinden kaynak ayrılmıyorsa, kamu bütçesinden ayrılan payın tekrardan gözden geçirmesi gerekmektedir. Öğrenciye pozitif yönde yansımayan, öğrencinin ihtiyaçlarını gidermeyen eğitim bütçesinin varlığından şüphe duymak gerekir. (M16)

Ekonomik olarak güçlü bir ülke olduğumuz kanısındayım. Bu açıdan düşününce eğitime ayrılan bütçenin verimli kullanılmadığını vurgulamak isterim. Evet, teknolojik olarak yeterli donanıma sahip olmak gerekebilir ama bunun yanı sıra öğretmenlerin verimli olmaları için hizmet içi eğitimlerin kalitelerinin de artırılması gerekmektedir. Eğitime ayrılan payın nitelikli kullanılması adına denetim mekanizmaları kurulması da desteklenebilir. (M20)

Önemli olan kamu bütçesinden ne kadar pay ayırdığınız değil, ayrılan payı nerelere harcadığınızdır. Öğretmenler kendilerini yenilemek için fırsatlar yakalayıp değerlendiremiyor ise, öğrenciler edindikleri eğitim potansiyellerini bir üst basamağa çıkaramıyor ise, idareciler okullarına materyal alamıyor ve okullarını diledikleri gibi şekillendiremiyor ise, istediğiniz kadar kamudan pay ayırın eğitimde kaliteyi yükseltemezsiniz. (M21)

...eğitime ayırdığımız bütçe ülkemizin diğer harcamalarına kıyasla oldukça iyi düzeydedir. Fakat bu harcamaları etkili şekilde kullanabiliyor muyuz? Önemli olan da bu bence... (M24)

Şuan eğitim sistemine ayrılan ödenek tüm Bakanlıkların önünde gelmektedir. Bu sevindirici bir durumdur. Fakat niteliğinin artırılması için de ayrılan payın hangi kalemlere harcadığının incelenmesinde fayda vardır... (M26)

Nitelikli okullar için okul yöneticilerine harcama özgürlüğü verilmelidir. Çünkü okulların neye ihtiyacı olduğunu en iyi bir okul yöneticisi bilir. (M28)

...öğrencilerin rehberlik faaliyetine öncelik verilmesi, gelecek tercihlerinin daha rahat bir kafayla yapılması yönünde planlamalar gerekiyor. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı, diğer bakanlıklarla iş birliği yaparak öğrencilerin yönlendirilmesi için faaliyetlerde bulunmalı ve buna bütçe ayrılmalıdır. Kamu bütçesindeki eğitime ayrılan payın artırılması demek, öğrencilerin daha fazla refah ve huzur içerisinde eğitim alması demektir. Öğrencilere özellikle Milli eğitim bütçesinden spor yapmaları ve spor faaliyetlerinde bulunmaları için paylar ayrılmalı ve kalifiye zaman geçirmelerine olanak sağlanmalıdır. (M29)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kamudaki eğitim harcamaları alt temasında bütçenin yönetimi ile ilgili olarak; eğitime ayrılan payın nitelikli bir şekilde yönetilmediğine, bunun en büyük göstergesinin de öğrencilerin eğitim ve kültür seviyelerindeki düşüş olduğuna vurgu yapılmıştır. Türkiye’de vatandaşların eğitim bütçesinden ayrı olarak, öğrencilerini özel dersane ve kolejlere göndererek aslında ciddi harcamalar yaptıklarına, bunların kontrolünün ve yönetiminin zor olduğuna değinen milletvekilleri; eğitim ekonomisinde özellikle kişi başına düşen payın arttırılması gerektiğine, nüfusumuzun kalabalık olduğu düşünüldüğünde de bu süreci yönetmenin bir hayli meşakkatli olduğuna ve bilhassa öğrenci ve öğretmenlerin niteliklerini arttırmak adına pay ayrılması gerektiğine değinmişlerdir. Aynı zamanda eğitime ayrılan payın nitelikli kullanımı adına kontrol mekanizmaları oluşturulması gerektiğine değinen milletvekilleri; özellikle öğrencilere pozitif yönde yansıyacak eğitim programlarına bütçe ayrılması gerektiğine, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları için fon yaratılması gerektiğine ve bu fonların kontrollü bir şekilde harcanması gerektiğine değinmişlerdir. Eğitime ayrılan payın iyi bir yönetilmesi için okul yöneticilerine de sorumluluklar verilmesine değinen milletvekilleri; ülkedeki rehberlik faaliyetlerinin arttırılması ve okullardaki sosyal alanlar oluşturulması adına payın iyi kullanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

4.14.3. Bütçenin yeterliliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin, kamudaki eğitim harcamaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu bütçenin yeterliliğidir. Konu ile ilgili olarak M8, M9, M14, M24 ve M31 görüş bildirmişlerdir. Bütçenin yeterliliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Hükümet olarak özellikle eğitim ve sağlık alanında ciddi yatırımlar yapıyoruz. 2019 bütçesi düşünüldüğünde eğitim diğer alanlara kıyasla en fazla payı almış konumdadır. Devletimiz aslında kendi sosyal yükümlülüklerine sahip çıkmaktadır. Bu sebeple ülkemizde eğitime ayrılan payı yeterli olarak görüyorum. Özellikle eğitime ayrılan paydan, öğrenciye ne kadar harcandığı bizim için önemlidir. Eğer öğrenciye ayrılan pay yüksek ve yeterliyse eğitime ayrılan payın nitelikli olduğundan bahsedebiliriz. (M8)

Son yıllarda kamu bütçesinin aslan payı milli eğitime ayrılmaktadır. Bizden önceki dönemlerde bütçenin en büyük payı Savunma Bakanlığı almaktaydı. Çok şükür artık ilk sırayı Milli Eğitim Bakanlığı almakta... (M9)

...eğitim bütçesinde olumlu gelişmeler son yıllarda artmıştır. Özellikle eğitim bütçesinin Savunma Bakanlığının bütçesinden daha fazla olması; sağlık, sosyal hizmetler gibi alanların da eğitimi izlemesi olumlu yönde oluşan göstergelerdir. Eğer bir ülkede eğitime ayrılan payda artış oluyorsa, olumlu gelişmeler oluyor ve olacaktır anlamına gelmektedir. (M14)

...eğitim bütçesi ülkenin diğer harcamalarına kıyasla iyi düzeydedir. (M24)

Meclisteki son bütçe görüşmelerini izleme şansınız olduysa, eğitime yine en büyük bütçe ayrıldı. Önceki yıllarda diğer bakanlıklara daha fazla pay ayrılıyordu fakat artık eğitim bütçesi en çok bütçeyi alan bütçe olarak karşımızda duruyor... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kamudaki eğitim harcamaları alt temasında bütçe yeterliliği ile ilgili olarak; son dönem hükümetlerinin eğitime yeterli bütçe ayırdığına, özellikle 2019 bütçesinde eğitim bütçesinin kıyasla ilk sırada yer aldığına ve devletin sosyal yükümlülüklerini yerine getirdiğine değinmişlerdir. Kamu bütçesinden en fazla payı milli eğitimin aldığına değinen milletvekilleri, özellikle son plan bütçe görüşmelerinde de eğitime ciddi önem verildiğine vurgu yapmışlardır.

4.14.4. Toplumsal yansımalar

Görüşmeye katılan milletvekillerinin kamudaki eğitim harcamaları alt temasında bahsettikleri diğer konu toplumsal yansımalar. Konu ile ilgili olarak M4, M13, M18 ve M24 görüş bildirmişlerdir. Toplumsal yansımalar ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Bundan 20 sene öncesine gittiğimizde, Milli Eğitime bu kadar çok bütçenin ayrılmasının hayal olduğunu görüyoruz. Ne kadar çok bütçe ayırırsanız, o kadar çok kalkınmadan bahsetmiş olursunuz. Ayrılan bütçenin fazlalaşması sebebiyle, çocukların eğitim alanında kendilerini daha çok geliştirdiklerini görüyorum. Ekonomik imkânların iyileşmesi ile artık tüm okullarda teknoloji odaklı eğitime geçilmesi gerekmektedir. Bu, öğrenciler arasında ayrımcılığın ve dezavantajların da ortadan kalkmasını sağlayacaktır. (M4)

Küreselleşen dünyada endüstri devrimi ile birlikte öncelikle endüstrileşmiş ülkelerden başlayarak bütün dünyada bir eğitim talebi patlaması yaşanmıştır. Endüstrinin nitelikli iş gücüne ihtiyaç duyması bu talebin temel etkenidir. Bu nedenle her toplum eğitim sistemini kendi tarihsel, toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullarına göre oluşturmaktadır. Bir toplumda eğitim örgütü, içinde bulunduğu toplumdan ayrı olarak düşünülemez. (M13)

Birçok araştırmaya göre, üniversite okuyan bireylerin suç işleme oranı %3'e düşüyor. Ama okul okumayan insanların veyahut ilkokul mezunu insanların suç oranı % 40-45 civarında dolanıyor. Yani eğitimin aslında toplumsallıkla bağı çok güçlüdür. Siz nitelikli bir eğitim verdiğinizde huzurlu toplumlar yaratabilirsiniz. (M18)

Eğitime ayrılan payın hızla artacağı kanaatindeyim. Eğer eğitime yeteri kadar ödenek ayrılmıyorsa, kalkınmadan, sanayileşmeden gelişmeden söz etmemiz mümkün olmayacaktır. Çünkü kendini geliştirmiş eğitilmiş insanlar bu ülkede kalkınmayı ve sanayileşmeyi gerçekleştireceklerdir. (M24)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, kamudaki eğitim harcamaları alt temasında toplumsal yansımalar ile ilgili olarak; yıllar öncesine bakıldığında eğitime bu kadar bütçe ayrılmasının zor olduğuna, eğitime ne kadar çok bütçe ayrılırsa, ülkede o kadar çok kalkınmadan bahsedilebileceğine, bu sebeple de özellikle son hükümetler döneminde eğitime yapılan yatırımlar ile çocukların eğitim sisteminde kendilerini daha da geliştirdiklerine değinilmiştir. Toplumların nitelikli ve kalifiye insan gücüne ihtiyaç duyduğuna, bu sebeple de eğitimin içinde bulunduğu toplumdan ayrı düşünülemeyeceğine değinen milletvekilleri; özellikle iyi eğitim almış toplumlarda suç oranlarının bile azaldığına, toplumsal bağın güçlendiğine; bu sebeple de eğitime ayrılan payın artırılması gerektiğine değinmişlerdir.

4.14.5. Bölgesel eşitsizlikler

Görüşmeye katılan milletvekillerinin kamudaki eğitim harcamaları alt temasında bahsettikleri bir diğer konu da bölgesel eşitsizliklerdir. Konu ile ilgili olarak M1'in görüşleri şöyledir:

...okulların altyapısındaki bölgelerarası adaletsizliğin hızlı bir şekilde giderilmesi gerektiğini söylemeliyim. Eğitime ayrılan payın her ne kadar yüksek olduğundan bahsetsek bile maalesef ki toplumun dezavantajlı kesimlerinin bu paydan çok fazla istifade etmediğini görmekteyiz. Türkiye'de toplumun dezavantajlı kesiminin büyük bir çoğunluğunu kapsayan özel gereksinimli bireylerin, yoksulların, yetim vatandaşların ve öksüzlerin; aynı zamanda kırsal bölgedeki öğrencilerimizin eğitime daha fazla bütçe ayrılması gerektiğini inancındayım. (M1)

Açıklamalar neticesinde kamudaki eğitim harcamaları alt temasında bölgesel eşitsizlik ile ilgili olarak M1'in görüşleri incelendiğinde; eğitime ayrılan payın yüksek olmasına rağmen, toplumdaki dezavantajlı kesimlerin ve özellikle Doğu illerinin bu paydan istifade edemediğine; özel gereksinimli bireylerin, yoksulların, öksüzlerin ve kırsal bölgelerdeki vatandaşların eğitimi adına daha fazla bütçe ayrılması gerektiğine değinmişlerdir.

4.14.6. Özel okullara yönelim

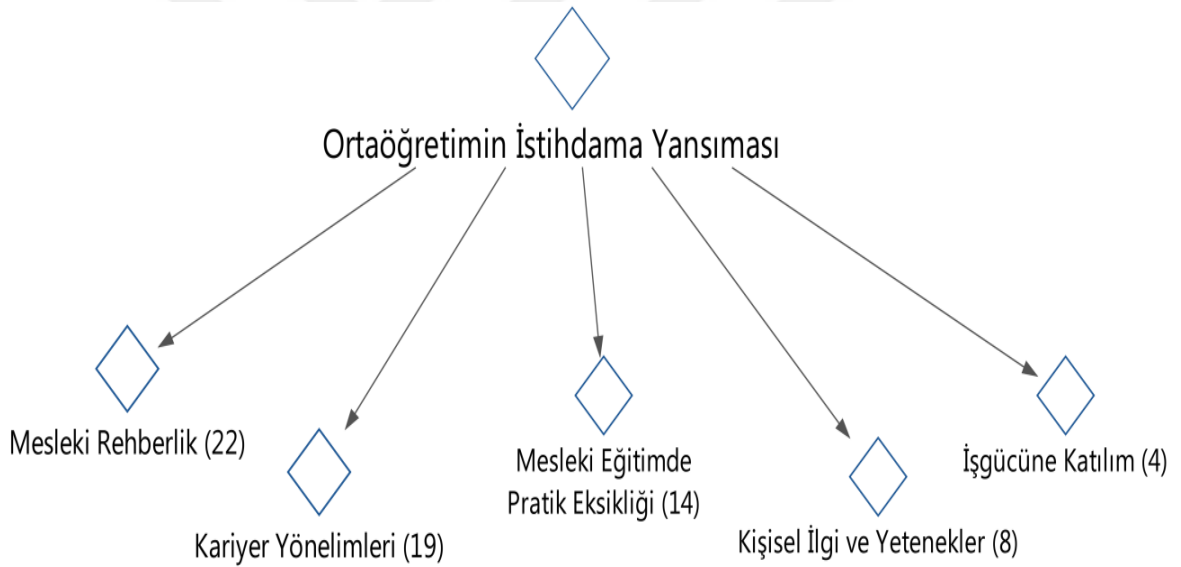
Görüşmeye katılan milletvekillerinin kamudaki eğitim harcamaları alt temasında bahsettikleri son konu da özel okullara yönelimdir. Konu ile ilgili olarak M1'in görüşleri şöyledir:

Maalesef ki eğitim seviyemiz Avrupa eğitim sistemlerine kıyasla çok gerilerde kalmıştır. Bu durum maalesef ki eğitimin bir sektör; öğrenci ve velilerin müşteri haline gelmesine sebebiyet vermiştir. Nitelikli eğitim almak isteyen veliler ve öğrenciler para karşılığında özel okulları seçmektedirler. Peki, bu okullarda uygulanan müfredatlar ile devlet okullarında uygulanan müfredat aynı müfredat değil mi? Ya da devlet kamu okullarına daha az mı bütçe ayırıyor? Ya da devlet, okullarının nitelik olarak kötü konuma gelmesini mi istiyor? Tabii ki hayır... (M1)

Açıklamalar neticesinde kamudaki eğitim harcamaları alt temasında özel okullara yönelim ile ilgili olarak M1’in görüşleri incelendiğinde; eğitim sistemimizin Avrupa ülkelerine göre geride kaldığına, eğitimin bu sebeple bir sektör; velilerin de müşteri olduğuna değinilmiştir. Nitelikli eğitim isteyen velilerin özel okulları tercih ettiğine değinen milletvekilleri; aslında özel okullarda da müfredatın aynı olduğuna, bu sebeple öğrenmenin iyileştirilmesi adına devlet okullarına daha çok bütçe ayrılması gerektiğine değinilmiştir.

4.15. Ortaöğretimin İstihdama Yansıması

Yasama erkinin görüşlerine göre “Ortaöğretimin İstihdama Yansıması” alt temasının; mesleki rehberlik, kariyer yönelimleri, mesleki eğitimde pratik eksikliği, kişisel ilgi ve yetenekler ve iş gücüne katılım kodları ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Şekil 4.16’da bu kodlar ve frekansları şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.16. Ortaöğretimin İstihdama Yansıması Kodları ve Frekansları

4.15.1. Mesleki rehberlik

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ortaöğretimin istihdama yansıması alt temasında üzerinde önemle durdukları ve sıklıkla tekrar ettikleri ilk konu mesleki rehberliktir. Konu ile ilgili olarak M2, M3, M5, M6, M7, M9, M15, M17, M18, M21, M23 ve M25 görüş bildirmiştir. Mesleki rehberliğe yönelik olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

...rehberlik faaliyetlerinin okullarda en iyi şekilde yapılması gerekmektedir. Öğrencileri sıkmadan, kendi tercihleri doğrultusunda yönlendirmelerin yapılması şarttır. (M2)

Öğrencilerimizin meslek liselerine yönlendirilmesi, genel liselerden daha öncelikli olmalıdır... Türkiye’de biliyorsunuz, Denizcilik Liseleri, Turizm Otelcilik ve Meslek Liseleri, Spor Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri vb. liseler açıldı. Gençlerimizin bu liselere yönlendirilmesi için çaba sarf edilmelidir. İstihdamın üniversite sayesinde değil, meslek liseleri sayesinde gerçekleştiğinin ülkemize anlatılması gerekmektedir. (M3)

Özellikle orta ölçekli sanayi kuruluşlarına baktığımızda, ustaların yanlarına kalfa aradıklarını, hatta yüksek haftalıklar vererek çırak aradıkları malumdur. Çalışacak birey bulamayan ustalar, Suriyelileri yanlarında çalıştırıyorlar. Bu ülkede yakında berber bulamayacağız, kasap bulamayacağız. Demek ki, öğrencileri ortaokullardan sonra, meslek liselerine yönlendirecek politikalar geliştirmemiz gerekmektedir... Türkiye’de herkes, eğitim serüveninde unvana önem veriyor. (M5)

Öğrencilerin düz liselerden ziyade meslek liselerine yönlendirilmesi sağlanmalıdır... Özellikle ara eleman ihtiyacın karşılanması adına meslek liseleri önemli bir işlev arz etmektedir. Bununla beraber meslek yüksek okullarının işlevlerinin artırılması adına, mesleki liselerinin ilk basamak olduğunu söyleyebilirim. Bu sebeple mesleki eğitim politikaları düzenlenirken rehberlik faaliyetlerinin artırılması, öğrencilerin yönlendirmesin daha iyi yapılması gerekmektedir. (M6)

Vatandaşların mesleki eğitime daha fazla yönlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda ortaokullardan sonra meslek liselerini seçecek olan öğrencilerin yönlendirmesi de nitelikli bir şekilde yapılmalıdır. Öğrencinin hangi bölüme uygunluğu var ise, o bölüme yönlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Meslek lisesi okumak, bana göre üniversite okumak ile aynı seviyedir. Eğer bölümünüzü doğru seçmediyseniz ve bölüme uyum sağlayamadıysanız, ilerleyen süreçlerde problem yaşarsınız. Bu yüzden mesleki eğitim politikalarındaki öncelik rehberlik üzerine olmalıdır. (M7)

...beşinci sınıftan sonra ilk üç yıl içerisinde mesleki eğitime ağırlık verilmeli ve öğrenciler meslek liselerine yönlendirilmelidir. Kısacası ilkokuldan sonra mesleki eğitime öğrencilerin yönlendirilmesi gerekmektedir. Biliyorsunuz ağaç yaşken eğilir. Bu sebepten dolayı mesleki eğitim, özellikle çocukların el becerilerinin geliştiği dönemlerde verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla burada meslek eğitimin kesinlikle 12 yaşından itibaren başlaması gerektiğini düşünüyorum. Zaten okul merkezli bir eğitim sistemine geçerse, ilkokul 5. sınıfa kadar öğretmen ve okul idaresi, farklı kriterlerle beraber hangi çocuğun sosyal liselere veya fen liselerine gideceği konusunda karar verir ve geri kalanları meslek liselerine yönlendirir. İlerleyen yıllarda sınavlara girerek eğitim sisteminde farklı yola doğru yönelebilir. (M9)

Türkiye’de sürekli örgün eğitim alan öğrencilerle ilgili eğitim sistemlerinden bahsediliyor. Fakat çalışan gençlikle ilgili bir eğitimden bahsedilmemesi üzücü bir durumdur. Özellikle sanayide çalışan öğrencilerin, diğer bir adıyla çalışan gençliğin eğitim alması benim için ayrı bir önem arz ediyor. Bu çocuklarımızın geleceğe ihtiyacı yok mu? Bu çocuklarımızın nefes almaya ihtiyacı yok mu? İşte bu çocukların da mesleki eğitim almaları desteklenmelidir. (M15)

Temel eğitimden itibaren öğrencilerin eğilimleri tespit edilip yönlendirilmeli ve bu yönlendirme kriterleri de akademik bir ekip ile belirlenmeli, ardından ister mesleki eğitim ister genel lise eğitimi olsun her yıl geçiş için “değişiklik sınavları” uygulanmalıdır. Öğrenciler, istedikleri mesleklere erken yaşlarda adapte olmaya başlamalıdır. Öğrenci ilk senesinde eğer okuduğu okulu kendine uygun görmüyorsa diğer bir okula geçebilmelidir. Yükseköğretim kurumları ne yazık ki meslek seçiminde geç kalınmış bir eğitim basamağıdır. Meslek seçimi ortaöğretimde hatta ilköğretim ikinci kademedede başlamalı ve bu doğrultuda geliştirilmelidir. (M17)

Aslına bakıldığında bu iş ortaöğretime kalmadan, ilkokuldan itibaren insanların uygun meslek grubuna yönlendirilmesi ile hallolur. Mesela bir öğrencinin iyi resim yapma kabiliyeti varsa resimle ilgili bir meslek dalına yönlendirirsiniz. Müzik ile ilgili bir kabiliyeti varsa, müzik ile ilgili bir alana yönlendirirsiniz. Başka bir öğrencinin de araba motorları ile ilgili becerileri iyidir, motor bölümüne yönlendirirsiniz. Kısacası hangi alanlara yatkınlıkları varsa, ilkokullardan sonra bu alanlara yönlendirilmesini yaparsınız. (M18)

Meslek liseleri kesinlikle memleket meselesidir. Hükümet yöneticileri bangır bangır: “ara eleman ihtiyacımız var, iş yerleri ara eleman bulamıyor” diyor. Fakat siz öğrencilerin meslek liselerine yönlendirilmesini iyi yapamaz iseniz, doğal olarak öğrenciler meslek edinebilmek adına, “bakın edinmek değil edinebilmek adına” genel liseleri tercih edecek ve meslek edinmenin üniversitelerde başlayacağını düşünecekler... (M21)

Şunu söyleyebilirim ki, meslek liseleri akademik başarısı düşük olanların ya da ailesinin ekonomik durumu iyi olmayıp bir an önce hayata atılmak isteyen öğrencilerin gitmek zorunda bırakıldığı okullar olmamalıdır. Bu nedenle mesleki eğitimi özendirici çalışmalar yapılmalı ve gerçekten yetenekli bireylerin tercih etmesi sağlanmalıdır. (M23)

...çocuklarımızın 4. sınıftan sonra yönlendirmesi yapılması gerekir. Ortaokullarda gözlemlerin devam etmesiyle beraber hangi alanlarda yetenekleri varsa o alanla ilgili meslek lisesine yönlendirmesinin yapılması gerekir. Eskiden Enderunlar vardı, Ahilik teşkilatları vardı. Bunların hepsi meslek kazandırma üzerine açılmış eğitim kurumları idi. Velilerin de onayı alınarak, çocukların yetenekli oldukları alanlara yönlendirilmesi yapılmalıdır. Veliler, gözü kapalı benim çocuğum işletmeci olsun, benim çocuğum iktisatçı olsun, benim çocuğum dört yıllık bölüm okusun diyerek sonra da başkasının peşine takılarak meslek sahip olmalarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Özellikle mesleki liseleri bu problemin en büyük çözüm yoludur. (M25)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ortaöğretimin istihdama yansması alt temasında mesleki rehberliğin sağlanması adına; meslek liselerine karşı oluşturulan ön yargıların giderilmesi gerektiğine, rehberlik hizmetlerinde genel liselerden önce meslek liselerine yönlendirmelerin yapılmasına ve öğrencilerin mesleki anlamda kendi tercihlerini kendilerinin gerçekleştirmesine fırsatlar verilmesinin önemine değinilmiştir. İstihdamın kolaylaştırılması için meslek liselerinin gerekliliğine, ortaokullarda hatta ilkokullardan sonra mesleki rehberlik hizmetlerinin sağlanması gerekliliğine, ara eleman ihtiyacına, meslek liselerinden sonra meslek yüksek okullarına yönlendirilmenin önemine, çalışan gençliğin mesleki eğitimler alması gerekliliğine, ortaöğretimde değişiklik sınavları yapılmasının ve üniversitelerin meslek kazandırma kurumları olarak görülmemesinin önemine değinilmiştir.

4.15.2. Kariyer yönelimleri

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ortaöğretimin istihdama yansımaları alt temasında değindikleri bir diğer konu da kariyer yönelimleridir. Konu ile ilgili olarak M1, M4, M5, M7, M11, M12, M17, M21, M24, M25, M26, M27, M30 ve M31 görüş bildirmiştir. Kariyer yönelimleri ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Ülkemizde eğitim kurumları maalesef meslek edindirme kuruluşları olarak görülmektedir. Fakat okullarımız vatandaşlarımızın kendilerini geliştirebilecekleri ve hayatlarını idame ettirebilecekleri bilgilere ulaşmaları için vardır. Bu sebeple genel lise ile meslek lisesi ayrımını iyi yapmak gerekir. Genel liseler, eğitim kariyerini bir üst basamağa taşımak için; meslek liseleri ise hayata idame olmak için sunulan fırsatlardır. (M1)

Ortaöğretimde özellikle mezun olunca öğrencilerin meslek sahibi olması, el becerilerini geliştirmesi, zanaat edinmesi gerektiğini düşünüyorum. Düşünsenize yükseköğretimde meslek öğretmeye çalışıyoruz. Öğrencilerin ortaöğretimde bilgilerini almış, pratik yaparak yükseköğretim kuruluşuna geldiğini bir hayal edin? İşlerimiz ne kadar kolaylaşır. Ne kadar da uzmanlaşmaya dönük bir eğitim verilir... Tıp fakültesine gidecekler sağlık liselerinden, mühendislik fakültelerine gideceklerin mutlaka teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olması gerekmektedir. (M4)

...bana göre meslek liselerinin, bakanlığın denetiminde kendi müfredatları çerçevesinde kendi eğitimlerini vermesi gerekir. Örnek verecek olursak; OSTİM gitsin kendi lisesini açsın; ASELSAN gitsin kendi lisesini açsın; fabrikalar hangi alanda istihdam sağlayabiliyorsa o alanda kendi liselerini açsınlar. İstihdam nerede var ise, orada meslek liseleri açılsın. (M5)

...ortaöğretim kurumlarında gençlerin gelecekteki mesleklerini belirleyerek, yükseköğretime bu şekilde devam etmeleri gerekmektedir. Her çocuk yeteneği ve kabiliyeti ölçüsünde eğitim almalıdır. (M7)

...öğrenci çok istiyorsa Fen Lisesi türünde bir liseye de gidebilsin. Fakat yaşayabileceği yıl kaybını da göz önüne bulundursun. Bu durum bireyin sürekli olarak kendini geliştirme ihtiyacının tetikleyicisi olacaktır. (M11)

Ülkemizde herkes üniversite mezunu olmak zorundaymış gibi bir atmosfer yaratılıyor. Bu sebeple öğrencilerimiz meslek liselerinden ziyade genel liseleri tercih ederek, üniversiteye hazırlık süreci içerisine girmektedirler. Aslında meslek liselerinden mezun olup, nitelikli bölümlere yerleşme imkânı da vardır. Organize sanayi bölgelerindeki ara eleman ihtiyacını gidermek için meslek liselerinin bu bölgelerde kurulmasını istiyor ve teşvik ediyoruz. Çünkü Türkiye’de ara eleman ihtiyacını karşılırsak aynı zamanda farklı meslek dallarının da kapanmasının önüne geçeriz. (M12)

Öğrencilerin ilgi tutum ve yönelimleri, onları geleceğe hazırlayacaktır. Bu sebep ile istemediği bir bölümde okuyan öğrencilerin çalışma hayatında da başarısından söz etmek mümkün değildir. Öğrenciler, istedikleri mesleklere erken yaşlarda adapte olmaya başlamalıdır. (M17)

Meslek liselerindeki eğitim sonrasında yükseköğretim düşünenler için kendi bölümleri ile ilgili alanlara ek puanlar, yükseköğretim düşünmeyenler için istihdam, genel liseden ziyade meslek lisesine yönelmeyi sağlayacaktır. (M21)

Eğitim hayatı, bireyleri yükseköğrenime hazırlık sürecini değil, hayata hazırlayan bir durumu kapsar. Bu sebeple, devlet politikaları gereği, meslek liselerinin yaygınlaştırılması ve meslek ayrımına daha ortaöğretim seviyesinde gitmelerini hükümet olarak destekliyoruz. (M24)

...çocuklarımızın 4. sınıftan sonra yeteneklerini yavaş yavaş belli etmeye başlıyorlar. Ancak bu durumun da şöyle bir sosyal sıkıntı var. Bizim toplumumuzda sadece belli meslek gruplarına saygı gösterilmektedir ve bu meslek grupları tercih edilmektedir... (M25)

Daha liselerde öğrencilerin kendi yetenekleri ölçüsünde alanlara ayrılmış olması gerekmektedir. Yükseköğretim sistemi artık işin uzmanlaşma boyutu olmalıdır. İşin teorik ve bilgi kısmı mesleki eğitimde liselerde verilmelidir. Bunun sağlanması adına da ilköğretimden sonra öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bölümlere ayrılmasıdır... Öğrencilerin hem temel bilgiler anlamında, hem yetenekleri doğrultusunda bir eğitim alması öncelikli ihtiyaçlardandır. Başlangıç aşamasında genel eğitimin verilmesi daha sonraki aşamalarda ise mesleki uzmanlaşmanın sağlanması bu sorunu çözecektir. (M26)

...öğrencilerin üniversite kazanmak için aldıkları eğitimler, onları mesleki bilgilerden uzaklaştırmaktadır. Genel ve mesleki eğitim dengesi mesleki eğitim yönünde olmalıdır. Böylece nitelikli eğitim alınabilecektir. (M27)

Meslek liselerinin avantajı, bireylerin genel liselerden ziyade mezun olduktan sonra iş hayatına hızlı bir şekilde atılmasına vesile olmasıdır. Bireyler meslek liselerinin bu avantajını gördükten sonra genel liselerden daha çok meslek liselerine yönelecektir... Öğrencilere genel lise ile meslek liseleri arasındaki farkların anlatılması, meslek liselerinin avantajlarının ve dallarının güzel bir şekilde tarif edilmesi gerekmektedir... (M30)

Genellikle Türkiye’de velilerden kaynaklı olarak öğrenciler yükseköğretim kurumlarına girebilmek adına düz lise olarak adlandırdığımız genel liseleri tercih etmektedirler. Maalesef ki ülkemizde mesleki eğitim kurumları olarak bilinen mesleki liseleri ise tercih açısından geri planda kalmıştır. Ülkemizde her koşulda ara eleman ihtiyacı olduğunu dile getiriyoruz. Fakat kısa yoldan meslek sahibi yapacak olan meslek liselerine yönlendirme yapmıyoruz... (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ortaöğretimin istihdama yansısı alt temasında kariyer yönelimleri ile ilgili olarak; genel ve mesleki lise ayrımının iyi yapılması gerektiğine, üniversitelerin bir meslek edindirme kuruluşu olmadığına, düz lise kavramının gözden geçirilmesi ve ortaöğretim kurumlarının bireyleri meslek sahibi yapabilmesinin önemine değinilmiştir. Aynı zamanda ortaöğretim kurumlarının yükseköğretimin ön koşulu olduğuna, bu sebeple müfredatlarını eğitimde kalite açısından kendilerinin planlaması gerektiğine ve her çocuğun kendi kabiliyeti ölçüsünde yönlendirilmesinin gerekliliğine değinilmiştir. Öğrencilerin diledikleri liseleri tercih etmelerinin sağlanmasının, herkesin üniversite mezunu olmasına gerek olmadığına, yükseköğretimin uzmanlık yeri gerektiğinin ve velilerin ortaöğretim tercihlerinde öğrenciler üzerinde baskı kurmasına son verilmesinin gerektiği ifade edilmiştir.

4.15.3. Mesleki eğitimde pratik eksikliği

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ortaöğretimin istihdama yansısı alt temasında değindikleri bir diğer konu da mesleki eğitimdeki pratik eksiklikleridir. Konu ile ilgili olarak M4, M9, M10, M18, M19, M27, M28 ve M31 görüş bildirmiştir. Mesleki eğitimde pratik eksikliği ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Meslek liselerinin teorikten ziyade, pratik eğitim verilebilecek kurumlar haline dönüştürülmeleri önemlidir. Mesleki eğitim politikaları düzenlenirken, öğretmenlerin gerçekleştirdiği eğitim çalışmalarında, uygulamalı eğitimlere ağırlık vermesinin sağlanması gerekmektedir. (M9)

Ülkemizde mesleki eğitimin niteliğinin eksik ve yetersiz olduğunu düşünüyorum. Özellikle benim alanım muhasebe. Muhasebe alanında işyerimize stajyer elemanlar getirdi liselerden. Fakat bu öğrencilerin nitelik konusunda çok yetersiz olduğunu gördük yıllarca. Özellikle mesleki eğitim konusunda müfredatın yeniden gözden geçirmesi gerektiğini biliyoruz. Bilhassa öğretmenlerin alanla ilgili uygulamalı derslere daha fazla ağırlık vermesi gerekir. Mesleki eğitim kuruluşlarında öğrencilerimiz, alan bilgisini tam almadan uygulamaya ya da staja gidiyorlar. Bu durum sıkıntılıdır. Çünkü öğrenci öğrendiklerini uygulamak için staja gelmektedir... (M10)

Mesleki eğitim politikaları geliştirilirken teorik derslerden ziyade, uygulamalı derslerin sayısının artırılması gerekmektedir. Biz öğretmen okullarında okurken uygulamalı dersler ağırlıklı idi. Örneğin; tarım dersini işlerken, gider tarlada eğitim alırdık. Bahçeyi kazarak öğrenirdik. Tarla nasıl gübrelenir? Nasıl sürülür? Nasıl kazılır? Mesela bir tahta, nasıl tas haline getirilir? Bunları uygulamalı olarak öğreniyorduk. Bugün ise kitaptan ezberle; pratiğe gelince hiçbir şey yok... Bugün maalesef bu şekilde eğitim veriliyor. Bunların üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Mesleki eğitimde örneğin; motor bölümünde okuyor. Motorun parçalarını ezbere biliyor ama motoru nasıl sökecek bilmiyor. İşte bu yüzden eğitim politikalarını teorik yönden ziyade pratik yönde geliştirmek gerekmektedir... Eğer gençlerimizi sadece üniversite okumak adına yarış atı gibi sınavlara hazırlayacak olursak maalesef ki genel lise diye bir tanım yeniden ortaya çıkacaktır. Genel liseler, bana göre sadece üniversiteye hazırlık süreçleridir. Teorik bilgilerden öte gitmemektedir. Pratik bilgiler ve uygulamalı eğitimler yapılamamaktadır. Bu sebeple meslek edinmek için üniversiteye kalmış çocuklar üniversitelerde nitelikli bir şekilde eğitim alamamaktadır. Bu gençlerimiz üniversite bitiriyorlar fakat işsiz kalıyorlar. Bunun nedenlerinin başlıcası mesleki eğitim alarak üniversiteye gelmemeleridir... (M18)

İş dünyası ile daha fazla protokoller imzalanmalı ve öğrencilerin eğitim gördüğü meslek dallarında daha fazla pratik yapmasının yolu açılmalıdır. İş dünyasının ihtiyacı olan, teknolojiyi kullanabilen, çağa ayak uydurabilen, pratik becerilerle donanmış bireyler yetiştirilmelidir. (M19)

Mesleki eğitimin geliştirilmesi için, kamu ve özel sektör ile mesleki eğitim kurumları arasındaki anlaşmaların güçlendirilmesi ve uygulama imkânlarının artırılması gerekmektedir. Öğrenciler meslek liselerinde sadece teorik bilgi ile donatılmamalı, uygulama imkânları ile pratik yapma şansı kazanmalıdırlar. Unutulmamalıdır ki, ülkemizdeki üretim sıkıntılarının başında ara eleman eksikliği gelmektedir. Ara eleman eksikliğinin giderilmesi için, iş imkânlarının da sağlanacağı uygulama ve staj faaliyetlerinin artırılması gerekmektedir... Özellikle meslek eğitiminde uygulama olanaklarının artırılması, bu eğitimlerin daha çok uygulamaya dönük yapılması gerektiğini düşünüyorum. (M27)

Özel sektör ile yapılacak iş birlikleri ile öğrencilerin daha fazla pratik yapması sağlanmalı ve uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmelidir. Mesleki eğitim ezber ile kâğıt üzerinde gerçekleştirilecek bir eğitim değildir. (M28)

Uygulamaya giden meslek lisesi öğrencisi, başarılı ve dinç olacaktır. Aynı zamanda alanda daha nitelikli ve kapasiteli bir birey haline gelecektir. Bu şekilde düzenlenecek bir eğitim politikası, hem ara eleman ihtiyacını karşılayacak hem de nitelikli mezun edilmesini sağlayacaktır. Mesleki eğitim politikalarında, teorik derslerden çok pratik derslere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Pratik derslerde yapılacak uygulamalarda, öğrencilerinin kendi alanlarıyla ilgili çalışmalar yapması esas olmalıdır. (M31)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde, ortaöğretimin istihdama yansması alt temasında mesleki eğitim uygulamalarında pratik eksiliği ile ilgili olarak; mesleki eğitim kurumlarında staj uygulamalarının artırılması, bu kurumların artık iş sahalarının yakınlarına kurulması ve bu kurumlardaki öğretmenlerin de derslerinde uygulamalı öğretim modellerini tercih etmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda ezbere dayalı eğitimden ziyade uygulamalı eğitimlerin seçilmesinin gerekliliği, iş dünyası ile protokoller imzalanarak uygulama alanlarının artırılması ve meslek liselerinde müfredatın tekrardan gözden geçirilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir.

4.15.4. Kişisel ilgi ve yetenekler

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ortaöğretimin istihdama yansımaları alt temasında değindikleri bir diğer konu da kişisel ilgi ve yeteneklerdir. Konu ile ilgili olarak M2, M11, M14, M18, M22, M25 ve M26 görüş bildirmiştir. Kişisel ilgi ve yetenekler ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Çocuklarımızın yetenekleri ortaya çıkarılmıyor. Aksine yetenekleri köretiliyor. Sadece mesleki eğitimde değil, okul öncesi eğitimden tutun, yükseköğretime kadar demokratik, çağdaş ve insana değer veren bir eğitim yapısının oluşturulması gerekmektedir. Eğer siz gençleri yeteneklerine göre eğitim kuruluşlarına yönlendiremiyorsanız, ülkede mesleki eğitimden söz etmemiz mümkün değildir. Bu yüzden gençlerimiz genel liselere mahkûm edileceklerdir. Özellikle gençlerimizi bu tercih kalıplarından çıkarmamız gerekmektedir. Ortaokullardan başlayarak çocuklarımızın ilgi ve yeteneklerini tespit edip, liselerde meslek gruplarına göre onları ayırmamız gerekmektedir. Bu çağdaşlaşmanın en büyük yetisidir... Bırakın gençlerimiz sizin düşüncelerinizden uzak, kendi düşünceleriyle eğitimlerini alsınlar. Bırakın gençlerimiz kendi istedikleri bölümü okusunlar. Bırakın gençlerimiz daha kolay bir şekilde istihdam edilsinler... (M2)

Öğrenciler akademik başarılarına bakılmaksızın ilgilerine ve isteklerine göre diledikleri liselerde okuyabilmelidir. (M11)

Öğrenciler lise düzeyinde meslek edinmeye başlıyorlar. Kendilerini liselerde hayata daha çabuk hazırlıyorlar. Bu süreçte sadece üniversiteye hazırlıktan öte geçmeyen düz liselerin yerini meslek liselerinin almasından yanayım. Bu süreçte yapılması gereken çok basittir. Düz liseleri kademeli olarak kapatırım. Yıllar içerisinde öğrenci alımını durdururum. Öğrencileri ortaokullarda ilgi, yetenek ve kapasitelerine uygun bir şekilde mesleki özelliklerine uygun olan liselere yönlendiririm. (M14)

Meslek liselerinde de çeşitli meslek gruplarına uygun bölümlerin açılması gerekmektedir. Öğrencilerimizi yetenekleri neticesinde meslek dallarına yönlendirecek olursak genel lise diye bir tanım kalmayacaktır. (M18)

Velilere şunu aşlamak gerekiyor: “Senin çocuğun bizim için bir değerdir ve senin çocuğun şu alanda kendini daha iyi hissediyor.” güvenini vermek gerekiyor. Fakat mevcut sistem bu güveni vermek yerine, her gün değişen bir eğitim politikasını destekliyor. Bu değişimin sürekliliği de yok. Bugün farklıyken yarın farklı olabiliyor. Toplum da sisteme güvenmiyor. (M22)

Mesleki eğitim politikaları oluşturulurken, özellikle öğrencilerinin yetenekleri doğrultusundaki alanlara yönlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Eğer öğrenciler meslek liselerinde tercih etmiyorsa demek ki bu liseleri çekici kılmadığımızı söyleyebiliriz. Bu sebeple meslek liseleri, bir cazibe merkezi haline getirilmelidir. Aynı zamanda meslek liselerine giden öğrencilerimizin yükseköğretime geçiş yolunun açılması gerekir. Nasıl ki biz çiftçilerimize belli ürünleri ettikleri için destek veriyoruz; öğrencilerimize de belli meslek liselerini seçenlere destek vermemiz gerekmektedir. Bunda ben hiçbir mahsur görmüyorum... (M25)

Mesleki eğitim politikalarında en öncelikli hususlardan biri öğrencinin yeteneğinin tespiti ve tayinidir. Daha sonra da bu eğitimlerin verildiği eğitim kurumlarının şartlarının iyileştirilmesi, teknolojik gelişmelere uygun donanımlara haiz olması ve özellikle de mesleki uzmanlaşmanın sağlanmasına yönelik şartların altyapısının oluşturulması gerekmektedir. Öğrencilerin yeteneklerinin tespiti erken yaşlarda başlamalı ve mesleki eğitime yönlendirilmesi yüksek öğretime bırakılmamalıdır. (M26)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde ortaöğretimin istihdama yansması alt temasında kişisel ilgi ve yetenekler ile ilgili olarak; gençlerin daha okul öncesi eğitimden başlayarak yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesinin yapılması gerektiğine ve liselerde meslek grupları ile ilgili eğitimler almalarının sağlanması ve bu eğitimlerin sıklaştırılmasının gerekliliğine değinilmiştir. Aynı zamanda ortaöğretimde öğrencilerin diledikleri liselerde okuyabilmelerinin önünün açılması, zaman içerisinde de düz lise kavramının eğitim sisteminden kaldırılması gerekliliği, ara eleman ihtiyacının karşılanması adına gençlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarının önemine değinilmiştir.

4.15.5. İş gücüne katılım

Görüşmeye katılan milletvekillerinin ortaöğretimin istihdama yansımaları alt temasında değindikleri son konu da iş gücüne katılımıdır. Konu ile ilgili olarak M1, M7, M8 ve M20 görüş bildirmiştir. İş gücüne katılım ile ilgili olarak açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Genel liseler; eğitim kariyerlerini bir üst basamağa taşımak isteyen gençlerimiz için, meslek liseleri ise kendini hayatta idame ettirmek isteyen gençlerimizi için sunulan fırsatlardır. Mesleklerini seçmek için yükseköğretim kuruluşları geç kalınan bir eğitim kademesidir. (M1)

Mesleki eğitim veren liseler, Türkiye'nin ara eleman ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Mesleki liselerinde okuyan öğrenciler, mezuniyet sonrasında meslek sahibi olabilecek kapasiteye varmalıdırlar. (M7)

Türkiye'de çalışma hayatının şuan en çok ihtiyacı ara eleman eksikliğinin giderilmesidir. Toplumumuzun ayakta kalmasını ve üretimin devam etmesini sağlayan bireylerin başında nitelikli ve kalifiye mezunlar ve ara elemanlar gelmektedir. Ara elemanlar, üretimin en çok yükünü çeken kişilerdir. (M8)

...akademik başarı olarak incelersek genel liselerdeki akademik başarı oranlarının daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Bu da aslında yetiştirilmesi gereken ara eleman ihtiyacının topluma doğru şekilde anlatılamadığını da göstermektedir. (M20)

Açıklamalar neticesinde milletvekillerinin görüşleri incelendiğinde ortaöğretimin istihdama yansımaları alt temasında iş gücüne katılım ile ilgili olarak; genel lise ile düz lise ayrımının net bir şekilde yapılarak meslek liselerinin nitelikli iş gücü sağladığının bilinmesi ve tanıtılması, mesleki eğitim kurumlarının ülkenin ara eleman ihtiyacını karşıladığının, ara elemanların üretimin yükünü çektiğinin bilinmesi gerektiği vurgulanmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde milletvekilleri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiş; daha önce gerçekleştirilmiş güncel araştırmalar ve literatür ile sonuçlar karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine tartışılmıştır. Son olarak elde edilen sonuçlar ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Türk eğitim sisteminin yönetimi ve eğitim politikalarının belirlenmesinde yasama erkinin önemli işlevleri olduğu aşikârdır. Yasama, Türk milleti adına karar verme yetkisini elinde bulunduran güçlü bir erk tir. Türk eğitim sisteminin yönetiminde oluşturulacak politikaların belirlenmesinde, bu politikalar ile kısa ve uzun vadeli hedeflerin planlanmasında ve bu hedeflerin eğitim sisteminde devamlılığının sağlanmasında hiç şüphesiz en fazla yetki yasama erkindedir. Bu sebeple yasama erkini temsil eden milletvekillerinin Türk eğitim sistemi ve politikaları ile ilgili görüşlerinin eğitim yönetimine yön verdiği görülmektedir.

Araştırmada yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimine ilişkin görüşlerinin, iktidar ve muhalefet partisine mensubiyete göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç; milletvekillerinin bağlı bulundukları siyasi partilerin ideolojilerini içselleştirdiklerini ve kendi kişisel düşüncelerini, bağlı bulundukları siyasi partilerin ideolojilerinden bir adım geride tuttuklarını ortaya çıkarmaktadır. Bununla beraber görüşmeye katılan milletvekillerinin tümünün siyasi söylemlerinde ülkenin menfaatlerini benimsediği, Türkiye’de yaşayan vatandaşların çıkarlarını ön planda tuttuğu ve ülkenin geleceği olan gençlerin beklentilerini önemsendiği görülmektedir. Aynı zamanda görüşmeye katılan milletvekillerinin büyük bir çoğunluğunun Türk eğitim sistemi yönetiminde oluşturulacak politikalar bağlamında ümitkar olduğu, kültürel ve ahlaki değerlere bağlı kalınarak evrensel bir bakış açısı ile planlanacak uzun vadeli eğitim politikaları ile eğitim sisteminin daha modern ve çağdaş bir hal alacağını düşündükleri görülmektedir.

Mevcut araştırmada yasama erkinin görüşleri neticesinde Türk eğitim sistemi yönetimi; özel eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenlerin istihdam politikaları, okul öncesi eğitim politikaları, yöneticilerin istihdam politikaları, uluslararası sınavlar, uzun vadeli hedefler, ulusal müfredatın değerler sistemine yansımaları, eğitim sistemindeki uluslararası politikalar, mesleki eğitim politikaları, kısa vadeli hedefler,

eğitim politikalarında vizyonerlik, fiziksel ve teknolojik yenilikler, kamudaki eğitim harcamaları ve ortaöğretimin istihdama yansımaları ile ilişkilendirilmektedir.

Yasama erkinin özel eğitim politikaları ile ilgili görüşlerinin daha çok mevcut özel eğitim politikalarının geliştirilmesi, özel gereksinimli bireyler adına çevresel düzenlemelerin sağlanması, özel eğitim öğretmenlerinin istihdamının arttırılması ve bu alanda toplumsal farkındalık oluşturulmasına üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme politikalarının ise nitelik sorunlarını, pedagojik formasyon eğitimlerinde teorik eğilimleri ve politik yetersizlikleri içerdiğine değinilmiştir. Öğretmenlerin istihdam politikalarına bakıldığında da eğitim sisteminde akademik başarının etkilendiği, arz-talep dengelerinin sağlanamadığı, istihdam sisteminde sorunların mevcut olduğu ve atama süreçlerindeki sirkülasyonların etkilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim politikalarında ise özellikle okul öncesi eğitim basamağının zorunlu eğitime dâhil edilmesine, değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasının önemine, okul öncesinde okullaşma oranlarının arttırılmasına ve ebeveynlerin eğitimine önem verildiği görülmektedir. Yöneticilerin istihdam politikaları bulgularında ise liyakatin önemi, yöneticiler adına lisansüstü eğitim gereksinimleri, sendikaların yarattığı olumsuzluklar ve yönetici adaylarının sosyal yapıya uyumuna dikkat çekmiştir. Uluslararası sınavlar ile ilgili bulgular, Türk eğitim politikalarının iyileştirilmesine, koşullu kabulün sağlanmasına ve eğitim seviyesinin kıyaslanmasına yoğunlaşmıştır. Uzun vadeli hedeflerin ise stratejik yönetim ve tüm paydaşların karara katılımı ile bağlantılı olduğu, ulusal müfredatın değerlere yansımalarının ise müfredattaki yetersizlikler, uygulama eksiklikleri ve kültürel erozyon başlıklarına yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim sisteminde oluşturulan uluslararası politikalar ile Avrupa Birliği uyum sürecinin desteklenmesi ve değişimlerin koşullu kabulü sağlanmaktadır. Mesleki eğitim politikalarına bakıldığında ise ulusal iş gücü planlamasının önemine, mesleki eğitim ile yükseköğretimin ilişkilendirilmesine ve toplumun mesleki eğitime karşı ön yargıların giderilmesine vurgu yapılmıştır. Kısa vadeli hedefler ile uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık yapılması gerektiğine, stratejik planlamalar ile yol haritalarının belirlenmesine, paydaşların karara katılımının önemine ve öğrencilerin bu hedefler belirlenirken önemsenmesine dikkat çekilmiştir. Eğitim politikalarında vizyonerlik ise bürokratik istikrarsızlıklar ve stratejik yönetim eksikliği ile ilişkilendirilmiştir. Fiziksel ve teknolojik yenilikler de eğitimde fiziksel altyapının sağlanması, teknolojik yenilikler gerçekleştirilmesi ve okulların mimari yapılarının analizi ile ilişkilendirilmiş; kamudaki eğitim harcamaları ise eğitimdeki bütçe yetersizlikleri ve

bütçenin yönetimi ile bağlaştırılmıştır. Son olarak ortaöğretimin istihdama yansımalarının da özellikle mesleki rehberlik hizmetlerinin sağlanması, kariyer yönelimlerinin tespiti ve mesleki eğitimde pratik eksikliği ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Araştırmada yasama erkinin görüşleri bağlamında Türkiye’de okul öncesi eğitimin temel eğitim gibi zorunlu olması, okul öncesinde okullaşma oranlarının artırılması, ebeveynlere gelişim dönemleri ile ilgili eğitimlerin verilmesinin zaruri olduğu vurgulanmıştır. Bu basamakta verilecek eğitimlerin, bir üst öğrenim basamağı olan temel eğitime hazırlık olarak benimsendiğinden, çocuklardaki gelişim sorunlarının ortadan kaldırması gerektiğine yasama erki tarafından dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında bütçelerinin yetersiz kaldığı, bu sebeple de bölgesel farklılıkların ortaya çıktığı; öğrenci ve öğretmenlerin atandıkları okul öncesi kurumlarda kültürel yapıya uyum problemleri yaşadıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitim basamağına daha fazla öğretmen istihdamının sağlanması, temel eğitim basamağı olan ilkokulların kalitesini arttırmak için önem teşkil etmektedir. Yine araştırmada Türkiye’deki mevcut özel eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve vatandaşların bireysel farklılıkların önemsenmesi gerektiği; özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal ağların yapılandırılması ve bu bireylere yönelik güncel özel eğitim programları, modern sınıflar ve ihtiyaca yönelik okulların oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Mesleki eğitim politikaları bağlamında araştırma sonuçlarında, ulusal iş gücünün karşılanmasına hizmet eden, bölgesel iş gücünün sağlanması adına da nitelikli bireyleri ekonomiye kazandıran bir mesleki eğitim sistemi düşünülmektedir. Meslek liselerine karşı vatandaşlarda oluşan ön yargıların giderilmesi gerektiği ve ilköğretimden hemen sonra mesleki rehberlik çalışmaları başlatılarak öğrencilerin meslek ve teknik eğitim veren liselere yönlendirilmesinin önem teşkil ettiği ortaya çıkmaktadır.

Mevcut araştırma sonuçları, Türkiye’de uygulanan güncel eğitim müfredatının ülkenin kültürel ve toplumsal değerlerini yansıtmadığını, okullarda disiplin problemlerinin ciddi boyutlara ulaştığını göz önüne sermektedir. Öğrencilerin kendi örf, adet ve kültürlerini tanımadığı, toplumdaki aile yapısının temelden sarsıldığı ve bu neticede toplumda kültürel bir erozyonun meydana geldiğini görülmektedir. Bu sebep ile güncel eğitim müfredatlarında değerler eğitimi daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmada eğitim sisteminin yönetiminde politikalar belirlenmeden önce stratejik planlamaların oluşturulması ve kısa vadeli eğitim politikaları ile uzun vadeli eğitim politikalarının hazırlığının yapılmasının gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Aynı

zamanda eğitim yönetimi politikalarının oluşturulması sürecinde eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerine başvurulmasının, ulusal değerlerin dikkate alınmasının, bölgesel farklılıkların önemsinmesinin, evrensel değerlerin, yeniliği açıklığın ve bireysel ihtiyaçların önemsinmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Oluşturulacak demokratik ve modern eğitim yönetimi politikalarının Türkiye'deki tüm siyasi otoriteler tarafından benimseneceği ve içselleştirileceği düşüncesi önem arz etmektedir.

Araştırmada, Türkiye'nin de dâhil olduğu uluslararası sınavların eğitim politikalarımızı belirlerken köklü değişiklik ve reformlara sebep vermemesi, bu sınav sonuçlarının sadece evrensel düzeyde kıyaslamalar yapmak adına bir eğitim raporu olarak değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak bu raporlar doğrultusunda eğitim sistemimizi kendi değerlerimize uygun bir şekilde yenilememiz ve güncellememiz gerektiği ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda mevcut araştırmada küreselleşme sürecinde Türk eğitim sistemi yönetiminin niteliği ve Türk eğitim politikalarının işlevselliği açısından Avrupa Birliği uyum süreci değişikliklerinin şartlı bir şekilde kabul edilebileceği, evrenselleşme adına kültürel ve manevi değerlerimizden ödün vermemek şartı ile uluslararasılaşmanın gerçekleştirilebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yine mevcut araştırma sonuçlarında Türk eğitim sisteminin yenilenmesi, istikrarın sağlanması, öğretmen yetiştirme, atama ve istihdam çalışmalarının düzene sokulması ve yönetici atama kriterlerinin yeniden belirlenmesi için somut adımların atılması adına stratejik yönetim eksikliklerinin giderilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bürokratik istikrarsızlıklara son verilmesinin zaruri olduğu, ulusal ve uluslararası eğitim politikaların karşılaştırılmasının önem arz ettiği ve vatandaşların bireysel ihtiyaçlarının ön planda tutulmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme politikalarında nitelik problemlerinin olduğu, eğitim fakültelerinde uygulanan müfredatın uygulamalı eğitimler ile verilebilecek yapılandırılmış bilgilerden ziyade, teorik olarak salt bilgileri içerdiği görülmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının problemlere çözüm üretmeyi bilmeden, öğrendiklerini gerçek hayatta nasıl karşı tarafa aktaracağını kavramadan, atanacakları bölgeleri ve kültürleri tanımadan ve aslında en önemlisi kendilerini ders verecekleri sınıflara ait hissetmeden mezun oldukları görülmektedir. Bununla beraber araştırma bulgularında eğitim fakülteleri haricindeki diğer fakültelerden mezun olanların ücret karşılığında aldıkları pedagojik formasyon eğitimlerinin öğretmenlik mesleğinin niteliğini düşürdüğü, aynı zamanda mevcut atanmış öğretmenlerin kendilerini yenileyip geliştirmemesi sebebiyle eğitimde nitelik problemlerinin olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada öğretmen atama ve istihdam

politikalarında stratejik planlamalar yapılamadığı için öğretmenlik mesleğinde arz/talep dengesinin oluşturulamadığı, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin mevcut öğretmen ihtiyacından fazla mezun verdiği ve verilen pedagojik formasyon eğitimlerini de düşündüğümüzde istihdamda ciddi bir stratejik istikrarsızlığın olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de azımsanamayacak sayıda öğretmen ihtiyacı olmasına rağmen öğretmen atamalarının yeterli miktarda yapılamaması ve bu ihtiyaçların ücretli öğretmenlik uygulaması ile giderilmesi öğrencilerin akademik başarısını düşürmektedir. Aynı zamanda ataması gerçekleştirilen öğretmenlerin atandıkları bölgelerde uzun süre görev yapmaması/yapmak istememesi ve bu sebeple öğretmen sirkülasyonunun artması da farklı bir istihdam problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut araştırmada istihdamı sağlanan öğretmenlerin atandıkları bölgelerde görev sürelerini tamamlamalarının önemi ve atanmadan önce atanacakları bölgelerin kültürlerini iyi bir şekilde tanımaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen atamalarındaki mülakat uygulamalarının eğitim ve eğitimcilere zarar verdiği, bu mülakat süreçlerine sendikaların gereğinden fazla müdahil olduğu ve öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak öğretmen adaylarının atama süreçleri ile ilgili rehberlik hizmeti alması gerektiği araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Araştırmada, eğitim yöneticisi görevlendirme süreçlerinde liyakatin temel nitelik olması gerektiği, yönetici adayı öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasının sağlanması, sendikaların sadece kendi üyelerinin yönetici olmasını sağlamaktan ziyade; tecrübeli, okulların sosyal yapısına uygun olan, bölgeyi tanıyan ve demokratik bir süreçten geçerek aday olan öğretmenleri desteklemesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kamu bütçesi içerisinde eğitime ayrılan payın geçmiş yıllara göre ciddi bir artış gösterdiği ifade edilmektedir. Özellikle AK Parti Hükümetleri döneminde eğitime ayrılan kamu bütçesi payının ivme kazanarak tüm bakanlıklar arasında ilk sıraya yerleştiği fakat bu olumlu gelişmelere rağmen hala öğrenci başına düşen eğitim harcamaları bakımından eğitim bütçesinde planlama eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın büyüklüğünden ziyade nitelikli kullanımı, toplumun eğitimden beklentileri yönünde harcamaların yapılması ve yapılacak eğitim harcamaları ile bölgesel eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Yine araştırma sonuçlarında fiziksel ve teknolojik yeniliklerin sağlanması bakımından, AK Parti hükümetleri döneminde ciddi atılımlar yapıldığı, okulların fiziki şartlarının hızlı bir şekilde iyileştirildiği, fakat okulların mimari yapılarının eğitime uygun dizayn edilmediğine dikkat çekilmiştir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde yasama erki ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulguların literatür ile karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıklarının tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırmada yasama erkinin görüşlerinin; özel eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenlerin istihdam politikaları, okul öncesi eğitim politikaları, yöneticilerin istihdam politikaları, uluslararası sınavlar, uzun vadeli hedefler, ulusal müfredatın değerler sistemine yansımaları, eğitim sistemindeki uluslararası politikalar, mesleki eğitim politikaları, kısa vadeli hedefler, eğitim politikalarında vizyonerlik, fiziksel ve teknolojik yenilikler, kamudaki eğitim harcamaları ve ortaöğretimin istihdama yansımaları olmak üzere 15 başlıkta incelendiği görülmektedir. Araştırmanın tartışması da anlam bütünlüğünün sağlanması ve sonuçların daha anlaşılır kılınması adına bu başlıklar altında gerçekleştirilmiştir.

5.2.1. Özel eğitim politikaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada özel eğitim politikalarına yönelik bulguların; mevcut özel eğitim politikaların geliştirilmesi, çevresel düzenlemeler, özel eğitim öğretmenlerinin istihdamının artırılması, toplumda özel eğitim farkındalığı oluşturulması, alana finansal destek sağlanması, özel eğitimdeki bireysel farklılıkların önemsinmesi, kaynaştırma, öğrencilerin sosyal gelişimi, alanda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, destek eğitim sınıfları, özel eğitimde bütçe yetersizlikleri, ebeveynlerin eğitimi, merkeziyetçi yönetimin olumsuzlukları, öğretmenlerin teşviki, uluslararası politikaların takibi ve staj uygulamalarına yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye’de özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, özellikle son 20 yıl içerisinde AK Parti hükümetlerinin uyguladığı politikalar ve düzenlemeler ile değer kazanmıştır. AK Parti (2018) programlarında da özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine önem verildiği ve eğitim faaliyetlerinin desteklendiği açıkça ifade edilmiştir. Türkiye’deki özel eğitim politikaları her ne kadar özel gereksinimli öğrencilerin menfaat ve çıkarlarını ön planda tutsa da zamanla güncelliğini yitirmektedir. Özel eğitimde güncel politikaların ve uygulamaların geliştirilmesinin gerekliliği araştırmanın bulgularında vurgulanmaktadır. Çitil (2009) Türkiye’deki özel eğitim sisteminde yasal düzenlemeler ile ilgili uygulamaların cumhuriyet kurulduğundan beri sürekli gelişim halinde olduğunu, fakat önceden belirlenmiş politikalar ve uygulamalar arasında tutarsızlıkların bulunduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de 1997 yılı içerisinde kabul gören 573 Sayılı KHK, özel gereksinimleri olan vatandaşlara yönelik nitelikli yasal bir düzenlemedir. Bu KHK, 1975 yılı içerisinde Amerika Birleşik Devletlerinde kabul gören “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası” ile birçok yönden benzerdir. 2006 yılı içerisinde yürürlüğe girmiş olan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” içerisinde özel eğitim hizmetleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Akçamete vd., (2012) Türkiye’nin yakın bir zaman dilimi içerisinde genel eğitim politikalarında düzenlemeye giderek 4+4+4 sistemine geçtiğini, gerçekleştirilen bu değişikliklerin özel eğitim politikalarına ne şekilde yansıyacağının henüz bilinmediğini ifade etmiştir. Ülkemizde yasal düzenlemeleri incelendiğimizde özel eğitim sistemi adına sağlam temelleri olan bir politika zincirine ihtiyaç duyulduğu, özel gereksinimi olan bireyler için en önemli göstergenin toplum yaşamına bağımsız katılmalarının sağlanması olduğu; bu sebeple de her seviyede okullaşma oranlarının artması, kaliteli eğitim olanaklarının sunulması, nitelikli mesleklerin kazandırılması, toplumsal hayata eşit katılım, yaşam standartlarının yükseltilmesi konularının eğitim uygulamalarında ve politikalarında yer almasının gerekli olduğunu da dile getirmişlerdir.

Türkiye’de özel eğitim politikalarının merkeziyetçi bir yapı ile paydaşlarının görüşleri alınmadan oluşturulduğuna araştırmanın bulgularında değinilmiştir. Gedikoğlu (2005), Türkiye’de siyasi ideolojilerin üstünde bir eğitim politikasının oluşturulmadığını, değişen hükümetler ile beraber eğitim politikalarının da değiştiğini ve bu sebeple de eğitim politikalarında istikrarın sağlanamadığını ifade etmiştir. Özel eğitim sisteminde gerekli olan, özel gereksinimli vatandaşların ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu ihtiyaçların ne olduğunu en iyi bilenler; aileler, öğretmenler ve okul yönetimleridir. Bu neticede özel eğitim ihtiyaçları ve politikaları belirlenirken merkeziyetçi yapının kararlarından ziyade yerelin (okulların ve paydaşlarının) görüşlerine önem verilmelidir.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak adına çevresel düzenlemelerin planlanması gerektiği, ebeveynlerine eğitimler verilmesinin önem teşkil ettiği, sosyal destek sağlanmasının önemi ve toplumsal farkındalığın oluşturulması gereksinimi araştırmanın bulguları arasındadır. Yavuzer (2000) insanın sosyal bir varlık olduğunu, kültürel yapı içerisinde sosyal bağların hem toplumu, hem kültürü, hem de bireyleri etkilediğini dile getirmiştir. Sosyal konumları itibarı ile engelli bireyler yaşamdaki önemli görülen tüm olanaklardan yoksundur (Sachs, 2003, s. 3). Besiri (2009) ise Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin toplum ile bütünleşmesinde yoğun sorunların yaşandığını, yaşamın

birçok alanına yayılmış olan bu sorunların özel gereksinimli bireylerin toplum içerisinde bir bütün olarak yaşamasını zorlaştırdığını, toplumdaki diğer bireylerin özel gereksinimli bireyleri anlamaması, yaşadıkları hayatın akışında onları fark edememesi nedeniyle özel gereksinimli bireylerin de toplumdan kendilerini geri çektiklerini dile getirmiştir. AK Parti, hükümetleri döneminde son 20 yıl içerisinde özel gereksinimli bireylerin eğitim ve rehabilitasyonu adına 15 milyar TL kaynak ayırdığını beyan etmiştir (AK Parti Seçim Beyannamesi, 2018). Ayrılan bu kaynağın nitelikli kullanımı ve özel gereksinimli bireylerin toplum yaşamına adapte olması önem arz etmektedir. Anne ve babalar evlatlarının engelini öğrendikten sonra hem onların ihtiyaçlarına cevap verip hem de maddi kaynak yaratmaya çalışırken onlara sağlanacak sosyal destek çok önemlidir (Lusting ve Akey, 1999, s. 260). Yine ailedeki tüm bireylerin özel gereksinimleri olan çocuğu kabullenmesi ve kendileri gibi görmesi, özel gereksinimi olan çocuğun topluma ayak uydurmasını kolaylaştırmaktadır (Morris, 1999). Özel eğitime gereksinim duyan vatandaşların ailelerine yönelik sunulan hizmetlere genel olarak bakıldığında; psikolojik danışmanlık hizmetleri, aile ziyareti planlamaları, aile rehberliği, aile seminer ve eğitimleri, aile terapileri ve kültürel etkinlikler göze çarpmaktadır (Demirel, 2005).

Özel eğitim politikaları bulgularında, okullarda kaynaştırma uygulamalarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitimleri öğrencilerin toplum ile buluşması adına bir fırsattır. Toplumumuzda acınan gözler ile bakılan ve sürekli yardım edilesi kişiler olarak görülen özel gereksinimli vatandaşların eğitim faaliyetlerinden en yararlısı kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan veya olmayan bütün öğrencilerin genel eğitim hizmeti verilen sınıflarda, gerekli uyarılama ve düzenlemeler yapılarak beraber eğitim görmeleridir (Acarlar, 2013). Dünya genelinde özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim sınıflarında eğitim almasından ziyade genel sınıflara yerleştirilmesi kabul görürken, Türkiye’de okullarda açılan özel eğitim sınıfı sayısı ise her geçen gün artmaktadır (Hauwadhanasuk, Karnas ve Zhuang, 2018). Bu sebeple Türkiye’deki özel gereksinimli öğrencilerin okullara yönlendirmeleri yapılırken özel eğitim okullarına yönlendirilmeden önce kesinlikle genel eğitim veren okullarda kaynaştırma uygulamasının denenmesi gerekmektedir. Metin ve Güleç (1999) ilköğretim seviyesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili düşüncelerini incelediği çalışmada, kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlere ve normal öğrencilere özel gereksinimi olan öğrencilere karşı duyarlı olma; özel gereksinimi öğrencilere ise sosyalleşme olanağı sağladığını belirtmiştir. İzci (2005) kaynaştırma konusunda

öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğunu, eğitim fakültelerinde özellikle sınıf öğretmenlerine yönelik kaynaştırma uygulamalarının artırılması gerektiğini, mevcut özel eğitim öğretmenlerine de hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Planlanacak hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgileri artırılabilir, oluşturulacak politikalar ile de öğretmen adaylarının daha fakültelerde nitelikli özel eğitim ve kaynaştırma eğitimleri alması sağlanabilir.

Özel eğitim politikaları ile ilgili olarak yasama erkinin okullarda destek eğitim hizmetlerinin oluşturulması ve geliştirilmesi gerektiğine değindiği görülmektedir. Johnson (2016) destek eğitim hizmetlerini şöyle açıklamaktadır:

- Genel eğitim sınıflarında yardımcı personel ile özel gereksinimi olan öğrencilere birebir sınıf içi yardımların sunumu,
- Özel eğitim öğretmenleri eşliğinde takım çalışmalarının gerçekleştirilmesi,
- Özel eğitim öğretmenlerinin küçük gruplar ile öğretim uygulamaları gerçekleştirip, sınıf içi yardımı sağlaması,
- Özel eğitim öğretilerinin özel eğitim ile ilgili danışmanlık hizmeti sunmasıdır (s.31).

Okulların ne şekilde geliştirileceği ve okullardaki öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik kararlar alınırken, öğretmenlerin niteliği de göz ardı edilemez (Blanton vd., 2003). Mevcut araştırma bulgularında özel eğitim politikalarında nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesine yasama erki tarafından dikkat çekilmiştir. Sullivan ve McDonough (2002), eğitim sisteminde meydana gelen olumlu gelişmelerin baş aktörlerinin öğretmenler olduğunu dile getirmiştir. Fakat Türkiye’de özel eğitim kurumlarında farklı branşlardan pek çok öğretmenlerin çalıştığı bilinmektedir. Bu durum özel eğitim öğretmenliğinin niteliğini düşürmektedir.

Spungin ve Taylor (1986) özel gereksinimli bireylerin öğretmenlerini yetiştirmeyi etkileyen etmenleri; özel gereksinimli öğrenci sayıları, gereksinim türleri, gereksinim dereceleri, özel gereksinimli öğrencilere sağlanan hizmetlerin çeşidi, alan uzmanlarının liderliği, ulusal yardım çalışmaları, üniversitelere devam eden özel eğitim öğretmeni adaylarına sunulan burslar, normal eğitim sisteminde meydana gelen değişimler, yasa ve yönetmelikler olarak sıralamıştır. 18. Millî Eğitim şurasında da okullarda özel eğitim öğretmeni, PDR ve okul öncesi öğretmeni ihtiyacına dikkat çekilmiş fakat açıkların kapatılmasına yönelik olarak öğretmen atamalarından ziyade daha çok öğretim elemanlarının yetiştirilmesine yönelik öneriler teklif edilmiştir (MEB, 2010).

Eğitim bütçesinden özel eğitim ve özel gereksinimli öğrenciler için yeterli payın ayrılması gerektiği araştırma bulguları arasındadır. Eğitimde finansman, eğitim hizmetinin verilmesi adına gerek duyulan maddi kaynaklara ulaşılması olduğu gibi; kullanılmakta olan bu kaynakların değişik bölge, il, eğitim, düzey ve türdeki, değişik sosyo-ekonomik seviyedeki grup ve bireylere dağıtım süreçleri olarak ifade edilmektedir. Açıklanan bu finansman çeşidi kamu fonları, sınav harçları, kayıt harçları, öğrenci harçları, kitaplar ve diğer malzemelerin alımı adına gerçekleştirilen eğitimdeki özel harcamalar, özel fonlar vs. ile meydana getirilmektedir (Güngör ve Göksu, 2013). Bu neticede özel eğitimde bölgesel farklılıkların giderilmesi, materyal vb. gibi ihtiyaçların karşılanması için eğitim bütçesinden ayrılan payın gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri genel olarak çocukları ile ilgilenmek mecburiyetindedir. Bu sebeple çoğu ailenin düzenli işinin olmamasından dolayı maddi sıkıntılar yaşadıkları ve evlatlarının ihtiyaçlarını karşılayamadıkları; bu neticede yaşam karşı özgüven duygularının sarsıldığı görülmektedir (Saetermoe vd., 2004, s. 1032). Evlatlarının ihtiyaçlarını karşılayamayan ebeveynlerin, toplum hayatına entegre olamadığı, kendilerini yaşadıkları toplumdan izole ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda hem özel gereksinimli bireyler, hem de ailelerinin topluma tekrardan entegrasyonunun sağlanması adına devlet tarafından maddi desteklerin verilmesi ve bu vatandaşların ihtiyaçlarının devlet tarafından ivedilikle karşılanması gerekmektedir.

5.2.2. Öğretmen yetiştirme politikaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik bulguların; nitelik sorunları, eğitimde teorik eğilimler, politik yetersizlikler, pedagojik formasyon problemleri, ideolojik yönelimler, eğitimcilerin eğitimi, müfredat güncellemesi gerekliliği, üretkenliğin zayıflığı, kültürel izolasyon, kültürel benimseme, çözüm odaklı olmama, demokratik yapının korunamaması, stratejik gelişim, kararlara katılım ve sosyal gelişim üzerine odaklandığı görülmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarında nitelik sorunlarının olduğu ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki müfredatların güncellenmesi ve geliştirilmesi gerektiği araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Tirri (2014) öğretmen yetiştirme politikalarının varoluş sebebinin ihtiyaç duyulan nitelik ve niceliğe sahip eğitimciler yetiştirmek olduğunu dile getirmiştir. Turan (2006) oluşturulan eğitim politikaları ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin; toplumumuzun sosyal, kültürel ve tarihsel değerleri ile birlikte düşünülüp

sistemin var oluş nedeni üzerine odaklanarak değerlendirilmesinin gerektiğine değinmiştir. Dünya Bankası'nın (2011) Türkiye'deki öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunları incelediği raporda, öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen okul değişkenlerinden en önemlisinin öğretmen nitelikleri olduğuna değinilmiştir. İş gücü açısından pek çok ülkede öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin değerli olduğuna, fakat Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmen gereksinimlerini karşılayamadığına; mevcut öğretmenlerin ise deneyimsiz, genç ve tecrübesiz olduğuna değinilmiştir. AK Parti eğitim programı (2018) öğretmen yetiştiren okulların modern dönüşüm süreçlerinde tekrardan yapılanması gerektiğini dile getirmiştir. MHP Parti programında ise (2009) çağın gerektirdiği bilgiler ile donanmış öğretim üyesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesine gayret edileceğine değinilmiştir. İYİ Parti programında ise (2018) kendi branşlarında iyi yetiştirilmiş; sporu, sanatı ve demokratik değerleri bir hayat felsefesi olarak benimsemiş, dünyadaki gelişmeleri takip edecek ölçüde yabancı dil bilgisi olan ve bilgi birikimlerini öğrencilere aktarmak adına mesleğine âşık öğretmenlerin okutulacağı “Öğretmen Akademileri” kurularak öğretmen yetiştirme süreçlerinde yeni bir çağ açılacağına değinilmiştir.

Darling-Hammond'a (2006) göre öğretmen yetiştirme sistemindeki yer alan örgütlerin; öğretim yöntemi ve vizyonları açısından tutarlı olması, sağlam bir müfredat ile eğitim vermesi, eşgüdümlü ve kapsamlı bir tecrübeye sahip olması, mevcut araştırma yaklaşımlarının olması, üniversite-okul iş birlikleri ve mesleki standarda sahip değerlendirme sistemlerine sahip olması gerekmektedir. AK Parti eğitim programında (2018) uygulanan müfredatın çağın gereksinimlerine, ihtiyaçlarına ve öğrencilerin kazanacakları donanımlara göre tekrardan düzenlenmesi planlanmaktadır. MHP parti programında (2009) modern eğitim sistemlerinin oluşturulması başlığında eğitim sisteminin her basamağında müfredatın çağın gereksinimlerine ve milli yapıya uygun bir biçimde planlanması gündemdedir. Saadet Partisi parti programında ise (2018) son 12 yıl içerisinde eğitimdeki kadroların ve yöneticilerin sürekli değiştirildiği; tabletlerle, akıllı tahtalarla ve binaların niceliği ile uğraşıldığı; fakat eğitimde kalitenin ve müfredatın ise hiç geliştirilmediğine dikkat çekilmiştir. HDP programında ise (2015) müfredat oluşturulurken bilimsel yöntem ve tekniklerden faydalanarak eğitimcilerin önerileri ile cinsiyetçi olmayan, öğrenci ve çalışanların nitelikli eğitim alma haklarını savunan, engellilerin önündeki setleri kaldıracak yeni bir sistemin yapılandırılması gerektiğine değinilmiştir. Genel olarak tüm

siyasi partilerin eğitim programların müfredatın gözden geçirilerek güncellenmesi gerektiğine, eğitimde modern ve çağdaş bir müfredata ihtiyaç duyulduğuna değinilmiştir.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulamalı öğretim yöntem ve tekniklerinden ziyade teori odaklı eğitimlerin verildiği araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Sınıf içi uygulamalar ve teorik eğitimler arasında paralellik söz konusu olmalıdır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde adayların kişisel gelişim seviyelerine ve yeterliliklerine uygun eğitimler, metot ve stratejilerin verilmesi gerekmektedir (Karlı ve Güven, 2011). Avrupa’da öğretmen yetiştirme sistemlerinde bazı ana prensipler vardır. Bunlardan bazıları; öğretmenlerin kuramsal bakımdan ve eğitim açısından eşit ölçülerde gerekli olan yeterliklere sahip ve uygulamalı bir şekilde yetiştirilmesi, öğretmenlik yeterliklerini uygun formasyon eğitimleri ile sürdürülebilmesi, öğretmen yetiştirme sistemlerinin kalitesini yükseltmek adına araştırma odaklı ve yüksek akademik standartları bünyesinde barındıran, günlük yaşamın gereksinimlerini okullar ile bağdaştırma şeklinde sıralanabilir (Saydi, 2013). Eğitim sisteminde bulunan eğitimcilerin meslek bilgisine, alan uzmanlığına, sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgiye, beceriye ve tecrübeye sahibi olmaları; esnek ve güvenilir bireyler olmaları, öğrencileri güdüleyen bir yapıya sahip ve profesyonel bir duruş sergilemeleri beklenir (Cruickshank, Jenkins ve Metcalf, 2009). Araştırma bulgularında da eğitimcilerin eğitimi ile ilgili gerekli güncellemelerin yapılması gerektiği milletvekilleri tarafından ifade edilmektedir. AK Parti eğitim programında (2018) eğitimde dönüşüm sürecinde gelişmiş ve demokratik ülkelerdeki tecrübelerden de istifade edilip hali hazırdaki öğretmenlerin yeni sistemle beraber hizmet içi eğitimlere alınması planlanmaktadır.

Mevcut araştırma bulgularında Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında demokratik yapının korunamadığına değinilmektedir. Türkiye’de eğitim fakültelerinde yasama ve yürütme erklerinin meşru yapısal düzenleme haklarını dayatarak kullanmaya çalışması ve bu erklerdeki istikrarsızlıklar yapısal bir sorun teşkil etmektedir (Gür ve Çelik, 2017). Özellikle siyasi partilerin kendi ideolojilerini devlet politikalarında uygulayabilmek adına kendi görüşlerine yakın öğretmenlerin yetiştirilmesini istemesi, eğitim fakültelerinde demokratik yapının güçlü olan siyasi oluşumlara doğru kaymasına sebep olmaktadır. Literatür incelendiğinde ise örneğin Finlandiya’daki öğretmenlerin yetiştirilmesinde temel politikaların öğretmenlerde toplumsal bilinç oluşturulması ve bireylerin gelişiminin gözetilmesi olduğu görülmektedir. Bu neticede eğitim sistemi gelişmiş olan Finlandiya’da siyasi çıkarların değil, bireylerin ön planda tutulduğu, ulusal plan ve programların okullara

göre uyarlandığı, fırsat eşitliği ile her bireyin öğrenebildiği ortamların oluşturulduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili olarak güçlü ve toplumsal kalkınmayı sağlayabilecek çağdaş bir öğretmen yetiştirme politikası henüz oluşturulamamıştır (Yıldırım ve Vural, 2014).

Araştırma bulgularında da Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının artık eskidiğine ve yetersiz kaldığına, evresel değerleri bünyesinde barındırmadığına, toplumsal kalkınmayı gerçekleştirecek öğretmenleri yetiştirme adına niteliksiz olduğuna değinilmektedir. Akdemir (2013) Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden gözden geçirilmesinin sürekli bir şekilde ifade edilmesine rağmen uygulamaya somut projelerin konulamadığına ve öğretmen adaylarının;

- Eğitim fakültelerindeki programlara ne şekilde seçileceği,
- Adaylara yönelik ne şekilde bir hizmet öncesi uygulama yapılacağı,
- Öğretmenlerin eğitiminde mesleki ve alan eğitimlerinin nasıl birlikte verileceğine,
- Adayların gerçek eğitim ortamlarında tecrübe elde etmesi için staj sisteminde neler yapılması gerektiği,
- Hizmet içi eğitimlerin esaslarının ve niteliğinin nelerden oluşması gerektiği sorunlarına cevap bulunamadığına dikkat çekmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kültürel uyum problemlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme politikalarının farklılık gösteren kültürel birikimleri değerlendirilerek, milli özelliklere sahip, ulusal ve uluslararası alanda yükseköğretim temelli oluşturulması gerekmektedir (Suzuki, 2014). Böylece öğretmen adayları farklı kültür yapılarını eğitim fakültelerinde tanıyabilecek ve milli değerler ile yerel kültürleri bir arada yoğurabileceklerdir. Aynı zamanda hizmet içi eğitim kurumlarının ülke genelinde yaygınlaştırılarak öğretmenlerin yetenek ve becerilerinin geliştirilmesinin sağlanacağı düzeyde yurt dışı ve yurt içi deneyim imkânları yaratılmalıdır (Akdemir, 2013). Böylece öğretmenlerin farklı kültürleri tanıması için fırsatlar sunulmuş olacaktır.

Araştırma bulgularında pedagojik formasyon eğitimlerinin verilmesine eleştirel bir gözle bakılmaktadır. Öğretmen yetiştirme politikalarında fen edebiyat fakülteleri mezunlarına ücret karşılığında pedagojik formasyon eğitimleri sunularak öğretmen olabilme hakkı tanınmasının eğitim fakültelerinden mezun olacak bireyleri etkilediğine, öğretmenlik alanında istihdam problemleri yarattığına ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme odaklı değil de, KPSS odaklı eğitimlerini sürdürdüklerine sebebiyet verdiği dile

getirilmektedir. Türkiye’de öğretmenliğe kaynak olarak gösterilen eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerinin iş birliği içinde çalışmadığı görülmektedir. İki fakültenin eğitim sistemleri ve bölümleri itibari ile farklı hedeflere yönelik eğitim vermelerine rağmen birçok alanda birbirlerine alternatif olarak çalışması iki fakültenin öğrencilerinin de olumsuz bir şekilde etkilenmesine sebebiyet vermektedir (Akdemir, 2013). Öğretmen yetiştirme politikalarında kalıcı eğitim planlamalarının yapılamaması, mevcut eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilememesi ve okullardaki öğretmen açıklarının kapatılamaması nedeniyle öğretmenlik uzmanlıktan ziyade açık bir istihdam alanı olarak görülmektedir (Şimşek, 2014). Bu neticede Türkiye’de halen fen edebiyat fakültelerinde ücret karşılığı verilen pedagojik formasyon eğitimleri ile öğretmen atamaları gerçekleştirilmekte ve bu durum öğretmenlik mesleğinde güncel istihdam problemlerini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma bulguları bağlamında (ERG) Eğitim Reformu Girişimi (2016) Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarına yönelik olarak yakın zamanda gerçekleştirilen araştırmalar neticesinde önerilmiş ve etkili olması muhtemel hususları şöyle özetlemektedir:

- Eğitim fakülteleri içerisinde gerçekleştirilecek öğretmen seçimleri sürecinin çoklu değerlendirmeleri bünyesinde barındırarak yeniden düzenlenmesi,
- Sistemdeki mevcut öğretmenlere yönelik olarak uygulama ve teorik eğitimlerin bir arada sunulduğu programların planlanması,
- Öğretmenlerin kariyer gelişimi sistemlerinin kurgulanması,
- Öğretmenliğin mesleki cazibesinin artırılmasının sağlanması,
- Öğretmenleri yetiştiren kadrolar adına yeterliklerin ortaya konulması,
- Öğretmenlerin mesleki gelişim desteği alacağı sistemlerin kurgulanması,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri adına imkân ve fırsatların sunulması,
- Öğretmenlerin okullarda karar verme süreçlerine katılmalarının desteklenmesi,
- Öğretmen yetiştirme sistemlerinde üniversiteler ve okullar arasındaki iş birliklerinin oluşturulması, öğretmenlerin yetiştirilmesinin etkili ve nitelikli olması adına önemli politika unsurlarıdır.

Meslek olarak öğretmenliğin saygınlığını ve niteliğini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Türkiye açısından bu etkenleri değerlendirdiğimizde; ekonomik durumlar, örgütlenme durumları, siyasi yapılar ile ilişkiler ve istihdam politikaları gelmektedir (Özkale, 2016).

5.2.3. Öğretmenlerin istihdam politikaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada öğretmenlerin istihdam politikalarına yönelik bulguların; eğitimde akademik başarıyı azaltması, istihdamda arz/talep dengesinin gözetilmemesi, istihdam sistemindeki mevcut sorunlar, görev süreçlerindeki sirkülasyon, istihdamda toplumsal ihtiyaçların önemszenmesi, atanılan bölgelere kültürel aidiyet hissetmeme, öğretmenlerin aile bütünlüğünün sağlanamaması, istihdam türlerindeki farklılıkların yönetimi, istihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamaları, istihdam ile ilgili kararlara katılımın sağlanamaması, merkeziyetçi yaklaşımın etkileri, eğitimde akademik başarının artırılması, istihdam politikalarındaki mevcut istikrarsızlık ve fırsat eşitliğinin gözetilmesinin gerekliliği başlıkları altında incelendiği görülmektedir. İstihdam sistemindeki sorunların ise kendi içerisinde mülakat sisteminin durumu, pedagojik formasyon eğitimleri, izleme sistemi, ekonomik sorunlar, rehberlik uygulamaları, düşünce çeşitliliği oluşturulamaması, kişisel sorunlar, sendikal sorunlar ve istihdamda kamuya yönelim konuları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin istihdam politikalarında problemlerin olduğu dile getirilmektedir. Öğretmen adaylarının bu problemler yüzünden atanabilme kaygısı çektikleri ve gelecek ile ilgili umutsuzluk içerisinde oldukları ifade edilmektedir. Kırimoğlu'da (2010) gerçekleştirdiği araştırmada beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının mezuniyetlerinden sonra istihdam kaygısı içerisinde olduklarını ve bu kaygıların öğretmen adaylarında umutsuzluğa yol açtığını ifade etmiştir. Yine araştırma bulgularında istihdam türlerindeki farklılıkların problemlere yol açtığına dikkat çekilmiştir. Soydan (2012) Türkiye'deki öğretmenlerin istihdamı noktasında beş farklı model olduğunu, bunların; kadrolu, sözleşmeli, vekil, ücretli ve asker öğretmenlik olarak ayrıldığını ifade etmiştir. Bilir (2011) birçok branşta çok sayıda atama bekleyen öğretmen olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığının açık kadrolara öğretmen ataması yapmadığını, ücretli öğretmenlik uygulaması ile durumu geçiştirdiğini, öğretmenlerin ücretlerini dünyadaki diğer öğretmenlerin ücretlerine göre düşük tuttuğunu ve okullara yeterli miktarda ödenek ayırmayarak niteliksiz eğitimlerin verilmesine sebebiyet verdiğini dile getirmiştir.

Türkiye'de istihdam süreçlerinde istikrarsızlığın olduğu, formasyon alan herkesin öğretmen olarak atanabildiği, bununla beraber toplumun beklentilerinin de atama sisteminde gündeme getirilmesi gerektiğine değinilmektedir. Akdemir (2013), Türkiye'de

öğretmen yetiştirme görevinin öncelikli amacı öğretmenlerin yetiştirilmesi olan eğitim fakültelerine bırakılmasını, sadece alan derslerinin verilmesi aşamasında fen edebiyat fakülteleri ile iş birliği yapılmasını savunmaktadır. Doğan (2005) öğretmenlerin istihdamı hususunda, eğitime olan taleplerin ertelenememesi ve okul yaşına gelen çocukların okullara başlaması gerektiğinden dolayı Türkiye’de öğretmenlik mesleğini tüm mezuniyet alanlarına açık bir meslek yaparken, iş bulmakta zorlanan birçok kişinin öğretmenlik yapabildiğini dile getirmektedir. Aynı zamanda Türkiye’de öğretmenliğin 150 yıla yakın bir geçmişe ve deneyime sahip olduğunu, ülkedeki sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik durumlar planlanarak, öğrenci sayıları ve öğretmen ihtiyaçlarının önceden hesaplanıp, orta ve uzun vadeli planlamalar ile toplumun beklentilerinin karşılanması gerektiğine değinmektedir. CHP Parti programında öğretmenlere duyulan saygının artacağına ve atama sisteminin yeniden düzenleneceğine, öğretmensiz derslik bırakılmayacağına ayrı ayrı değinilmektedir (CHP Parti Programı, 2018). AK Parti ise (2018) seçim beyannamesinde 2002 yılından günümüze kadar gerçekleştirilen öğretmen atamaları ile cumhuriyet tarihinde en kapsamlı eğitim istihdamını gerçekleştirdiklerini dile getirmektedir.

Mevcut araştırma bulgularında istihdam sürecindeki öğretmenlik uygulamalarının da istihdam şekillerine göre farklı problemleri ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Çolak (2009) Milli Eğitimde gerçekleştirilen sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlerin üzerindeki etkisini incelediği çalışmada; sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenler tarafından kabul görmediğine, bu öğretmenlere geçici öğretmen gözü ile bakıldığına, öğrenciler ve velilerin gözünde bu durumların farklı değerlendirildiğine dikkat çekmiştir. Doğan (2005) öğretmenlik mesleğinin nitelikli bir şekilde hizmet vermesinde öğretmen yetiştiren akademisyenlerin kalitesinin ve başarılı öğrencilerin akademik kariyer yapmasının da önemli olduğunu dile getirmiştir. Araştırma bulgularında istihdam sürecinde öğretmenlik uygulamalarında; “eğitimcilerin eğitimlerini veren bireylerin nitelik ve kariyer sahibi olması” gerektiği ifade edilmektedir. Akdemir (2013) ise öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim bilimleri alanına yoğunlaşılması gerektiğine ve bu alan üzerine eğitim almış akademisyenlerin süreçleri yönetmede sorumluluk alması gerektiğini önermektedir.

Öğretmenlerin niteliğinin istihdam süreçlerinde önemli olduğu ve öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlık durumlarının istihdam edilen öğretmenlerin kalitesi ile bağlantılı olduğu araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Doğan (2005) öğretmenlik mesleğinin kalitesinin yükseltilmesi için başarılı ortaöğretim öğrencilerinin eğitim fakültelerine

yönlendirilmesi gerektiğine, bu bölümleri tercih edecek ve halen öğretmenlik okuyan öğrenciler adına yabancı dil öğretimi ve karşılıksız burs desteklerinin sağlanabileceğine, böylece başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerin eğitim alması sağlanarak nitelikli ve kaliteli öğretmenlerin yetiştirilebileceğine değinmiştir. Özoğlu'da (2011) öğretmenlerin mesleki donanımlarının, öğrenci başarısı ve eğitim-öğretim süreçlerinde kaliteyi etkilediğinin herkes tarafından kabul edildiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırma bulgularında merkeziyetçi yönetimin öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin farklı olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlikten bir meslek olarak öğretmen adaylarının beklentileri ile toplum ve devletin beklentileri farklılık arz etmektedir. Esasen öğretmen adaylarının, devletin ve toplumların öğretmenlik mesleğinden beklentileri aynı olması gerekir (Doğan, 2005).

İstihdam politikalarında mülakat uygulamalarının problemlere yol açtığı araştırma bulgularında dile getirilmektedir. Uygun (2010) öğretmenlerin istihdamı uygulamalarında birbirinden farklı ölçme aracı ve tekniklerinin kullanılması gerektiğine değinmiş ve bu tekniklerin; okullardaki başarı durumları, öğretmen kurulu kararları, merkezi sınavlar ve mülakat olduğunu ifade ederek mülakatların etkisinin ise öğretmenlerin istihdam süreçlerinde en az seviyede tutulması gerektiğini dile getirmiştir. Yine mevcut araştırma bulgularında istihdam süreçlerinde arz/talep dengesinin oluşturulması gerektiğine ve kamuya yönelimin fazla olmasından dolayı öğretmenlerin istihdam süreçlerinde rehberlik faaliyetlerinin arttırılarak farklı kuruluşlara (özel okullar, kurslar vb.) da yönlendirmelerin yapılmasına değinilmektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitim alan adayların istihdamı noktasında eleyici maddeler en aza çekilmelidir. Bu açıklamalar bağlamında öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitim almak isteyen adaylar ile istihdam sağlayacak kuruluşlar arasında iş birlikleri sağlanmalı ve stratejik bir şekilde planlamalar gerçekleştirilmelidir. Bu koordinasyon ve iş birliğini sağlayacak kurumların eğitim fakültesi olan üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı olduğu bilinmektedir (Uygun, 2010).

Atama ve istihdam süreçlerinde öğretmenlerin atanacakları bölgelere kültürel aidiyet duyması ve atama süreçlerini iyi bir psikoloji ile atlatmasının sağlanması araştırma bulgularında önemli bir yer edinmiştir. Odione (1979) öğretmen seçim süreçlerinin kötü idare edilmesinin öğretmen adaylarında yıkım ve depresyona yol açacağına, yönetim ve organizasyon eksikliğini ortaya çıkaracağına bu sebeple de öğretmen adaylarının seçiminde yapılacak hataların çocukların eğitiminde problemlere yol açacağına ve eğitim kurumlarının da bu durumdan zarar göreceğine değinmiştir (Akt: Eraslan, 2004). Mevcut

araştırma bulgularında atandıkları bölgelere kültürel aidiyet hissetmeyen ve atandıkları bölgelerde ekonomik açıdan zorlanan öğretmenlerin istihdam süreçlerinde ve sonrasında sirkülasyona sebebiyet verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sirkülasyonu, eğitim-öğretim uygulamalarının sistemli bir biçimde yürütülmesini engellemekte, eğitimin sürekliliğinin aksamasına neden olmakta ve sonuç olarak akademik başarının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Özoğlu, 2010). Altun (2019) araştırmasında Türkiye'nin Güneydoğu bölgesini kendisine örneklem olarak seçmiş ve dezavantajlı bir bölge olmasından dolayı bölgedeki eğitim sisteminde en önemli problemlerden birinin öğretmen sirkülasyonu olduğunu tespit etmiştir. Bu sorunun temel nedeninin öğretmenlerin istihdam edildikleri mahrumiyet bölgelerinde aldıkları maaş ile görev yaptıkları yerin şartlarının bağdaşmaması olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda araştırma bulgularında istihdam süreçlerinin aile bütünlüğünü de etkilediğine değinilmiştir. Altun (2019) istihdam süreçlerinde evli olan öğretmen adaylarının ailesinden uzak kalmasının bir sorun olduğunu dile getirmiş ve bu sorunların çözümü için özür durumu atamalarının suiistimallere yol açmayacak şekilde yapılabileceğine, bu neticede daha nitelikli öğretmenlerin eğitim sisteminde istihdam edilebileceğine değinmiştir. Aksi takdirde öğretmenlerin atandıkları mahrumiyet bölgelerine kültürel aidiyet duymasının ve öğrencilerin başarısını yükseltmesinin zor olduğuna dikkat çekmiştir.

Türkiye'de kamu alanındaki sendikal örgütlerin içerisinde eğitimcilerin önemi fazladır. Öğretmenlerin kurdukları eğitim sendikalarının konfederasyonlar içerisinde ön plana çıktığı görülmektedir (Cerev, 2013). Bu sebeple güçlü konumda bulunan eğitim sendikalarının mevcut araştırmada bulgularında da değinildiği üzere öğretmenlerin istihdam süreçlerine gereğinden fazla müdahil olduklarına değinilmektedir. Clark ve Masters (2001) Amerika'da gerçekleştirdikleri araştırmalarında sendikaların siyasi çıkarlar güttüğünü hatta partilerin aday belirleme süreçlerinde bile aktif olmaya çalıştıklarını aynı zamanda öğretmenlerin de sendikalara üye olurken kendilerine sağlayacağı sosyal imkân ve güce bakarak üye olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sendikaların istihdam süreçlerinde kendilerine üye olan/olacak öğretmen ve öğretmen adaylarına istihdam süreçlerinde kolaylık sağlamaya çalıştığı söylenebilir.

5.2.4. Okul öncesi eğitim politikaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada okul öncesi eğitim politikalarına yönelik bulguların; okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması, okul

öncesinde okullaşma oranlarının artırılması, ebeveynlere verilecek eğitimler, üst öğrenime hazırlık, bütçe yetersizlikleri, bağımsız okul öncesi kurumlarının açılması, dönemsel gelişim sorunları, okul öncesi eğitimde bölgesel farklılıklar, informal süreçler, okul öncesi öğretmeni atamaları, çok kültürlülük ve okul öncesi eğitim politikalarında uluslararası karşılaştırmaların yapılması üzerine odaklandığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim basamağının zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiğine, zorunlu olmasa bile bu basamağın öneminin ebeveynlere aktarılmasının gerekliliğine araştırma bulgularında değinilmektedir. CHP Parti programında (2018) okul öncesindeki iki yıllık eğitimin zorunlu hale getirileceğine, çalışan annelerin çocuklarına önceliklerin olacağına değinilmiştir. MHP’de okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğine savunmaktadır (Geleceğe Doğru, 2018). 17. Mili Eğitim şurası görüşmelerinde okul öncesi basamağında verilen eğitimlerin 60-72 ay aralığındaki çocuklar için zorunlu olmasının sağlanması adına MEB 2009-2010 eğitim döneminde 32 farklı ilde beş yaşındaki çocuklara yönelik “zorunlu okul öncesi eğitimi” pilot uygulamaları başlatmış ve devamında il sayıları çoğaltılarak bu proje devam ettirilmiştir. Aktan ve Akkutay (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada OECD ülkelerinde okul öncesi eğitimin zorunlu tutulmamasına rağmen okullaşma oranlarının çok yüksek olduğunu aktarmıştır. Yine üye ülkeler arasında okul öncesi eğitim sisteminde kişi başına düşen en az harcamanın Türkiye’de yapılması, okul öncesi eğitimde öğretmen maaşlarının yetersiz olması ve bir öğretmene en fazla öğrencinin Türkiye’deki okul öncesi sınıflarında düşmesi araştırmanın diğer sonuçları arasındadır. Bu sebep ile araştırma bulgularında da değinildiği üzere ilk önce Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin istihdam sayılarının artırılması, okul öncesinde okullaşma oranlarının yükseltilmesi; daha sonrasında da okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Kundakçı (2013) okul öncesi eğitim sisteminin zorunlu olması adına ilk önce fiziki altyapının yeterli olup olmadığının, bütçe, materyal ve personel desteğinin sağlanması gerektiğine; aksi takdirde okul öncesi eğitimin niteliğinde sorunlar oluşabileceğine dikkat çekmiştir.

Okul öncesi eğitim sisteminde kültürel ve ahlaki değerlerin gelecek kuşaklara aktarımı oldukça önemlidir. Araştırma bulgularında da okul öncesi eğitim sisteminde değerler eğitimi üzerinde önemle durulmuştur. Aspin (1997, s. 197) değerlerin öğretilmesi uygulamalarında okulların vazgeçilemez bir öncü olduğunu dile getirmiştir. Saadet Partisi parti programında (2018) değerler eğitimi odaklı eğitim sistemlerinin kurulması arzu edilmektedir. Araştırmada da değinildiği üzere özellikle son dönemlerde okullarımızda

ciddi ahlaki problemlerin olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumu Can (2008) okullarımızda değerler eğitime önem verilmemesi ile bağdaştırmaktadır. Türk eğitim sisteminde değerler eğitiminin verilmesi ve bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması okul öncesinde başlamalıdır. Çünkü okul öncesi eğitim kademesi, çocukların merak duygularının en üst seviyede olduğu, bilgileri daha hızlı içselleştirdiği ve hayata yönelik tutumlarını oluşturmaya başladıkları döneme denk gelmektedir. Bu dönemde kazandırılacak toplumsal, kültürel ve ahlaki değerler bireyi bir ömür boyu etkilemektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim sisteminde bölgesel farklılıkların bulunduğu ve eğitim politikaları düzenlenirken bu bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğine araştırma bulgularında değinilmektedir. Aktan ve Cömert (2006) okul öncesi eğitim programlarının oluşturulması sürecinde bölgesel farklılıklar ve önceliklerin ön planda tutulması için ilgili uzman ve kurumların dikkatinin çekilmesi gerektiğine ve okul öncesi eğitim programlarını geliştiren paydaşların konuya gerekli önemi vermesi gerektiğine değinmişlerdir. Bu alanda çalışan araştırmacıların daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmelerinin teşvik edilmesine ve mevcut okul öncesi programlarının bölgesel ihtiyaçlara göre düzenlenmesine dikkat çekmişlerdir.

Çakmak (2010) okul öncesi basamağındaki çocukların eğitimlerinde ailenin rolünü “atletizmdeki bayrak koşusu metaforu” ile açıklamıştır. Bu koşuda bayrak ilk olarak ailededir. Sonrasında bu bayrak öğretmenlerin eline geçse de ailelerinin sorumlulukları devam etmektedir. Bu metafora aileler sürekli olarak eğitim koşusuna devam etmektedirler. Okul öncesi eğitimde en önemli paydaşlardan birinin aileler olduğu araştırma bulgularında da ifade edilmiştir. Ailelerin okul öncesi eğitim uygulamaları ve kendi çocuklarının gelişimleri ile ilgili eğitimler almaları eğitim sistemi açısından önem teşkil etmektedir. Cochran’a (1988) göre aile eğitimleri iki ana unsura yöneliktir. İlki ailelerin sosyal ve psikolojik açıdan içerisinde bulundukları yaşam standartlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak; ikincisi ise çocukların eğitim uygulamalarındaki aile yardımını kuvvetlendirmektir. Özellikle ailelerin analiz edilmesi ve okul öncesindeki eğitim faaliyetlerine destek sağlamaları adına verilecek eğitimlerin planlı, programlı ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Okul öncesinde gerçekleştirilen eğitimler ile çocukların dönemsel gelişim problemlerinin ortadan kaldırılması gerektiği ve bu problemlerin; özbakım becerileri, dil gelişim becerileri, sosyal uyum becerileri, psikomotor ve bilişsel beceriler olduğu ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitim sisteminin amacı, öğrencilerin tüm bu gelişim

alanlarındaki yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Zembat, 2005) Okul öncesi eğitim basamağının aynı zamanda bir üst öğrenim basamağı olan temel eğitime hazırlık olduğu da araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Aktan ve Akkutay (2014) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda okul öncesi eğitim yaşına gelmiş çocukların nitelikli bir şekilde okul öncesi eğitim almasının, onların akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesine, bir sonraki eğitim basamaklarına hazır olmasına ve başarılı birer öğrenci olmalarına vesile olacağını dile getirmiştir. Sucuka (2004) okul öncesinde verilen eğitimin bireylerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak ve diğer öğretim basamaklarının etkisini arttırmak açısından önemli olduğunu dile getirmiştir.

Türkiye’de özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında çok kültürlü yapılar mevcuttur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu çok kültürlü yapıları tanımaları ve kültürel farklılıklarını önemsemeleri gerekmektedir. Taştekin vd., (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik algı ve tutumların olumlu olduğuna fakat çok kültürlülük ile alakalı sınıf uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördüklerine ve okul öncesi eğitim müfredatlarında çok kültürlülük eğitimlerine yeterince önem verilmediğini düşündüklerini aktarmışlardır.

Okul öncesi eğitim politikalarında uluslararası karşılaştırmalar yapmanın eğitimde kaliteyi arttıracığına araştırma bulgularında değinilmiştir. Toplumların eğitim kalitesini karşılaştırmada OECD ülkelerinin dâhil olduğu PISA sınavları önem arz etmektedir. PISA sınav sonuçları incelendiğinde ailelerin eğitim seviyeleri başta olmak üzere, öğrencilerin okul öncesine devam etme oranı, okul öncesi eğitimin süresi, cinsiyet dağılımları, öğrenci başına düşen eğitim harcamaları, öğretmene düşen öğrenci sayıları, öğretim süresi, öğretmenlerin aldıkları eğitimler, okulların özerk olması öğrenci başarılarının artırılması ve eğitim sisteminde kalitenin kalıcı hale gelmesi önemlidir (OECD, 2011). Yine mevcut araştırma bulgularında da okul öncesine ayrılan kaynakların yetersizliğine değinilmektedir. Kaytaş (2005) gerçekleştirdiği araştırma ile okul öncesi eğitimin yararlarının okul öncesi eğitim adına gerçekleştirilen maliyetlerin nerede ise 6-7 katı olduğuna dikkat çekmiştir. Bu neticede okul öncesi eğitime ayrılan bütçenin gereksiz ve füzuli olduğu düşünülmemelidir. Okul öncesi eğitime ayrılan bu bütçe paylarının geleceğe yapılan birer yatırım olarak atfedilmesi gereklidir.

Argon ve Akkaya (2008) çocukların eğitimleri ve bakımlarından sorumlu olan aileleri okul öncesi eğitime dâhil etmenin çocukların gelişimlerinde önemli olduğunu, gerçekleştirilecek okul-aile iş birlikleri ile öğretmenlerin aile ve çocukları tanıyacağı kadar ailelerin de

okulları, eğitim sistemini ve okulların koşullarını öğrenmesini sağlanacağını dile getirmişlerdir. Araştırma bulgularında da özellikle informal süreçlerin okul öncesi eğitim sisteminde önemine değinilmektedir. Okul dışında ebeveynlerin tutumları, çocukları ile geçirdikleri zamanın değerlendirilmesi ve aile yapıları okul öncesi eğitim sistemini direk olarak etkilemektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin okulları tanınması ve okulların mevcut imkânları bilerek yordamalar yapmasını sağlamak adına aileler ile okulları birbirine yakınlaştırmak gerekmektedir. Kundakçı (2013) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerinin tamamına yakınının okul öncesinde verilen eğitimlerin daha kaliteli hale getirilmesi adına ailelere eğitimlerin de verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

5.2.5. Yöneticilerin istihdam politikaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada eğitim yöneticilerinin istihdam politikalarına yönelik bulguların; liyakatin önemi, yönetici adaylarının lisansüstü eğitim gereksinimleri, sendikaların yarattığı olumsuzluklar, yöneticilikte tecrübe gereksinimi, yönetici adaylarının sosyal yapıya uyumu, yöneticilerin belirlenmesi süreçlerinde demokratik sürecin işletilmesi, eğitim niteliğine olumsuz yansımalar, paydaşların yönetici belirlenmesinde karar süreçlerine katılımı, durumsal koşulların değerlendirilmesi, okullara tanınacak kurumsal özerklik ve profesyonel gelişimi sağlama üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin görevlendirilmesi mevcut öğretmenler arasından yapılmaktadır. Bu öğretmenlerin yönetici olarak görevlendirilmesinde bir takım kriterler bulunmaktadır. Araştırma bulgularında yasama erki; yönetici olarak görevlendirilecek öğretmenlerin atamalarının liyakat esaslı yapılmasının en önemli kriter olduğunu ifade etmiştir. Liyakat sistemine bakıldığında kamu hizmetinde görev yapacak personellere; görevi tebliğ etmede, görevden almada, kademe ilerlemesinde ve görevde yükselmede, yer değiştirme ve tüm şartların oluşumunda ehliyetin ön planda tutulması prensibi göze çarpmaktadır (Aykaç, 2002). Gurr ve Drysdale (2007) ise okul yöneticilerinin okulların başarısında en önemli faktörler arasında olduğunu ifade etmiştir. Bu sebep ile okul yöneticilerinin atamalarının gerçekleştirilmesinde ana unsurlardan olan; liyakat, eşitlik, adalet ve kariyer ilkelerine bağlı kalınması gerekmektedir (Aslanargun, 2012). Farklı ülkelerin uygulamalarına bakıldığında (İngiltere, Fransa, Almanya, Amerika vb.) okul yöneticilerinin eğitilmesi, görevlendirilmesi ve yer değiştirmesi süreçlerinde yönetmeliklerin sürekli değişmesine, yöneticilerin yetiştirilmesine ve liyakate sahip olan adayların seçilmesine değinilmektedir. Gelişmiş ülkelerde liyakate sahip olan adayların

görevlendirmeleri yapılırken, Türkiye’de ise yöneticilerin seçimi ve görevlendirmesi halen problem teşkil etmektedir (Ağaoğlu vd., 2012). Demirkapı (2019) ise eğitim sistemi içerisinde önemli bir alana gerçekleştirilecek atamaların siyasi yönlendirme ve baskılardan uzak, liyakat ölçülerinin en üst derecede olduğu bir alan olması gerektiğini dile getirmiştir.

Okullarda profesyonel gelişimi sağlama adına ve yönetici adayı öğretmenlerin okul idareciliğini ayrı bir meslek olarak görmesi gerekmektedir. Okulların verimini arttırmak adına çalışmaların yapılması ve yönetici adayları ile mevcut eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitimlere yönlendirilmesinin faydalı olacağına araştırma bulgularında değinilmektedir. Taymaz (2009) eğitim sistemindeki uygulamalarda eğitim yönetiminin bir bilim olarak tanınmasının, yöneticilerin birer eğitim lideri olarak kabul görmesinin, eğitim alanının uzmanlık gerektiğinin bilinmesinin, eğitim yönetiminin bir mesleğe dönüştürülmesinin, yönetici adaylarının objektif şekilde ölçümler yapılarak seçilmesinin ve mevcut yöneticilerinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimler ile yetiştirilmesinin günden güne önem kazandığını dile getirmektedir. Cihan vd. (2013) okul yöneticilerinin eğitim yönetimi üzerine lisansüstü eğitim görmüş öğretmenler içerisinde seçilmesi yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. 15. Milli Eğitim şurasında da eğitim yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile yetiştirilmesinin önemine değinilmiş ve yönetici adayı öğretmenlerin objektif ölçütler ile seçilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Türkmenoğlu, 2015).

Özdoğru (2019) okul yöneticilerinin seçim süreçlerinde meydana gelen sendikal ayrımcılığın ve siyasi baskıların liyakat ilkesinin uygulanmasını engellediğini dile getirmiştir. Araştırma bulgularında da sendikaların; yöneticilerin görevlendirilmesi sürecine gereğinden fazla müdahil olduğu, kendi üye öğretmenlerinin yönetici olmasını sağlamak adına siyasi baskı oluşturdukları ve adil, eşit aynı zamanda demokratik istihdam süreçlerine müdahale ettikleri göze çarpmaktadır. Cihan vd. (2013) okul yöneticiliğine başvuran adaylar içerisinde nesnel ve adil bir sınav sistemi uygulaması ile yöneticilerin seçilmesi gerektiğini ve bu neticede yöneticilerin siyasi çıkar ve ayrımcılıktan uzak kalmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Demirkapı (2019) kanunlarda sendikaların siyasi yapılar içerisinde yer alamayacağını açıklanmasına rağmen, bu iki yapının çok iç içe olmasından dolayı sendikaların görevleri belli olmasına rağmen her sürece karıştıkları görülmektedir. Nitekim araştırmada da siyasetçilerin ve sendikaların her sürece müdahil olması ve yöneticilik sınavlarına müdahalelerde bulunmaları ve kimin yönetici olacağına karar vermek istemeleri öğretmenlerin okul yöneticisi olmak istememe nedenleri arasındadır. Araştırma bulgularında da okul yöneticilerinin seçiminde demokratik

süreçlerin işletilmesi gerektiği aktarılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin seçimlerinde tarafsız, adil ve siyasi kaygı ve kayırmalardan uzak bir sınav sisteminin uygulanması gerekmektedir. Bununla beraber araştırma bulgularında yönetici adaylarında bulunması gereken tecrübe gereksinimine değinilmiştir. Cihan vd. (2013) yönetici adaylarına uygulanacak sınavlar ile beraber ek değerlendirme kriterlerinin de getirilmesi gerektiğini, bu değerlendirme kriterlerinin de mesleki deneyim, bilgi ve beceri ve mevzuatın doğru kullanımı olduğunu ifade etmişlerdir. Demirkapı (2019) ise eğitim alanında yöneticilik yapacak öğretmenlerin belli standartlara dayalı eğitim almaları ve tecrübe kazanmalarının önemli olduğunu dile getirmiştir.

Okul yöneticiliğinde koşullar değerlendirildiğinde yöneticilerin okulların başarısını yükseltmek adına kendilerini yenilemeleri ve öğrencilerin başarısını arttırmak adına da okulların geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapmaları gerektiği araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Özellikle gelişen teknoloji ve bilimsel çalışmalardan eğitim kurumlarının geri kalmaması adına okulların yönetiminden sorumlu olan idarecilerinin yaşanan gelişmelere ayak uydurması gerekmektedir (Çelikten, 2001). Okul yöneticilerinin bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine hâkim olması, güncel eğitim politikalarını takip etmesi ve kendilerini yenileme adına; sempozyum, seminer, kongre, vs. eğitim fırsatlarından istifade etmeleri gerekmektedir. Aslanargun (2011) okul yöneticilerinde olması gereken özelliklerden; liderliği, iletişim becerilerini, takım çalışmalarını, proje uygulama ve geliştirme kriterlerini ölçen bir yönetici seçim sisteminin zorunlu olduğunu ifade etmektedir.

Okul yöneticisi olacak adayların özellikleri, kimler tarafından ve ne şekilde değerlendirmelerinin yapılacağı ve ne kadar süre için görevlendirmelerinin yapılması gerektiği Türkiye’de her dönem tartışılan eğitim konuları arasında olmuştur (Güçlü vd., 2016). Bu tartışmalara son vermek ve yönetici atamalarında kriterleri belirlemek adına eğitimin tüm paydaşlarının, özellikle öğretmenlerin ve mevcut yöneticilerin görüşlerinin alınmasının önemi araştırma bulgularında dile getirilmiştir. Gerçekleştirilecek eğitim şuraları ya da nitelikli eğitim kongreleri ile mevcut yönetici atama ve istihdam politikaları gözden geçirilmeli ve kriterlere evrensel değerler odaklı güncel maddeler eklenmelidir. Dönmez (2002) ilköğretim basamağındaki okul yöneticilerinin özetle şu alanlarda yeterli olması gerektiğini ifade etmiştir:

- Okulların amaçlarına ulaşmasındaki yöntemleri anlayabilecek vizyona sahip olmak,
- Okul personeli ve öğrencilerin hayatlarında belirgin ölçüde farklar yaratabilmek,

- Okul personelini ne şekilde değerlendirileceğini bilmek,
- Eğitim sistemindeki eğilimlerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmek,
- Değişimin sürekli olduğunu ve okullardaki liderlerinin esnek bir vizyon sahibi olması gerektiğini anlamak,
- Küçük ve büyük grup toplantılarının nasıl idare edilip ve kolaylaştırılacağını bilmek,
- İş ile alakalı olarak özgüven duygusu oluşturmak,
- Çeşitli roller ile alakalı iş sorumluluklarını ne şekilde gerçekleştireceğini bilmek,
- Okullar ile alakalı durumlara tüm paydaşları nasıl katacağını bilmek,
- Okulların bulunduğu bölgelerdeki ahlaki ve sosyal değerler ile mesleki değerler arasındaki dengeyi kurabilmek.

Araştırma bulgularında yönetici adayı öğretmenlerde bulunması gereken kriterler dile getirilmiş; özellikle sosyal yapıya uyum sağlayacak ve okul içerisindeki denge unsurlarını görmezden gelmeyecek öğretmenlerin yönetici olması gerektiği ifade edilmektedir. Okul yöneticilerinin meslektaşları ile iletişim kurarken bazı değerler sergilemeleri beklenir. Yönetim becerisi ve bilgisi, mesleki onur, doğruluk, adil olma, dürüstlük, ön yargılardan arınma, gündelik kaygılardan kurtulma gibi nitelikler okul yöneticilerinde bulunması gereken değerlerdir (Torlak, 2007).

Bununla beraber araştırma bulgularında tüm okulların sosyal ve kültürel özellikleri birbirinden farklı olduğundan dolayı (eğitim basamağı, öğrenci düzeyi, çevre, kültürel özellikler, maddi imkânların yönetimi vd.) yöneticilere okul yönetimi ile ilgili özerkliklerin verilmesi gerektiğine değinilmektedir. Baş (2017) cumhuriyet kurulduğundan beri eğitim sisteminde politikaların belirlenmesinde aşırı merkeziyetçi tutumların olduğunu, bu tutumların yerel uygulamalarda bazı sorunları ortaya çıkardığına bununla beraber Avrupa Birliği üye ülkeleri ve birkaç OECD ülkesinde okul temelli yönetime geçildiğini; eğitimin yönetilmesi ve denetimi uygulamalarının yerel otoritelere bırakıldığını dile getirmiştir. Demirkapı (2019) ise okul yöneticilerinin üst yönetim birimleri tarafından desteklenmesi ve gerekli durumlarda özerklik verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

5.2.6. Uluslararası sınavların bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada uluslararası sınavlara yönelik bulguların; eğitim politikalarının iyileştirilmesi, uluslararası sınavların koşullu kabulün sağlanması, eğitim seviyelerinin kıyaslanması, uluslararası sınavların önemi, ulusal müfredatın yenilenmesi, küresel benzeşmeler, yurt dışı

finansmanın kabulü, eğitimde ikilik, farklılıkların kabulü ve müfredatı doğrudan etkilemesi konuları üzerinde odaklandığı görülmektedir.

Evrensel değerlendirmeler ve PISA gibi uluslararası sınavların ülkeleri kıyaslama şansı vermesi, kamuoyu ve medyanın ilgisini kolayca çekmektedir. Bu duruma kayıtsız kalamayan akademik kesimin ve politikacıların konulara müdahil olması ile ülkede PISA gündemi oluşmaktadır. Bu uluslararası olanaklar arttıkça paydaşlar arasında bulunan politikacılar, işverenler, medya ve eğitim sektörünün uluslararası sınav sonuçlarını görmezden gelmesi olanaksız bir hale gelmektedir (Yelken, 2016). Uluslararası sınav sonuçlarının Türk eğitim politikalarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olması gerektiği araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Steiner-Khamisi (2004) TIMMS ve PISA gibi uluslararası sınav sonuçlarının dayanak olarak gösterilip eğitim politikalarına yön verildiğini, bu dayanakların akıl, bilim ve sert bir metodoloji ile kullanılması; avantaj ve dezavantajlı yönlerinin farklı ülkelerin sistemleri ile karşılaştırmalı bir biçimde verilmesiyle kuvvetlendirildiğini dile getirmiştir. Uluslararası sınav sonuçları, ülkelerin eğitim sistemlerinin durumunun ortaya koyulmasında ve diğer ülkeler ile kıyaslanmasında bir araç olarak kullanılabilir. Bu kıyaslamalar sonucunda ülkenin eğitim sisteminin mevcut durumu ile olması gereken durumu (hedefler) arasındaki farklar incelenir. Bu farkların kapanması adına güncel ve problemlere çözüm üretecek politikalar belirlenir. PISA gibi uluslararası sınavlar aynı zamanda kıyaslamalarla beraber eğitim sistemine katkı sunacak potansiyelleri de bünyesinde barındırmaktadır. Bazı ülkeler bakıldığında uluslararası sınavlarda biri olan PISA sayesinde öğretmenlerden tutun da politikacılar kadar geniş bir paydaş grubu ile eğitim politikalarının oluşturulduğu görülmektedir (Germain, 2010).

Uluslararası değerlendirmelerden birisi olan PISA kapsamındaki alanlar, eğitimde giderek önemini arttırmaktadır. Bu alanlardaki içerikler, PISA kapsamıyla uyumlu olacak şekilde yenilenmektedir (Yelken, 2016). Mevcut araştırmanın bulgularında da uluslararası sınav sonuçlarının Türkiye'nin kültürel ve ahlaki değerlerini bozmayacak ve eğitim sisteminde köklü değişikliklere yol açmayacağı takdirde kabul görebileceği, aksi halde bu sınav sonuçlarının dikkate alınmasının ülkenin eğitim menfaatleri adına çok sağlıklı sonuçlar vermeyeceği ifade edilmektedir. Uluslararası sınavlar ve bu uluslararası sınav sonuçları; kabul edilse de edilmese de önemli bir eğitim göstergesidir. Bu sınav sonuçları sadece akademik birer bulgu değil, aynı zamanda geleceğe yön veren evrensel eğitim politikaların temellerinin atılmasında da pay sahibidir. Bu uluslararası eğitim sonuçları, Avrupa'nın

ulusal eğitim sistemlerini direk olarak etkilemekte ve dolaylı olarak da yeni teknolojik ve güncel politikaların oluşmasına vesile olmaktadır (Grek, 2009).

Güner vd. (2014) dünya genelinde eğitimin belli standartlara ulaşp, çoğu ülkelerde birbirine benzeyen politikalar ile ekonomiye hizmet eden yapıya dönüştürülmesini neo-liberal politikaların sonuçları olduğunu, ülkeler arasında birbirine benzer eğitim politikalarının oluşturulmasının etkili bir yolunun da günümüzde gerçekleştirilen uluslararası sınavlardan geçtiğini, bu sınavların da; TIMMS, PIRLS ve PISA gibi ülkelerin eğitim karnelerini ortaya koyan sınavlar olarak adlandırıldığını dile getirmişlerdir. Araştırma bulgularında da özellikle küresel benzeşmenin yıllar içerisinde gerçekleştiğine, bu benzeşme faktörlerinin de uluslararası sınavlar ile değerlendirildiği ve ülkelerin eğitim seviyelerinin belirlendiğine değinilmiştir. Yelken (2016) PISA sınavı ile ölçülen yeterliklerin OECD ülkelerinin politik ve ekonomik öncelikleri ile uyum içerisinde olduğundan yola çıkarak, sınava katılım sağlayan ülkelerde zaman içerisinde eğitim sisteminin benzeşmesi ve kültürel bir uyumun oluştuğunu dile getirmiştir. Güner vd. (2014) küreselleşme süreci ile bağlantılı bir şekilde eğitimin tüm bireylerin istifade ettiği bir hak olmaktan ziyade ekonomik imkânları olan bireyler için fırsat olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumun devlet destekleri ile ortadan kaldırılması; eğitimin zengin-fakir tüm bireyler için fırsat haline dönüştürülmesi adına çalışmaların planlanması gerekmektedir.

Araştırma bulgularında uluslararası sınavların finansmanı kimin sağladığının bilinmemesi bazı milletvekillerinde şüphe uyandırırken, bazı milletvekilleri ise bu sınavların finansmanın kim tarafından sağlandığının pek mühim olmadığını dile getirmektedirler. Yasama erki; önemli olanın bu sınav çıktılarının iyi bir şekilde analiz edilerek eğitim sistemimize uyarlamaların yapılması olduğunu ifade etmiştir. Rochex (2006); UNESCO, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği ülkelerinin bu sınavlara girmesini desteklediğini dile getirmektedir. Bu destekteki amaç, eğitimde ortak bir ölçme sistemi oluşturularak ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasını sağlamak ve ekonomi yönünü daha verimli hale çekerek dünya ekonomisine uygun hale getirmektir. Bu sebep ile finansman desteğinin aslında dünya devletlerinin ekonomik göstergelerinin ve dengelerin takip edilmesi ve eğitim sistemlerinin dünya ekonomisine faydalı olmasının sağlaması adına sağlandığı görülmektedir. Bu sebeple uluslararası sınavların finansman kaynağının ne şekilde sağlandığından ziyade, bu sınavların eğitim sistemimize ne ölçüde katkı sağlayacağını düşünülmesi gerekmektedir.

Uluslararası sınav sonuçlarının herkesi kucaklayacak şekilde sonuçlar doğurması, farklılıkları kabul etmesi ve insani değerleri ön plana çıkarması gerektiğine araştırma bulgularında değinilmektedir. Uluslararası sınav sonuçları incelendiğinde Türkiye’de bölgeler arasındaki eşitsizliklerin hızlı bir şekilde azalmasına rağmen; bazı bölgelerdeki okullara kayıt oranlarının cinsiyete ve yöreye göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Dünya Bankası, 2011). Bu sorunların araştırma bulgularında da bahsedildiği üzere uluslararası sınav raporları değerlendirilerek insani değerler ön planda tutularak ivedi bir şekilde çözülmesi gerekmektedir. Eğitim politikaları belirlenirken yasama erkinin bölgeler arasında oluşan bütçe, okullaşma oranı, fiziki ve teknolojik altyapı vb. farklarını, gelişim gösterememiş bölgelere yönelik pozitif ayrımcılık yaparak kapatmaları; sonuç olarak da bu bölgelerdeki tüm bireylere eğitimin bir hak olarak ulaştırılmasının sağlanması gerekmektedir. Yelken’e göre (2016) ise eğitim politikaları oluşturulurken, uluslararası boyutların yayında; yerel, bölgesel, ulusal, kurumsal boyutlar da önemlidir. Bu bağlamda uluslararası sınavların ülkelerin eğitim politikalarını belirleyerek eğitim sisteminde dönüşümler meydana getirmesi tek taraflı bir süreci ifade etmemekle beraber, o ülkelerdeki eğitimin dinamiklerine de bağlı bulunmaktadır.

Araştırma bulgularında uluslararası sınav sonuçlarının nitelikli bir şekilde analiz edilerek ulusal müfredatın yenilenmesi ve bu sınav sonuçlarının müfredatları direk olarak etkilemesinin dezavantajları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Güner vd. (2014) uluslararası sınav sonuçlarının eğitim sistemlerinde acil reformlar oluşturduğunu; bu reformlar meydana geldiğinde de amacın ülkenin kültürüne, toplumun yapısına ve şartlarına uygun olacak bir eğitim reformundan ziyade dünya ekonomisinde kendine yer bulabilecek bir yapının oluşturulması olduğunu; bu sebeple de eğitimin daha insancıl yaşam için değil, daha çok para için gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Doğal olarak araştırma bulguları ve ilgili literatür bağlamında, uluslararası sınav sonuçlarının Türk eğitim sistemine direk olarak yansıtılmasının, ülkenin kültürel, tarihsel ve ahlaki yapısına zarar verebileceği ve eğitimin toplumun değerlerinin aktarılması için yapılması gerektiği ve uluslararası sınav sonuçlarının ekonomik birer gösterge olarak değil de; sadece bir güncelleme aracı olarak kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yelken (2016) uluslararası sınavlar ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların incelendiğinde; bu sınav sonuçları ile farklı sosyal değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığını ve eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının yapıldığını aktarmaktadır.

5.2.7. Uzun vadeli hedeflerin bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada uzun vadeli hedeflere yönelik bulguların; stratejik yönetim, karar süreçlerine katılım, ulusal değerlere verilen önem, kişisel ihtiyaçlar, evrensel değerlerin önemsenmesi, yeniliğe açıklık, farklılıkların yönetimi, müfredatın değiştirilmesi ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

İyi Parti programında (2018) Eğitim Planlama ve Koordinasyon Kurulunun (EPKK) oluşturulması ve tüm paydaşların katılımı ile Türk eğitim sisteminde uzun vadeli eğitim politikalarının belirlenmesi gerektiğine değinilmektedir. Uzun vadeli eğitim politikaları ile eğitim sisteminin sağlam temellere oturtulması sağlanır. Böylece genel güncelleme ve teknolojik gelişmeler haricinde kültürel, ahlaki ve tarihsel unsurların erozyona uğraması önlenir. Araştırmada bulgularında Türk eğitim sisteminde uzun vadeli hedefler oluşturulurken stratejik planlamalar yapılması ve bu stratejik planlamaların iyi bir şekilde yönetilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kaufman, Herman ve Watters (1996) stratejik planların belli bir vizyona sahip, uzun vadeli planlardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Stratejik yönetim ise örgütlerin hedeflerine ulaşmaya yardım eden stratejilerin ya da kuvvetli bir strateji oluşturulmasına yol gösteren kararlar ve eylemlerdir (Jauch ve Glueck, 1989, s. 5). Bu neticede özellikle uzun vadeli eğitim politikaları belirlenirken eğitimde altyapı çalışmaları tamamlanarak, planlı ve programlı bir şekilde stratejik yönetim unsurlarının bir araya getirilmesi gerekir.

Türkiye’de eğitim politikalarına yön veren temel aktörler; iktidarlar, siyasi oluşumlar, kalkınma planları, STK’lar ve Milli Eğitim şuralarıdır (Çakır, 2016). Bu oluşumları ayakta tutan ise eğitim çalışanlarıdır. Uzun vadeli eğitim politikaları belirlenirken özellikle eğitimin mutfağındaki öğretmenlerin, öğrencilerin hatta velilerin de görüşlerine başvurulmalıdır. Bununla beraber yükseköğretim kurumları, sendikalar ve alanda araştırma yapmış/yapan araştırmacıların da görüşlerinin alınması önemlidir. Araştırma bulgularında da bahsedildiği üzere uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulurken tüm paydaşların karar süreçlerine katılımının sağlanması gerekmektedir. Kurumlarda çalışan bireyleri yönetime ve karar süreçlerine dâhil etmenin gereksinimi son yıllarda daha çok artmıştır. İnsana daha çok değer verilmesi ile birlikte verimlilik ve kalitede artışın yaşandığı, iyi hizmet ya da ürün ortaya koymak adına tüm çalışan bireylerin bir bütün halinde çalışması, bu durumu sağlamak adına da tüm çalışan bireylerin yönetime ve karar verme süreçlerine katılması gerekmektedir (Özden, 1999).

Avrupa'daki tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de kültürel, ahlaki ve tarihsel değerlere önem verilmektedir. Bu değerler uzun vadeli eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Çakır'a (2016) göre politikaların belirlenmesinde; mali durumlar, sosyal baskılar, zamanın kısıtlılığı, verilen sözler ve bürokratik engeller gibi birçok etmen vardır. Bu neticede kamuda karar vermeye etkileyen değerlerin; kişisel, örgütsel, siyasal, ideolojik ve politik olduğu ifade edilmektedir. Ülkenin geçmişteki tecrübeleri referans alınarak, gelecek nesillerini şekillendirecek uzun vadeli eğitim politikalarının ulusal değerleri içermesi gerekmektedir. Ulusal değerler, hem bireylerin hem de toplum kültürünün önemli bir parçasıdır. Bu değerler, içerisinde bulunulan topluma ve zaman dilimine göre değişkenlik gösterir. Değerler değişebilir olsa da, bu değişim uzun vadeli eğitim politikalarında olduğu gibi zaman alıcı bir durumdur (Doğan, 2004). MHP parti programında da (2018) erdem sahibi demokrat nesillerin yetişmesi adına; Türk milletine mensup olmanın şuur ve gururuna sahip, kültürel ve manevi değerlerimizi özümseyen bireylerin yetiştirilmesini içeren politikaların benimsenmesine değinilmiştir. CHP parti programında da (2018) gençleri hayata üreten ve etkin bireyler olarak hazırlamak adına; sanatın, bilimin, uygarlığın ve kültürün aydınlığından ve değerlerinden faydalanmaları amaçlanmaktadır.

Kamu politikalarının oluşturulması sürecinde siyasetçiler çok önemli bir rollere sahiptirler. Çünkü siyasi partiler temsil ettikleri vatandaşların ihtiyaçlarını dinleyerek, bu ihtiyaçların farklı ortamlarda dile getirilmesini sağlarlar. Toplumların karşılaştığı problemleri belli programlarda toplar ve bu problemlerin çözümü adına sosyal projelere imza atarlar (Hofmeister ve Grabow, 2011). Uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulurken bireylerin beklentileri ve toplumların ihtiyaçları ön planda tutulmalıdır. Özellikle araştırma bulgularında da değinildiği üzere toplumların ihtiyaçlarını karşılamayan, bireysel sorunlara çözüm üretemeyen eğitim politikalarının başarılı olması beklenemez. Aslan (2001) bir devletin eğitim sistemini toplumdan soyutlamanın imkânsız olduğuna; eğitimi okullar aracılığıyla toplumsal yapıdan etkilenmeden, topluma karşı uygulamanın hiç bir devlette mümkün olmadığına değinmiştir. Uzun vadeli eğitim politikalarının belirlenmesinde eğitim sosyolojisinin önemli katkıları bulunmaktadır. Eğitim sosyolojisi, politika belirleyicilerin eğitime toplumsal bir olgu olarak bakmasına yardımcı olur. Bu sebeple eğitim sosyolojisinin amacı; toplum ile eğitim arasında bağ kurmak ve bu bağ neticesinde bireysel ve toplumsal beklentileri karşılayacak bir eğitim sistemi ortaya çıkarmaktır. Er (2000) eğitim sosyolojisi alanlarını dört ayrı grupta toplamıştır:

1. Eğitim verilen bireylerin topluma kazandırılması adına toplumların eğitim sisteminden beklentilerini sağlamak,
2. Toplumların değişimini sağlamada eğitim sistemine düşen görevleri belirlemek,
3. Toplumların yaşam stillerine uygun eğitim sisteminin şekillenmesi ve işlemesi adına ilkelerin belirlenmesini sağlamak,
4. Eğitim hedeflerini sağlamak adına, eğitim ile toplum ilişkisinin nasıl gerçekleştirileceğini ortaya çıkarmak (s. 68).

Araştırma bulgularında da ifade edildiği üzere evrensel değerlerin izlenmesi, özellikle eğitim-öğretim sisteminin geliştirilmesi ve günceli yakalamasının sağlanması adına önemlidir. Eğitim sistemi gelişmiş ve sağlam temeller üzerine kurulmuş ülkelerin eğitim politikalarının Türk eğitim politikaları ile karşılaştırılarak, ülkemizin eğitim politikalarında güncellemeler yapılması elzemdir. Fakat bu güncellemeler kalıcı olmalı ve toplumun yapısını bozmamalıdır. Saadet Partisi parti programında da (2018) yeni nesillerin kendi kendilerine karar veren, özgüven sahibi, kendi tarihini bilen ve imkânlardan haberdar olan, global gerçekleri bilip, evrensel değerler ve anlayışla bütünleşmiş bir biçimde donatılmadıkları takdirde toplumun özlemlerini gerçekleştirmenin mümkün olmadığına değinilmiştir. Kapani (2011) kamuda oluşturulan politikaların evrensellik ve süreklilik özelliklerinin önemli olduğunu dile getirmiştir. Çünkü artık tüm devletler, evresel bilgi sahibi bireylerin eğitimine önem vermektedirler. Hızla gelişen ve değişen bilgiyi kullanabilen ve faydalı hale getirebilen bireylerin yetiştirilmesi toplumlar için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu sebeple uzun vadeli eğitim politikaları evrensel değerleri bünyesinde barındırmalıdır.

Uzun vadeli eğitim politikalarında yeniliğe açık ve düşünme becerilerini geliştiren bir yapının olması gerekmektedir. Yeniliğe açık eğitim politikalarının kendini güncelleyen ve geliştiren bir yapısı olmalıdır. Bu sebeple araştıran, inceleyen ve kendini geliştiren bireylerin varlığı ile düşünme becerilerinin geliştirilmesi neticesinde eğitim politikaları yeniliğe açık kalacaktır. Tüm bu gelişim süreçleri ise öğretim programları olarak nitelendirdiğimiz müfredatların değişimine bağlıdır. Müfredat değişiminde en önemli gösterge 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan öğretim programlarıdır. Talim Terbiye Kurulu (2005) bu programların vizyonunda genel olarak Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen, temel demokratik değerler ile donatılmış, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve karar verme becerisi gelişmiş, insan haklarına saygılı ve mutlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Aynı zamanda Talim Terbiye Kurulu (2005) eğitim müfredatlarında değişim gerçekleştirmesinin nedenlerinden biri

olarak bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, iş birliği yeteneklerinin gelişmiş olmasının önemi göstermiştir. AK Parti (2018) seçim bildirgesinde eğitimde köklü değişiklikler gerçekleştirerek müfredatını anti-demokratik içeriklerden muhafaza edip, çağın ihtiyaçlarına göre düzenlediklerini dile getirmektedir.

Araştırma bulgularında uzun vadeli eğitim politikaları belirlenirken toplumdaki farklılıkların iyi yönetilmesi ve bölgeler arasındaki eğitim eksikliklerinin giderilmesi gerektiğine değinilmektedir. Eğitim olanaklarından her bireyin eşit bir şekilde istifade etmesi ve eğitimde mümkün olabildiğince her bireye ulaşılması gerekliliği düşünüldüğünde farklılıkların yönetimi Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Cox'un (1994) ifadesiyle farklılık yönetimi ile tüm bireylerin yeteneklerini örgütlerin hedeflerine katkı sağlamak amacıyla en üst seviyeye çıkarması; ırk, cinsiyet, milliyet ve yaşa benzer grup kimliklerine bakılmadan gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına çalışılmaktadır. Araştırmada bulgularında değinildiği üzere farklılıkların ayrıştırılıp kenara itilmesinin aksine bu farklılıklardan eğitim adına kazanım sağlanması gerekmektedir.

5.2.8. Ulusal müfredatın değerlere yansımaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada ulusal müfredatın değerlere yansımalarına yönelik bulguların; müfredatın yetersiz kalması, uygulamadaki eksiklikler, kültürel erozyon, kültürel uyarılma eksiklikleri, eleştirel düşünme eksikliği, paydaşların kararlara katılımları, sosyal becerilerin gelişimi, koşulsuz kabul ve öğretmen rolleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Veugelaers (2000, s. 37) eğitim kurumlarının değerlerin aktarılmasında önemli bir göreve sahip olduğunu bu sebeple de uygulanan müfredatların değerleri yansıtmaması hususundaki yetersizlikler üzerine tartışılması gerektiğini ifade etmiştir. Fichter (2016) değerlerin toplum bilimciler arasındaki en tartışmaya açık konular arasında geldiğini dile getirmiştir. Yasama erkinin görüşleri incelendiğinde uygulanmakta olan eğitim müfredatının Türk milletinin değer ve olgularını yansıtmadığı, uygulanan müfredatın bu değer ve olguların öğretilmesi konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun sebebi her dönem değişen siyasi iktidarların uygulanan eğitim politikalarını değiştirmesi; ahlak eğitimlerinin verildiği ahlak derslerinin içeriğinin hatta isimlerinin bile değişmesidir (Akagündüz, 2016). Bu neticede eğitim kurumlarında disiplinsizliklerin baş göstermesi; sonuç olarak da toplumun yozlaşması doğal olarak karşılanmaktadır. Bu problemlerin üstesinden gelinebilmesi için uygulamalı bir şekilde değerler eğitimi öğretilerinin öğrencilere aktarılması doğru olacaktır. Suh ve Traiger (1999, s. 726) okulların sadece bilgi sahibi olan bireyler

yetiştirmek üzerine kurulmaması gerektiğine, aynı zamanda değerleri benimseyen ve bu değerleri uygulayan bireyler yetiştirmelerine değinmişlerdir.

Müfredatın geçmişteki gelenek ve görenekleri, gelecek nesillere aktarmasını sağlamak adına eğitimin paydaşlarına da önemli görevler düşmektedir. Özellikle tüm paydaşların karara katılımının sağlanması, daha geniş bir görüş açısına sahip müfredatların oluşturulmasına ve sonuç olarak toplumun değerlerinin korunmasına da yardımcı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı, müfredatın oluşturulması adına farklı çalışma grupları oluşturmuştur. Bu bağlamda akademisyen ve alan uzmanları bir araya getirilmiştir. Fakat müfredata ilişkin yapılan değerlendirmeler ve önerilerin birçoğunun ideolojik ve siyasi bakış açılarından kopamadığı gözlenmektedir (Sunar, 2017). Milli Eğitim Bakanlığının müfredatların oluşturulması sürecinde siyasi kaygılardan uzak; okul yöneticisi, ğretmen, ğrenci ve velilerin beklentilerini önemseyerek kararlar alması ve uygulaması gerekmektedir. Asri (2015, s. 90) eğitim politikalarını oluştururken eğitimcilerin uygulamanın dışında tutulamayacağına; ülkede eğitim politikaları ve uygulamaları bağlamında onların da istek, irade ve beklentilerinin dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Uysal (2018) ise uygulama sahasında bulunan ve öğrencilere yönelik geliştirilen eğitim politikalarını bizzat uygulayanların öğretmenler olduğuna ve politikaların doğru bir şekilde anlaşılması ve başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin rolünün önemine değinmektedir. Güncel müfredatın uygulanmamasının nedenini de öğretmenlerin müfredatı tam olarak benimsenmemesi ve anlamamasına bağlamaktadır. Sonuç olarak bir müfredatın güncel olmasının temel şartlarından birisi; anlaşılır ve kolay uygulanabilir olmasıdır. Eğer müfredatlar uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından bile anlaşılamıyorsa, öğrencilerin bu müfredatlar ile evrensel değerleri öğrenmesi ve gelişen toplum yapılarına ayak uydurabilmeleri beklenemez.

akır (2016), Türk eğitim politikalarının belirlenmesinde en önemli ulusal aktörün hükümetler olduğu ifade etmektedir. Aynı zamanda hükümetlerin diğer aktrlerin yönlendirmelerini kontrol ettiğini de belirtmiştir. Eğitim politikalarının ne şekilde ve nasıl oluşturulacağı büyük bir ölçüde hükümetlerin verdikleri kararlar ile şekillenir. Bu sebeple hükümetlerin eğitim politikalarını oluştururken ideolojik kararlar verebildiğine değinilmiştir. Fakat eğitim politikalarının daha işlevsel hale gelebilmesi için döneme ve yöneticilere göre farklılaşan yapılardan kurtularak; iktidar değişikliklerine rağmen srekliplik arz eden politikalar haline gelmesi sağlanmalıdır. Araştırma bulgularında ise uygulanan müfredatın toplumun temelinde kabul görmediğine, iktidarların elindeki gc

müfredatı şekillendirme adına da kullandığına, bu sebeple toplumda oluşan kültürel erozyon sonucunda öğretim programlarında değerlerin öğrencilere tam olarak aktarılamadığına değinilmektedir. Öğretim programları; değerleri öğrencilere aktarırken, özellikle öğrencilerin menfaatlerini ön planda tutmalı; kültürel çatışma ve uyarlama eksikliklerini ortadan kaldırmalı ve Türk kültürüne uygun bir eğitim sistemini gerçekleştirmelidir.

Hükümetlerin farklı görüşleri ve kültürel düşünceleri içselleştiremediğine ve bu durumun toplumu oluşturan bireyleri birbirlerine düşürdüğüne araştırma bulgularında değinilmektedir. Hükümetlerin vatandaşları kimliklerine ve düşüncelerine ayırmaması ve tüm bireyleri kazanmak adına açık görüşlü olması gerekmektedir. Hâlbuki değerlerin aktarımında, çeşitliliği sağlamak, farklılıkları kabul etmek, tüm paydaşların düşüncelerine değer vermek ve mücadele etmek önemli bir yere sahiptir (DeRoche, 2000).

Türkiye’de müfredatların geliştirilmesi için gerçekleştirilen çalışmaların temel prensibi; öğrencilerimizin değişen dünya standartlarına, gereksinimlerine ve sosyal gelişim unsurlarına uygun yetiştirilmesi adına gerekli olan beceri ve bilgileri kazandırılmasıdır. (MEB, 2004a). Araştırma bulgularında da öğrencilerin sosyal becerilerinin artırılması adına okullarda yaşam alanlarının oluşturulması gerektiğine; böylece spor, sanat ve dil eğitimlerinin rahat bir şekilde öğrencilerimize verilebileceğine değinilmektedir. Bu eğitimler ile beraber sarmal bir öğretim modeli ile değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılabilmesine de dikkat çekilmiştir. Ahlak eğitimlerini, eğitimin bütün basamaklarına yerleştirmek ve yaymak gereklidir. Çocuklarımızda ahlaki gelişim; fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim süreçlerinden pek farklı olmamakla beraber aksine çocuklarımızın büyüme süreçlerinde geçirdikleri süreçtir (Bakioğlu ve Sılay, s. 28-29).

5.2.9. Eğitimdeki uluslararası politikalar bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada eğitimdeki uluslararası politikalara yönelik bulgularının; AB uyum sürecine verilen destekler, değişimin koşullu kabulü ve desteklenmesi, eğitim kalitesinin düşmesi, uluslararasılaşmanın desteklenmemesi, öğrenci merkezli politikalar, ekonomik hegemonya ve yerelleşmenin önemi konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitimde uluslararasılaşma, son dönemlerde Türkiye’de ve dünyada politikaların belirlenmesinde dikkat çeken bir hale gelmiştir. Pek çok uluslararası ve bölgesel kuruluş, üniversiteler ve hükümetler bu politikaların uygulanmasında ve planlanmasında önemli

role sahiptir (Yılmaz, 2014). Küreselleşme kavramı ile beraber her konuda belirsizlik yaşadığı günümüzde Türkiye'mizin dünyadaki en nitelikli küresel güç unsuru haline gelen Avrupa Birliği'ne üye olabilmesi daha da önem kazanmıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik süreçleri; ekonomik, sosyal ve teknolojik açıdan olduğu kadar, sorun yumağı haline gelen eğitimi çağın gereksinimlerine uygun duruma getirme, yenileme ve daha işlevsel bir hale getirme açısından önemli bir fırsat olarak görülmektedir (Akpınar, 2006). Türkiye'de eğitim sisteminde uluslararası politikalar bağlamında en etkili dayanak; Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarıdır. Avrupa Birliği eğitim politikaları, eğitim alanında iş birlikleri ve uyumun artırılması adına Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi gibi kurumlarca alınan kararlara dayalı temel yönelimlerdir (Terzi, 2005). Türkiye'nin eğitim sisteminin geliştirilmesi adına gerçekleştirilecek her türlü olumlu çalışmaya destek olunacağı ve bu çalışmaların sadece Türkiye'de değil bütün Avrupa ülkelerinde bir gereksinim olarak gerçekleştirildiği yasama erki tarafından araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Bu sebep ile Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında gerçekleştirilmesi muhtemel eğitim politikası değişikliklerinin bir zaruriyet olduğuna; değişiklikleri uygulamadan önce ülkelerin kendi yapılarına uygun hale getirmesi gerektiğine değinilmiştir. Gedikoğlu (2005) Avrupa'da geçerli olan standartlara uyum adına bazı kültürel farklılıklar ile karşılaşılmasına rağmen Türkiye'nin AB uyum süreci kapsamına gerekli yasal düzenlemeleri gerçekleştirmeye çalıştığına değinmiştir.

Avrupa Birliği uyum süreçleri kapsamında kabul edilecek eğitim politikaları ile Türk eğitim sisteminin kalitesi her zaman olumlu yönde etkilenmelidir. Eğer uyum sürecinde oluşturulan politikalar ile eğitim sisteminin olumsuz bir şekilde etkilendiği düşünülüyorsa ivedilikle o politikalardan vazgeçilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimde özellikle öğrencilerin başarısını ve dolayısıyla eğitimin başarısını etkileyen öğretmenler olduğu bilinmektedir. Sağlam, Özudoğru ve Çıray (2011) Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında öğretmen yetiştirmenin, üzerinde önemle durulan bir konu olduğuna değinmişlerdir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programları neticesinde AB ile pek çok benzer uygulamaları olmasına rağmen, AB standartları kapsamında öğretmen yetiştirme programlarına olan güveni arttırması ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını azaltması gerekmektedir.

Eğitimde evrensel değerlere sahip olunması ve toplumların farklı bakış açıları kazanabilmesi adına uluslararası eğitim politikalarına önem verilmelidir. Araştırma bulgularında küreselleşme ile beraber uluslararasılaşmanın insanlara mükemmel bir durum

gibi yansıtılmasının yanlış olduğuna, fakat farklı alanlarda (örneğin; sağlık, ekonomi, teknoloji vb.) evrensel değerlerin özümsenebileceğine değinilmektedir. Eğitim de küreselleşme sürecinden etkilenen alanların başındadır ve özellikle sınırların ötesindeki eğitim çalışmalarının hızla gelişmesi küreselleşmesinin doğrudan sonuçları arasında sayılmaktadır (Knight, 2007, s. 23). Modern dünyada eğitime yapılan yatırımlar beceri ve bilgi edinmeyi sağlar iken, daha çok üretmeyi, ekonomik anlamda büyümeyi ve sonuç olarak gelişimi beraberinde getirir (Heyneman, 2008). Literatür incelendiğinde ise Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde eğitim alanında daha fazla gayret göstermesi gerektiğinden dolayı MEB bünyesinde eğitimle alakalı farklı birimler oluşturulduğu, bu birimlerde çalışmalara devam edilirken, üniversitelerimizin de uyum süreçlerini gerçekleştirmeye devam ettikleri aktarılmıştır (Gülcan, 2010). Sonuç olarak; yasama erkinin bir kısmı eğitimde uluslararası politikaların Türk eğitim sistemini etkilemesine sıcak bakmasa bile Türkiye, eğitim sisteminde AB uyum süreçleri kapsamında evresel değerleri yakalama adına çalışmalarına devam etmektedir.

Türkiye, uluslararası politikalar bağlamında öğrenci merkezli bir eğitim sistemini benimsemeli ve geliştireceği eğitim politikalarını Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarına ters düşmeyecek bir şekilde belirlemelidir. Bu neticede Türk eğitim sistemi içerisinde düzenlemelere devam edilmektedir. Örnek verecek olursak; Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi bağlamında belirlenen politikaları Türkiye'de kabul etmektedir. Türkiye'de yükseköğretim, ilköğretim, ortaöğretim basamaklarında öğrenci değişim programları, bilgi teknolojileri geliştirme faaliyetleri, okullaşmanın artırılması gibi düzenlemeler yapılmaya devam etmektedir (Sağlam vd., 2011). Tüm bu düzenlemelerin ana sebebi Avrupa Birliği eğitim politikalarının içselleştirilmesi ve Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin hızlandırılmasıdır. Bu neticede Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum sürecinde gerçekleştirdiği reformlar, evresel değerleri yakalama ve uluslararası bakış açısı kazanmak adına gereklilik arz etmektedir. Ekinci (2015), Avrupa Konseyi'nin 1976 yılında kabul ettiği "Topluluk Eğitimi Eylem Programı" bağlamında;

- Topluluğa üye olan ve üye olmayan ülkelerin öğrencileri ve yetişkinlerine eğitim imkânlarının sağlanması,
- Eğitimde geniş kapsamlı iş birliklerinin meydana getirilmesi,
- İstatistik ve belgeleme çalışmalarında ortak akılla harekete geçilmesi,
- Yükseköğretim sisteminde iş birliklerinin gerçekleştirilmesi,

- Yabancı dil eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve tüm vatandaşlara eğitim alanlarına girme hakkının tanınması prensipleri kabul gördüğünü dile getirmiştir.

Sağlam vd. (2011) Türkiye'nin eğitim sisteminde özünü kaybetmeden bu sürece uyum sağlamasını ve diğer Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi gençlere istihdam olanakları sunması gerektiğini dile getirmektedirler. Araştırma bulgularında da Avrupa Birliği uyum süreçlerinde gerçekleştirilen çalışmaların ekonomik kaygıları içerdiğine fakat eğitim olmadan ekonomiden bahsetmenin mümkün olmayacağına değinilmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki ekonomik alanda istihdam süreçlerini örnek alması gerekmektedir. Ekinci (2015) Avrupa Birliği'nde eğitim sisteminin eleştirel düşünme yapısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Avrupa'da eğitim sisteminde zorlama bulunmamaktadır. Fakat eğitimin gereksinim ve amaçlarını; makul söylemler ve ekonomik fonlar ile belirleyerek hayranlık oluşturacak şekilde bu zorunluluk yumuşak bir güç olarak telafi edilir. Bu süreçleri yürütme adına da; fonlar, programlar, proje ve ajansların mevcut olduğu aktarılmıştır.

5.2.10. Mesleki eğitim politikaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada mesleki eğitim politikalarına yönelik bulguların; ulusal iş gücünün planlaması, yükseköğretim ile ilişkilendirilmesi, ön yargıların değiştirilmesi, bölgesel iş gücünün planlaması, niteliğin artırılması, müfredatın geliştirilmesi, sanayi ile iş birlikleri ve karar süreçlerine katılım konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Mesleki eğitim, bireylerin mesleğe dayalı olarak beceri ve bilgi edinmeleri adına yeni kazanımlar elde etmeleri ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak, yaygın ve örgün eğitim kurumlarında yürütülmekte olan eğitimlerdir (Pehlivan, 2006). Vuranok'a (2017) göre ise eğitim, bireylerin çalışacakları meslekleri belirleyen süreçlerdir. Sanayi devrimiyle beraber kitlesel eğitim uygulamalarının artması; istihdam, ekonomi ve eğitim ilişkisi tartışmalarını da ortaya çıkarmıştır. Türkiye'de ulusal iş gücü planlaması yapılırken mesleki eğitim veren liselerin sanayi ve iş gücüne yakın bölgelere açılması gerektiği araştırma bulgularında ifade edilmiştir. Bu neticede öğrenciler hem teorik bilgilerini uygulayabilecek, hem de pratik eğitimlerini direk iş sahalarında gerçekleştirecek; böylece mezun olduktan sonra kolay bir şekilde istihdam edileceklerdir. Binici ve Arı (2004) ülkelerin ihtiyaç duydukları iş gücünü, uluslararası deneyimlerden yararlanarak kendi ulusal dinamikleri içerisinde kurdukları mesleki teknik eğitim yöntemleriyle karşıladığını

ve dünya üzerinde bu amaç ile üç değişik tekniğin kullanıldığını dile getirmişlerdir: Bu teknikler;

1. İşyeri-okul temelli eğitim uygulamaları,
2. Sadece okullara dayanan eğitim uygulamaları,
3. İki sistemi de kabul eden fakat arayış içerisinde bulunan tekniklerdir.

Türkiye her iki anlayışı da benimsenmekte ve arayışlarına devam etmektedir. Bu neticede bireylere ilgi, kabiliyet ve istekleri ölçüsünde eğitim olanakları sunulması ile bireylerin ekonomiye katkı sağlamaları beklenmektedir. Aynı zamanda Avrupa Birliği ile Türkiye arasında imzalanan MEGEP “Türkiye Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi” anlaşmasında yer alan modüller ile Türkiye’deki istihdam ihtiyaçları bağlamında genç bireylerin nitelikli elemanlar olarak iş gücü ihtiyacını karşılayabilmesi amaçlanmaktadır (Uçar ve Özerbaş, 2013).

Mesleki eğitim uygulamalarında niteliğin yükselmesi ekonomiye de can verecektir. Mesleki eğitimin niteliğinin artırılması ve iş gücü piyasasında gereksinim duyulan yeterlilik ve becerileri öğreten bir duruma getirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin, gençlerimizin potansiyellerini açığa çıkartacak, kurumların gereksinimlerini karşılayacak ve uluslararası rekabet zincirinde genç nüfusu ile hatırlanmak isteyen Türkiye’ye avantaj sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Özsoy, 2015). Meslek liselerinde okuyan gençlerin de eğitim aldıkları meslek üzerine deneyimlerinin artacağı işlerde çalışmak istedikleri görülmektedir (Vuranok, 2017). Araştırma bulgularına göre öğrencilerin nitelikli ve kaliteli eğitim almasını sağlamanın yolu, nitelikli meslek öğretmenlerinden geçmektedir. İngiltere, mesleki teknik eğitim adına geliştirdiği yeni modelde meslek liselerindeki öğretmenlerin kaliteli bir hizmet içi eğitimden geçmelerinin şart olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmenler kendilerini ne kadar geliştirir ve ne kadar sorumluluk alırlar ise mesleki ve teknik eğitimin niteliği de o kadar artacaktır (Hodkinson, 1998).

Türkiye’de hemen hemen tüm ebeveynler, evlatlarının tıp, eğitim, mühendislik, hukuk vb. gibi salt fakat saygın bölümleri kazanmasını istemektedir. Bu durum, mesleki ve teknik eğitime karşı hep bir ön yargının oluşmasına neden olmuştur. Çünkü Türkiye’de meslek lisesi okuyan öğrencilerin bu bölümleri kazanamayacağı düşünülmektedir. Hâlbuki kaliteli rehberlik faaliyetleri ile mesleki ve teknik eğitimin önemi öğrenciler ve velilere tanıtılır ise, öğrencilerin mesleki eğitime yönelmesinin önü de açılabilir. Vuranok (2017) Türkiye’de henüz etkili bir mesleki rehberlik sistemi olmadığından dolayı mesleki

eğitimden mezun olanların eğitim aldıkları alanlar ile ilgili mesleklerde çalışmadığını; okullarda mesleklerin sadece tanıtımının yapılmasının, on beş yaşındaki gençlerimizin ömürleri boyunca devam ettirecekleri mesleklerini seçmeleri adına yetersiz düzeyde kaldığını ifade etmiştir. Aileler ve çevrenin baskısı ile gençlerin yanlış tercihler yaptığı ve mesleki eğitime yönelmediklerini dile de getirmiştir. Bu neticede meslekler ile alakalı toplumsal algılar, normlar ve inanışlar sebebi ile gençlerimizin popüler olan meslek gruplarına yönelmesi de farklı bir işsizlik sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki eğitime yönelik ön yargıların ortadan kaldırılması, gençlerin kabiliyetleri ve ilgi alanları ölçüsünde doğru mesleki eğitim alanlarına yönlendirilmesi ve istihdam süreçlerinde işverenlerin ihtiyaçlarına uygun bir nitelikler ile mezun olmaları sağlanmalıdır. Gençlerin meslek seçimlerinde, meslek ile alakalı araştırma ve planlar, mesleki olgunluk gibi değişkenler ile beraber; akran, aile vb. birçok faktörden etkilenebilmektedirler (Gushue vd., 2006, s. 19).

Koşan'a göre (2003) iş gücünün ihtiyaç duyduğu kalitede bir eğitim gerçekleştirmek adına, okullardaki atölye ve laboratuvarların iş gücünün standartlarına uygun hale geliştirilmesi gerekmektedir. Fakat mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında, yüksek maliyetler nedeni ile donanım eksikliği çekilmektedir. Bu açıdan araştırma bulgularında da değinildiği üzere, mesleki eğitimde altyapının düzenlenmesi ve müfredatın tekrardan gözden geçirilmesinde fayda görülmektedir. 15. Milli Eğitim şurasında görüşülerek, 16. Milli Eğitim şurasında onaylanan METEB projesi ile geliştirilen müfredatlarla mesleki eğitimde iş gücünün istediği beceri ve donanıma sahip, çalışacakları iş alanlarında iyi iletişim kurabilen, yabancı dil bilgisi iyi, bilgisayarı aktif kullanan, sosyal yönü gelişmiş, kültürel etkinliklere katılım sağlayan ara eleman ihtiyacının karşılanması hedeflenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının mesleki eğitimdeki çağın gerisinde kalan ve ihtiyaçları karşılayamayan müfredatı ile okuyan bireylerin kazanacakları nitelikler ile işverenlerin beklentileri arasında büyük bir uyumsuzluğun olduğu da bilinmektedir (Ercan, 2007).

Türkiye'de mesleki eğitim; meslek liselerinden sonra meslek yüksek okulları çatısı altında devam etmelidir. Bu durumu araştırma bulguları da desteklenmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin teknik becerilerinin geliştirilmesi adına meslek yüksek okullarına devam etmesinin sağlanması gerekmektedir. Binici ve Arı (2004) gelişen Türkiye ekonomisinin uluslararası alanda rekabet gücünü yükseltmesinin ancak gelişmiş MYO'lar ve bu MYO'ların mezun ettiği kalifiyeli ve nitelik sahibi elemanlarla sağlanabileceğini; sayıları her geçen gün artış gösteren MYO'ların iş dünyasında ihtiyaç duyulan kalifiye ara eleman

ihtiyacını karşılamada olumlu gelişmeler kaydettiğini ve hemen hemen bütün yurttan var olan bu okullara halk ve yerel yönetimlerin desteği ve ilgisinin memnuniyet verici bir düzeyde olduğuna dikkat çekmiştir. Fakat Türkiye'deki meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime geçiş şansları, genel liselerde okuyan öğrencilerden daha düşüktür. Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin eğitim kariyerlerinde yükseköğretime devam etme istekleri, onların mesleki eğitime karşı motivasyonlarını düşürmektedir (Vuranok, 2017).

Yörük, Dikici ve Uysal (2002), Türkiye'de üretim ve hizmet sektöründe teknolojik gelişmelere hakim, mesleki ve teknik donanıma sahip insan kaynaklarına duyulan ihtiyacın arttığını, bu ihtiyaçların karşılanması adına da modern öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen, yorumlayan ve geliştirip yeniliklere uyum sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi adına mesleki ve teknik eğitim verilen okullara ihtiyaç duyulduğunu dile getirmektedir. Bu okulların, nitelikli iş gücü beklentisi içerisinde olan işletmeler ile iş birliği yaparak, öğrenci yetiştirmesi ve mesleki ve teknik eğitim sisteminin desteklenerek bir bütünlük içerisinde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Araştırma bulgularında da, bölgesel iş gücü ihtiyaçlarının karşılanması adına özellikle iş gücü piyasası ile meslek liselerinin iş birliği içerisinde çalışmasının ve ortak projelere imza atmalarının istihdam problemlerine de çözüm getireceğine değinilmektedir. Koşan (2003) ise kalkınma gayreti içerisinde olan Türkiye'nin karşılaştığı en önemli problemlerden birinin yetiştirilmiş eleman sıkıntısı olduğunu dile getirmiştir. Ülkemiz, son zamanlarda genel eğitim ve staj programları içerisinde, insan kaynaklarına yatırım yapmadan ekonomik hedeflere ulaşamayacağının farkındadır.

Eğitim kurumları kendi özel ve genel amaçlarını; misyon, vizyon ve kurumsal değerleri, ders ve uygulamalarını anlaşılır ve net kılmak, sorumluları belirlemek zorundadır. Tüm bu durumları gerçekleştirmek adına konu ile ilgili paydaşların katılımı ve iş birliği kesinlikle sağlanmalıdır (Okay, 2008). Mesleki eğitim politikaları belirlenirken de tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması gerektiğine ve tecrübeli eğitimcilerin görüşleri alınarak bu kurumların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi adına çözüm yolları geliştirilebileceğine araştırma bulgularında değinilmektedir.

5.2.11. Kısa vadeli hedeflerin bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada kısa vadeli hedeflere yönelik bulguların; uzun vadeli eğitim politikalarına hazırlık, stratejik planlamalar, paydaşların karara katılması, öğrencilere verilen önem,

eğitimde modern yaklaşımlar, demokratik yapının korunması ve hedeflerin paydaşlarca benimsenmesi başlıkları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitim politikaları belirlenirken; kısa vadeli eğitim politikalarının uzun vadeli eğitim politikalarının öncüsü, habercisi ve hazırlayıcısı olması gerektiği araştırma bulgularında ifade edilmiştir. Politika ve stratejiler dar kapsamlı, kısa süreli ve etkinlik odaklıdır ve genellikle katılım gerektirirler. “Amaçlara nasıl ulaşabilir? Ne kadar süre ile gerçekleştirebilir? Kim ile yapılabilir ve ne kadar etki göstermeliyiz?” gibi sorulara yanıt veren politika ve stratejiler, örgüt etkinliklerinin bütünleştirilmesi ve eş güdümlenmesi mekanizmasıdır (Dinçer, 2002). Kısa vadeli hedefler oluşturulurken geçmişte yapılan hatalardan ders çıkarılarak ileriye yönelik planlamalar yapılması gerekmektedir. Su (2017) geniş kapsamlı ve dinamik bir yapıya sahip olan eğitimin, hızlı politika değişimlerine karşı hassas bir yapıda olduğunu, bu bağlamda altyapı eksiklikleri ile gerçekleştirilecek olan dönüşüm ve değişimlerin geçiş döneminden yoksunluğunun ciddi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabileceğini dile getirmektedir.

Küçüksüleymanoğlu (2008) literatürde politika ve strateji terimlerinin birbirleri ile karıştırıldığını dile getirmektedir. Politika, belirlenen hedeflere ulaşma adına gerçekleştirilen genel plan ya da izlenen yoldur. Strateji ise ileride oluşması muhtemel tüm unsurların öncesinde tahmin edilemeyeceği kısmen belirsizlik yaşanan durumlarda alınan karar türlerine denilir. Bu neticede kısa vadede belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi ve belirsizliklerin giderilmesi adına stratejik planlamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Stratejik planlamalar, eğitim kurumlarında kurumun misyonlarına bağlı olarak gerçekleştirilir. Misyon ise kurumların varlık sebeplerinin yanıtıdır. Misyon, kurumların paydaşları ve paydaşların ihtiyaçlarını karşılayan ürün, hizmet ve kaynakları ifade etmektedir (Kotter, 1998). Bu sebeple özellikle kısa vadeli eğitim politikaları oluşturulurken, eğitim kurumlarının misyonlarını ifade eden paydaşların karara katılım süreçleri önem arz etmektedir. Bu politikalar meydana getirilirken toplumdaki temel dinamikler, eğitim sisteminin sahip olduğu altyapı imkânları, vatandaşların istek ve gereksinimlerindeki değişimler, dönemsel ihtiyaçlar, teknoloji odaklı gelişmeler ve bilimin dikkate alınması gereklidir (Su, 2017). Araştırma bulgularında da siyasi görüşleri ve düşünce yapıları önemsenmeden, merkeziyetçi anlayıştan uzak, her kesimden vatandaşların kısa vadeli eğitim politikalarının oluşturulmasında söz sahibi olması gerektiğine ve bireylerin beklentilerinin kısa vadeli eğitim politikaları ile karşılanmasının önemine değinilmektedir.

PISA çalışmaları neticesinde öğrencilerimizin bahsi geçen niteliklere sahip bir şekilde yetiştirilmesi amacına uygun olarak yeni yaklaşımların eğitim programlarımıza girdiği görülmektedir. Örnek verecek olursak; Türkiye’de uygulanan öğretim programlarındaki son zamanlarda benimsenen yapılandırmacı yaklaşım bu yeni yaklaşımlara bir örnektir. Bununla beraber okullardaki teknoloji kullanımının her geçen gün arttırılması ile ilgili faaliyetler de uygulanmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin durumu göz önüne alınarak okullarımızın yapısına uygun, toplumdaki tüm bireyleri kapsayacak şekilde ve kalkınma planlarına göre hazırlanmış kısa vadeli eğitim politikalarına ihtiyacımız bulunmaktadır. Eğitimde modern yaklaşımlar ile bilimsel, teknolojik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, öğrenci yararının gözetilmesi gerektiğine değinen yasama erki; eğitimde günü kurtarmaktan ziyade ihtiyaç duyulan kısa vadeli eğitim hedeflerine ulaşılması gerektiğine değinmektedirler. Eğitim sistemine atfedilen görev tanımları bu derece önem arz ederken, ülkelerin eğitim sistemlerine yol gösteren politikaları da, teknolojik unsurlardan bağımsız olarak düşünmek imkânsızdır. Devletler, kendilerine ait teknoloji politikaları oluştururken eğitim sistemlerinden bağımsız düşünmemekte ve eğitim-teknoloji iş birliklerini bilgi çağında bir gereksinim olarak görmektedir (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011).

Türkiye’de kısa vadeli eğitim hedefleri belirlenirken demokratik ve laik tutumlar sergilenmesi gerektiğine araştırma bulgularında vurgu yapılmıştır. Türkiye’de eğitimin planlanması ve hedeflerin oluşturulması süreci Küçükler’e göre (2010) devlet tarafından kurulmaya çalışılan sanayileşmiş kapitalist ekonomi ve bu ekonomik düzenin gereği olarak kentleşmiş toplum yapısının kurulumuna hizmet etmektedir. Bu neticede eğitim yaygınlaştırılması ve eğitim hizmetlerinden istifade etmenin bir hak olduğu ve vatandaşlar arasında eşitliğin sağlanması, eğitim hedeflerinin dışarısında tutulmaktadır. İvedi bir şekilde bu durumdan vazgeçilmeli, her bireyin eğitim hakkı ve fırsat eşitlikleri yeniden tanımlanmalı ve demokratik yapıya dayanan kısa vadeli eğitim hedefleri belirlenmelidir.

5.2.12. Eğitim politikalarında vizyonerlik bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada eğitim politikalarında vizyonerliğe yönelik bulguların; bürokratik istikrarsızlıklar, stratejik yönetimin eksikliği, dönemselliğin getirdiği olumsuzluklar, eğitim yöneticilerinin nitelikleri, uluslararası politikalar ile karşılaştırmalar, bireysel ihtiyaçların önemsenmemesi ve niteliksel eksiklikler başlıkları ile bağdaştırıldığı görülmektedir.

Türkiye’de eğitim teşkilatlarında çok sık bakan ve bürokrat değişiklikleri gerçekleştirilmesinin eğitimde vizyon oluşturulmasını zorlaştırdığına ve göreve yeni başlayan tüm bürokratların farklı bir sistem arayışı içerisine girmesinin uzun vadeli eğitim politikalarının oluşturulmasını zorlaştırdığına araştırma bulgularında değinilmektedir. Eğitimde istikrar sağlanmak isteniyorsa; partiden partiye ve bakandan bakana değişmeyen eğitim politikalarının oluşturulması gerektiğine değinen milletvekilleri, ülkelerin eğitim politikalarının kolay kolay değiştirilemez olmasına; sadece güncellemelere açık ve geliştirilebilir bir yapıda olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Gurbetoğlu (2015) siyasi istikrarsızlıklar sebebi ile sürekli olarak değişen iktidarlar ile eğitim sistemi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi politikalarının da değişmekte olduğunu; iktidara yeni gelen her siyasi oluşum ve eğitim bürokratlarının kendi kafalarında kurguladıkları politikaları oturdukları makamların gücünü kullanıp dayatmaları ile sorunlara yenilerini eklemekten başka bir şey gerçekleştirmediklerini dile getirmektedir. Eğitimle ilgili bilgi sahibi olmayan dönem politikacılarının, ülkenin geleceğini etkileyen öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetiştirilen bu öğretmenlerin niteliklerini kendi tercihleri ve ideolojik düşüncelerine göre belirleyip yönlendirmeye hakkı bulunmamaktadır. Yıldız (2012) Türkiye’nin eğitimdeki temel probleminin sanıldığıının aksine eğitim politikaları olmadığını; stratejik bir yaklaşım, devamlılık ve siyasi bir kararlılıkla hayata geçirilmemesi olduğunu dile getirmektedir.

Mevcut araştırma bulgularında, eğitim politikalarının stratejik yönetim unsurları ve planlamalarla gerçekleşmesi gerektiğine değinen milletvekilleri; siyasi çıkar çatışmalarından uzak, Türkiye’nin gelecekte kendini nerede gördüğü ile alakalı ve reklam amacı gütmeyen politikaların belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Eğitimde stratejik yönetim ile amaçlanan, kurumları çevresel koşulları ile değerlendirmek ve yönetim ile ilgili verilecek kararları bu çevresel koşulları da düşünerek vermektir (Düren, 2000, s. 10). Bu neticede vizyoner eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde stratejik yönetim eksikliklerinin giderilmesi, eğitim kurumlarında strateji geliştirme komisyonlarının oluşturulması ve bu komisyonların; kurumların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek planlamalar yapması sağlanmalıdır. Cook (1990) strateji geliştirme komisyonlarının özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Komisyon üyeleri kurumlarda farklı düzeyde bulunan çalışanlardan seçilmelidir.
- Komisyon üyeleri kurumun içinde yer aldığı toplumun tüm kesimlerini temsil etmelidir.
- Komisyonun büyüklüğü yönetilebilir düzeyde olmalıdır.

- Komisyon üyeleri temsilcisi oldukları grupların menfaatlerini, kendi kişisel menfaatlerini, kurumların ve öğrencilerin menfaatlerini kollayabilecek iradeye sahip olmalıdır.

Toplumların ne şekilde değiştirileceği ve geliştirileceği ile alakalı sorunlar siyaset ile ilgili olduğu kadar eğitimin de vizyon sorunları arasındadır. Bu sebeple eğitim ile uğraşanların temel görevi, öğrencilerdeki farklılıkları dikkate alıp; “nasıl daha iyiyi üretebilirim?” sorusuna yanıt vermek olmalıdır (Walker, 2003, s. 169-170). Bu süreçte de en büyük görev eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Eğitim yöneticileri, kurumların eğitim hedeflerini ve vizyonlarını geliştirmek adına etkinlikler planlayan, nitelikli insan kaynakları ve fiziki altyapıyı bir araya getirerek verim elde eden ve sonrasında bu elde ettiklerini denetleyebilen alan uzmanlarıdır (Kepenekçi, 2011). Araştırma bulgularında da eğitim kurumlarına görevlendirilen yöneticilerin; üretici ve ekonomiyi destekleyici niteliklere sahip olması gerektiğine, eğitim politikaları oluşturma süreçlerinde işin ehli olan yöneticilerinin de yer almasına değinilmektedir. Okul yöneticileri aynı zamanda iyi birer lider olmalıdırlar. Liderler aynı zamanda eğitim kurumlarında vizyonu da belirlerler. Etkili liderler vizyon sahibi olmalıdırlar. Çünkü vizyon bir gereksinimdir. Vizyon sahibi olma, karar süreçlerinde, iletişim becerilerinde, inovasyon adına modeller meydana getirmede yöneticilerin kalbi gibidir (Covey, 1990). Çetin ve Demirbilek (2019) üretken liderleri araştırdıkları çalışmalarında üretken liderlerin; çalışanların zamanları ve enerjilerini kontrol etmeyi değil, okulla ile bağlantılı olan tüm bireylerin potansiyellerini gerçekleştirme ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmayı hedeflediklerini dile getirmektedirler.

Vizyon oluşturmak adına eğitimde politikalar belirlenirken diğer devletlerin eğitim politikalarındaki yeniliklerden de faydalanmanın yararlı olacağına araştırma bulgularında değinilmektedir. Özellikle uzun vadeli eğitim hedefleri ile eğitim sistemini oturtmuş, vizyon sahibi olan ülkelerin eğitim sistemleri ile Türk eğitim sisteminin eğitim felsefesinin karşılaştırılması ve güncellemelerin yapılması araştırma bulgularında önemli bir yere sahiptir. Karşılaştırmalı eğitim faaliyetleri, farklı ülkelerdeki eğitim deneyimlerden yola çıkarak gerçekleştirilecek girişimlerin oluşabilecek sonuçlarını tanımlamayı sağlamaya, farklı deneyimlerin görünümünü gerçekleştiren geniş bir bilgi havuzu sunmaya, eğitim reformu geliştirilmesi adına destekleyici rol oynamaya ve kültürel benzerlik ve farklılıkları tartışıp toplumların arasındaki iş birliğini sağlamaya yardım eder (Philips ve Schweisfurth, 2008).

Mevcut araştırma bulgularında eğitim politikaları oluşturulurken bireylerin isteklerinin ve beklentilerinin dinlenmediğine, günü kurtarma adına kısa vadeli eğitim politikalarının oluşturulduğuna değinilmektedir. Vizyon sahibi bir eğitim sistemine sahip olunmak isteniyorsa vatandaşların istek ve beklentilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Vizyon sahibi olarak nitelendirdiğimiz Avrupa Birliği eğitim sistemlerinde de politikalara yön veren ve beklenti içerisindeki çevresel etmenlerin olduğu görülmektedir. Bu etmenler, çocuklarının nitelikli eğitim almasını bekleyen veliler, Avrupa kültürünü oluşturmak isteyen yöneticiler ve nitelikli eleman ihtiyacı duyan işverenlerdir (Ekinci, 2015). Memduhoğlu (2011) ise araştırmasında eğitim yöneticilerinin; öğretmen ve diğer personelleri sosyo-kültürel ve bireysel nitelikleri ve farklılıkları bakımından daha iyi tanınması gerektiğine, kazandığı bilgileri de ayırım yapmak adına değil, onların uygulama ve karar verme süreçlerinde dikkate almak ve farklı kabiliyetlerinden yararlanmak adına kullanması gerektiğine değinmiştir. Bu neticede bireysel farklılıkların iyi idare edilmesi, eğitim sisteminde vizyon sahibi olunmasını da kolaylaştıracaktır.

Vizyoner bir eğitim sisteminin oluşturulması için nitelikli eğitim politikalarının ve stratejik planlamaların yapılması gerekmektedir. Araştırma bulgularında da niteliksel eksiklikler yüzünden Türk eğitim sisteminde vizyonerlik problemlerinin oluştuğuna değinilmiştir. Gürbüzürk (1990) eğitimdeki niteliği en geniş tanımı ile eğitim programlarının ve bu programlar ile bağlantılı canlı ve cansız tüm değişkenlerin hepsinin nitelikli olmasına yani sürekli geliştirilmesine bağlamaktadır. Niteliğin geliştirilmesinde ve eğitimde vizyon oluşturulmasında genel ifadelerden daha çok problemlere çözümler üretmenin yerinde olacağına değinilmektedir. Aynı zamanda Gürbüzürk, eğitimde nitelik arayışlarından uzaklaşmanın, eğitimi ve toplumu gerileteceğine temas etmiştir (1990).

5.2.13. Fiziksel ve teknolojik yeniliklerin bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada fiziksel ve teknolojik yeniliklere yönelik bulguların; fiziksel altyapı imkânlarının sağlanması, teknolojik yeniliklerin gerçekleştirilmesi, okulların mimari yapılarının durumu, stratejik yönetim, eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler, eğitimde teknoloji kullanımının sınırlandırılması ve projelerin kullanımı konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye’de eğitim kurumlarında fiziksel altyapının sağlanması denilince sadece okullar inşa edilmesinin akıllara geldiği araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Fakat örgün eğitim verilen alanların en önemlilerinden olan okullardaki fiziki altyapı pek çok unsuru

bünyesinde barındırmaktadır. Bu unsurlardan birkaçı; okulların bahçeleri, binalar, yemek hizmetinin verildiği alanlar, güvenlik (acil durumlar, yangın ve deprem gibi), temizlik, ulaşım, bilgi-işlem teknolojisi (personel eğitimi, ekipmanlar, teknik destek), medya merkezleri ve kütüphane ve okulun konumu, kapasiteleri ve dış mekânlarının durumu, okul binalarının işleyişi ve bakımının sağlanması, özel gereksinimli bireyler adına ortamların oluşturulması, derslik, laboratuvar, beden eğitimi ve spor salonları olarak göze çarpar (Göksoy, 2017). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen çalışmalar da, okullardaki fiziksel ve sosyal çevrenin; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranış, tutum ve motivasyonlarında önem arz eden etkiler gösterdiği görülmektedir (Özer, 2014). Bu neticede eğitim politikaları oluşturulurken, eğitim kurumlarındaki fiziki altyapı gereksinimlerinin giderilmesi adına bu unsurların gözden kaçırılmaması, ihtiyaç duyulan tüm okullarda bu gereksinimlerinin giderilmesine yönelik çalışmaların planlanması gerekmektedir.

Eğitim alanındaki teknoloji odaklı yeniliklerin yayılmasında bireyler, çalışanlar ve kurumlar bir takım sorunlar ile karşılaşabilmektedir. Öncelikli olarak teknolojik altyapının yetersiz kalması, ekonomik sebepler, teknoloji kültürünün kurumlarda oluşturulamaması gibi pek çok sebep ile eğitimde teknolojik yeniliklerin seviyesini istenilen düzeye çekilemediği görülmektedir. Bu teknolojik yeniliklerin kullanılabilmesi için uygun eğitim programları ve altyapı imkânları gerekmekte ve bu yenilikleri etkin bir şekilde kullanabilecek eğitimciler ile en fazla verim alabilecek şekilde öğrenmeye istek duyan öğrenciler ve teknik anlamda problemleri en aza indirecek materyallere ulaşılmalıdır (Kılıçer, 2008). Araştırma bulgularında da teknolojik yeniliklerin eğitim kurumlarında uygulanabilmesi adına gerekli olan materyal, altyapı sistemleri ve maddi olanakların sağlanması gerektiğine destek verilmektedir. AK Parti eğitim politikalarında da (2018) kamu okullarının eğitim kalitesinin yükseltilmesi, teknolojik imkânlarının arttırılması gündeme alınmıştır. Teknolojik imkânlardan istifade edemeyen eğitim sistemleri, güncelin bireysel ve toplumsal gereksinimlerine ve beklentilerine cevap verememektedir. Eğitim sisteminde kullanılan teknolojilerin, ileri seviyede çağdaş teknolojik imkânlara dönüştürülmesi eğitim politikalarındaki en önem arz eden konular arasındadır (Karasar, 2004). Türkiye’de AK Parti hükümetleri döneminde meydana gelen teknolojik değişimler ve bu değişimlerin eğitim sektöründe ortaya çıkardığı dönüşüme uyum sağlamak, küreselleşen dünyada rekabet yarışı içerisinde ülkeler arasında geri planda kalmamak adına eğitim sisteminde teknolojinin kullanımını ön plana alan birtakım projeler planlanmıştır. Bu projelerden birisi Milli Eğitim Bakanlığının, Ulaştırma Bakanlığının sağladığı destek

ile gerçekleştirdiği (FATİH) Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi projesidir. Bu proje ile uzun vadede tüm öğrencilere ve öğretmenlere tablet bilgisayar verileceği, tüm sınıflara internete bağlanan bilgisayarlar, akıllı tahtalar vb. bilgisayar teknolojileri kurulacağı ve bu teknolojilerin yanında her okula birer tane fotokopi makinesi, doküman kamera, etkileşimli tahta ve mikroskop kameraların konulacağı ifade edilmiştir.

Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim ile toplumun tüm katmanlarında internet imkânları ve bilgisayar kullanımı epey bir ilerleme göstermiş ve teknolojik altyapı eğitim sisteminde temel stratejik gelişme unsurlarından birisi haline gelmiştir (Karasar, 2004). Araştırma bulgularında da eğitim sistemimizde stratejik yönetim ağlarının oluşturulması gerektiğine ve ülkede ihtiyaç analizleri yapıldıktan sonra stratejik planlamalar ile tüm bölgelerin teknolojik altyapılarının kurulması ve yenilenmesi gerektiğine değinilmektedir. AK Parti eğitim programında (2018) gelişen teknolojik imkânların vatandaşlara internet üzerinden öğrenim alma imkânı verdiği aktarılmıştır. Üniversitelerde gerçekleştirilecek bu tip uygulamaların teşvik edilerek öğrencilerin internet üzerinden yapılacak öğretim sistemlerinden yararlanmalarının sağlanacağına dikkat çekilmiştir.

Mevcut araştırma bulgularında okul yapıları planlanırken; öğrencileri toplumdan uzaklaştırmayacak, çevreden ve doğadan koparmayacak, ilgi ve yeteneklere göre sosyal faaliyet alanlarını bünyesinde bulunduracak mimari yapıların ön planda tutulması gerektiğine değinilmektedir. Burden (1995) okul binalarının ve dersliklerin fiziksel görünüşlerinin öncelikli olarak öğrencilerin fizyolojik gereksinimlerine ve öğretim uygulamalarına uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Vural ve Sadık'ın (2003) aktardığına göre 1998 yılında ABD'de gerçekleştirilen bir toplantıda, okulların; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve hatta okulların çevresinde yaşayanlar için bir "Cazibe Merkezi" olması gerektiğe dikkat çekilmiş ve okulların renkleri ve estetik görünümüne odaklanılmıştır. Bu toplantı içerisinde belirlenen diğer ölçütler ise; estetik değerler, teknoloji adapte edilebilme, ışıklandırma sistemleri, maliyet analizi, materyallerin etkin kullanılmasıdır. Erdem (1998) klasik okul yapılarında bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Okul yapıları genel görünümü ile çocuklarda güven oluşturmali; bakımlı, sağlam ve temiz olmalıdır.

- Okul yapılarının büyüklükleri öğrencilerin sayıları ile orantılı olmalı, okullarda öğrencilerin rahatlayabilecekleri, spor faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri ve oyun oynayabilecekleri bahçeler oluşturulmalıdır.
- Binaların içerisinde çocukların spor yapabilmesi ve sosyal faaliyetlerini icra edebilmelerine imkân sağlayacak kapalı ve geniş alanlara gereksinim vardır.
- Binaların içerisinde derslikler ile beraber en az bir bilgisayar, bir fen laboratuvarı ve bir de kütüphane bulunmalıdır.
- Binaların içerisinde öğrenci sayılarına ve sağlık kriterlerine uygun tuvalet ve lavabolar olmalıdır.
- Binalardaki derslikler güneş almalı; ferah, sağlık koşullarına uyan, öğretim materyallerinin kullanımına olanak sağlayan donanımlara sahip olmalıdır.
- Sıra, sandalye ve lavabolar öğrencilerin fiziksel yapılarına uygun olmalıdır.
- Binalarda sınıflar ile yöneticilerin odaları, öğretmenler odası ve laboratuvarlar arasında ulaşım kolayca sağlanmalıdır. Binaların yapısı, okullardaki eğitim personelin iletişimlerini aksatmamalıdır (s. 60).

Araştırma bulgularında yasama erkinin görüşlerine göre Türkiye’de yeni dizayn edilen sınıfların küçük olduğuna ve bu sınıflara sonradan uyarlanan teknolojik materyallerin sınıfların görüşünü bozduğuna ve öğrencilerin dikkatini dağıttığına değinen milletvekilleri; bütün öğrencilerin eşit imkânlar ve teknolojik altyapılar ile eğitim almasının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Yıldırım (2007) öğretim teknolojilerinin okullarda kullanımı ile alakalı olarak öğretmenler ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarında, öğretim teknolojileri uygulamalarının okullarda kullanılmasını sınırlayan faktörleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Sınıf mevcutlarının fazla olması,
- Bilgisayar sayılarının eksik kalması,
- Eğitimcilerin teknoloji kullanımı ile alakalı davranışlarının düşük seviyede olması,
- Eğitimcilerin öğretimsel teknoloji kullanımındaki beceri ve bilgi yetersizlikleri,
- Teknolojideki yeni gelişmelerin takip edilememesi,
- Yazılım ve donanımların yetersizliği ve
- Teknik desteğin yetersiz kalmasıdır.

Adıgüzel ve Berk’de (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada eğitim kurumlarındaki mevcut teknoloji olanakları ve donanımlarının yeterince verimli olmadığını ifade etmişler ve ek teknolojik donanımlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Okullarımızda ve sınıflarımızda zorunlulukların yerine getirilmesi adına teknolojik uyarlamalar

yapılmamalıdır. Sınıfların ve okulların hangi teknolojik materyale ve uygulamaya gereksinim duyduğu tespit edilerek, eksikliklerin bu doğrultuda giderilmesi gerekmektedir.

Çocuklarımızın teknoloji içerisinde kaybolmuş durumda olduğuna araştırma bulgularında değinilmiştir. Günümüzde artık insanların bilgisayarları değil, bilgisayarın insanları idare ettiğini öne süren milletvekilleri, eğitim sisteminde de bu durumun yavaş yavaş oluşmaya başladığını dile getirmektedirler. TÜİK'in (2015) oluşturduğu rapora göre, Türkiye'de %69,5 gibi bir oran ile internete erişim imkânının mevcut olduğu evlerin %96,8 gibi büyük bir kısmında akıllı telefon ya da cep telefonu, %25,2 gibi bir oranla masaüstü bilgisayar bulunduğu, %43,2 oranında ise dizüstü bilgisayarlar ve %20,9 oranında internete bağlantısı bulunan televizyonların olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı ülkeler, gerçekleştirdiği araştırmalar neticesinde mobil teknolojiler ile etkileşim yaşının 2 yaş altına indiğini ifade etmektedirler. 3-8 yaş aralığındaki beş İngiliz çocuktan birinin tablet ile haftada 6-7 saat civarında internete girdiği ve 6-7 saat oyun oynadığı; 0-8 yaş aralığındaki her beş ABD vatandaşı çocuktan birinin haftanın her günü mobil cihazlardan birini kullanmakta olduğunu ve kullanım sıklığının zaman içerisinde arttığı ortaya çıkmıştır (Güler, Şahinkayası ve Şahinkayası, 2017). Teknolojinin kullanılması öğrencilerin eğitim alanındaki gelişimlerini pozitif yönde etkileyebilir. Fakat teknoloji, çocukları günlük yaşamdan uzaklaştırmakta, yüz yüze iletişim kurmayı unutturmakta, akranları ile aynı ortamlarda vakit geçirmelerini engellemekte, onları toplum içerisinde pasifleştirmekte ve psikolojik bir takım problemlere yol açmaktadır. Bu sebep ile öğrencilerin teknolojik materyalleri oyun oynamak için değil, eğitim materyali olarak kullanmaları ve bu kullanım sürelerinin sınırlandırılması gereklidir. Zehir vd. (2019) gerçekleştirdikleri araştırmada ailelerin evlatlarının teknoloji kullanımını en aza indirmek adına süre sınırlamaları koymayı tercih ettiklerini; uygun olmayan sitelere girmeme, TV programlarını izlememe ile ilgili kurallar koyduklarını; boyama yapmak, oyun oynamak ve kitap okumak gibi değişik etkinlikler ile birlikte vakti değerlendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

5.2.14. Kamudaki eğitim harcamaları bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada kamudaki eğitim harcamalarına yönelik bulguların; bütçenin yeterlilik ve yetersizlik durumları, bütçenin yönetimi, toplumdaki yansımalar, bölgesel eşitsizlikler ve özel okullara yönelim başlıkları altında yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitim sektöründeki harcamalar, kamunun gerçekleştirdiği en önemli sosyal harcamalardır. Pek çok gelişmiş ülkenin bütçeleri incelendiği zaman büyüklük açısından, savunma

sanayisinden sonra ikinci sırada eğitim alanının geldiği ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi ise eğitim faaliyetlerinin diğer alanlardaki faaliyetlerin temelini oluşturması ve kalkınma ile iktisadi büyümenin belirleyici kriterlerini ortaya koymasıdır (Karaarslan, 2005). İYİ Parti programı (2018) içerisinde de eğitime ayrılan payın önemine değinilmiş ve GSYİH'nin eğitime ayrılan payının dereceli bir biçimde uluslararası standartların düzeyine getirileceğine dikkat çekilmiştir. Eğitimde finansman; eğitim hizmetlerinin verilmesi adına gereksinim duyulan maddi kaynaklara ulaşılması olduğu gibi, kullanılmakta olan bu kaynakların değişik bölge, il, eğitim, düzey ve türdeki, değişik sosyo-ekonomik seviyedeki grup ve bireylere dağıtım süreçleri olarak ifade edilmektedir. Açıklanan bu finansman çeşidi kamu fonu, sınav harçları, kayıt harçları, öğrenci harçları, kitaplar ve diğer malzemelerin alımı adına gerçekleştirilen eğitimdeki özel harcamalar, özel fonlar vs. ile meydana getirilmektedir (Güngör ve Göksu, 2013). Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde kamu bütçesinden eğitime ayrılan payın nüfusa oranlandığı zaman düşük seviyede olduğu, bu durumun OECD ülkeleri ortalaması ile kıyaslandığı zaman ortaya çıktığı, Milli eğitim bütçesinin çok sıkıntılı bir bütçe olduğu ve bu bütçe ile eğitimde 2023 vizyonunun gerçekleşmesinin bir hayli zor olduğu ifade edilmiştir. Tuzcu (2006, s. 60) eğitim yapılarındaki değişim yönelimlerinin aynı zamanda eğitimin finans kaynaklarını hem değiştirdiğini hem de çeşitlendirdiğini ifade etmiştir. Bu çeşitlendirme ve değişimlerin göstergeleri olan eğilimlerin ilk sırasında ise eğitim harcamalarının Gayri Safi Milli Hâsıla içerisindeki oranlarının artması, eğitime yapılan harcamaların uluslararası akışkanlığının yükseltilmesi, temel eğitim sistemindeki faaliyetlerin bir kamu hizmeti olarak sunulması ve eğitimin özelleştirilmesi gelmektedir. Toplam eğitim harcamasının genel bütçe içindeki payının Türkiye ile AB ve OECD ortalamalarıyla kıyaslandığında, Türkiye'de bu payın çok geride kaldığı ifade edilebilir. Fakat son dönemlerde Türkiye'de eğitim alanında gerçekleştirilen harcamalara verilen önemin artması ile belirtilen oranların AB ve OECD ülkeleri seviyelerine ulaştığı bilinmektedir (Güngör ve Göksu, 2013).

Eğitim sistemine ayrılmış olan kaynakların etkin bir şekilde kullanımı adına iyi planlamalar yapılması, kısıtlı kaynağa sahip kalemlerin detaylı bir şekilde hesaplanması, bunun için ise eğitimdeki harcamaların önceden belirlenmesi ve bütçelerin bu bağlamda oluşturulması gerekir (Akın, 2009). Bir toplumda eğitimin finansmanı; devletin, eğitim kuruluşlarının, öğrencilerin, ailelerin, özel kuruluşların, işletmelerin, gönüllü kişilerin, kuruluşların aynı zamanda yabancı ülkeler, kuruluşlar ve uluslararası örgütlerin sağladığı krediler ve bağışlar ile sağlanmaktadır (Karakütük, 2006). Okullarımızda çoğu ihtiyaçların

karşılanması adına yeteri kadar ödeneğin olmamasından dolayı, yöneticilerin sahip oldukları nitelik ve deneyimleri sergilenmelerinin zor olduğu, bu neticede ise okul yöneticilerinin birçoğunda tükenmişlik sendromu görülebilmektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Mevcut araştırma bulgularında Türkiye’de eğitim bütçesinin ve eğitime ayrılan payın nitelikli bir şekilde yönetilmediğine, bunun en büyük göstergesinin de öğrencilerin eğitim ve kültür seviyelerindeki düşüş olduğuna vurgu yapılmıştır. Başaran (2008, s. 464-465), eğitim sistemine verilen önemin üç göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Bu göstergeler; eğitime ayrılan bütçenin artması, öğrenci başına düşen eğitim harcamalarının artması ve eğitimdeki harcamaların ulusal gelire oranlamasıdır. Adem (1997) ise ülkelerdeki eğitim harcamalarını etkileyen bazı etmenlerin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu etmenler;

- Ülkelerin genel ekonomik düzeyleri,
- Kişi başına düşen ulusal gelir düzeyi,
- Siyasi iktidarların benimsediği politikalar,
- Ulusun eğitime gösterdiği alaka ve eğitim isteği,
- Öğrenci sayıları ve öğrenim çağı içerisindeki nüfusun okullaşma oranları,
- Okulda okutulan ders sayılarının artması,
- Eğitimdeki personel sayısının çokça artırılması,
- Araştırmaların hızlı bir şekilde artması,
- Öğretim yöntemlerinin teknik hale getirilmesidir (s. 83-84).

Eğitime büyük pay ayrılması, hükümetlerin benimseyeceği bir politika değildir. Bunun sebebi eğitimdeki kazanımların uzun süre sonra ortaya çıkmasıdır. Beş yılda bir seçimlerin tekrar edildiği Türkiye’de iktidar unsurları, kısa sürede sonuçlarını alacağı ve getirisi daha belirgin yatırımlara yönelmektedirler (Başaran, 2008, s. 465-466).

Bir ülkenin kalkınması ve sanayisini geliştirmesi adına o ülkenin bazı kriterleri yerine getirmesi gerekir. Bu kriterler;

- İstikrarlı ve devamlılık arz eden bir siyasi yapı,
- Ulaşım imkânlarının gelişmişliği,
- Eğitim seviyesinin yeterliliği,
- Nitelikli iletişim ve finans ortamlarıdır (Eroğlu, 2001).

Eğitimin sosyo-ekonomik eşitsizlikleri gidermedeki olumlu etkisi bilinmektedir. Eğitimde finans kaynağı devlet olmalıdır. Özellikle de bölgeler arasındaki farklılıklar ve

eşitsizliklerin eğitime yansıtılmaması, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğinin zarar görmemesi adına devletin eğitim finansmanında en fazla paya sahip olan taraf olması gerekir (Akın, 2009). Mevcut araştırma bulgularında da eğitime ayrılan payın yüksek olmasına rağmen, toplumdaki dezavantajlı kesimlerin ve özellikle de Doğu illerinin bu paydan istifade edemediğine; özel gereksinimli bireylerin, yoksulların, öksüzlerin ve kırsal bölgelerdeki vatandaşların eğitimi adına daha fazla bütçe ayrılması gerektiğine değinilmektedir. Hâlbuki eğitime yapılan yatırımlar ile vatandaşların gelir seviyelerindeki artış aileler ve şirketler üzerinde pozitif etkiler gerçekleştireceği gibi bu yatırımların artması gelir seviyelerini, teknolojik altyapıyı, emek piyasalarını, sanayiye, verimi ve bölgesel bağlamda kalkınma farklarını etkilemektedir (Yumuşak, 2000).

AK Parti eğitim programı (2018) içerisinde özel sektörün eğitime yatırım yapmasını sağlamak adına düzenlemeler gerçekleştirileceğine, özel eğitim kurumlarının çoğaltılması ve mevcut okulların da %100 kapasiteyle çalıştırılmasının temin edilerek düzenlemelerin planlandığına değinilmiştir. Mevcut araştırma bulgularında da nitelikli eğitim almak isteyen velilerin özel okulları tercih ettiğine bu sebeple öğrenme sistemlerinin iyileştirilmesi adına devlet okullarına daha fazla bütçe ayrılması gerektiğine değinilmektedir. Uygun (2003) ise özel okullara devlet desteğinin arttırılması gerektiğine, Türkiye'deki ve dünyadaki gelişmeler ve eğitimdeki yönelimlerin bu destekleri zorunlu hale getirdiğine, fakat özel eğitim kurumlarının, devlet kurumları ile erişilmek istenen amaçlar doğrultusunda eğitim-öğretim gerçekleştirmeleri adına sıkı bir şekilde kontrol ve denetimlerinin yapılması gerektiğine değinmiştir. AK Parti (2018) seçim bildirgesinde özel okulların erişilmez olduğu algısının kırıldığı, 2014 yılı itibarı ile başlatılan uygulamalar ile 340 bin öğrenciye kademesine bakılarak yıllık 2.860 TL ila 4.000 TL arasında değişen miktarda özel okul desteğinin sağlandığı ifade edilmiştir.

5.2.15. Ortaöğretimin istihdama yansması bulgularına yönelik tartışma

Araştırmada ortaöğretimin istihdama yansmasına yönelik bulguların; mesleki rehberlik, kariyer yönelimleri, mesleki eğitimde pratik eksikliği, kişisel ilgi ve yetenekler ve iş gücüne katılım konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Ortaöğretim; ilköğretimden sonra gelen, üniversite öncesinde gerçekleştirilen lise eğitimidir. Dünya'daki modern eğitim sistemlerinin çoğunda ortaöğretim, örgün eğitim sisteminde yetişkinliğin başında verilen eğitimidir. Genel olarak zorunlu olan bu eğitim basamağı, ilköğretimin devamı ve yükseköğretimin ön koşuludur. Ortaöğretimin genel

amacına bakıldığında; genel bilgilerin aktarımı, öğrencilerin üst öğrenim basamağına hazırlanması veya bir meslek eğitimi verilmesidir (Akbulut, 2014). Ortaöğretim kendi içerisinde genel ve mesleki ortaöğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Fransa, Almanya, Çin ve Japonya’da genel lise ve meslek liselerinin ayrıldığı görülürken, İngiltere ve Amerika’da bu ayrımın yapılmadığı görülmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 14)

Ortaöğretimde Türkiye’nin insan gücü yönlendirmesi nitelikli olarak yapılamamaktadır. Gençlerimiz ihtiyaç duyulan mesleklere yönlendirilememektedir. Bu istihdam problemleri gençlerin karamsarlığa, umutsuzluğa kapılmasına neden olmakta ve ilerleyen zamanlarda topluma uyum sağlamalarını da güçleştirmektedir (Vuranok, 2017). Türkiye’de mesleki rehberlik çalışmaları gerçekleştiren kurumlar arasında (MEB) Milli Eğitim Bakanlığı, (İŞKUR) Türkiye İş Kurumu, üniversiteler, ticaret birlikleri, özel sektör, iş ve işverenlerin oluşturdukları dernekler ile STK’lar sayılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı incelendiğinde okullarımızda sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar ve rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik hizmetlerini sağladıkları görülmektedir (Akkök ve Watt, 2003). Mevcut araştırma bulgularında da meslek liselerinin gerekliliğine, ilkokullardan sonra mesleki rehberlik hizmetlerinin sağlanmasına, ara eleman ihtiyacının karşılanması adına da meslek liselerinden sonra öğrencilerin meslek yüksek okullarına yönlendirilmenin önemine değinilmiştir. Türkiye’de bir taraftan gençlerin işsizlik problemleri artarken, diğer bir taraftan şirketlerin arzu ettiği istihdam gücüne ulaşmakta sıkıntı çekmeleri çelişki yaratmaktadır. Mesleki eğitimlerin gereksinim duyulan iş alanlarında kalifiye eleman ihtiyaçlarını karşılayacak bir biçimde planlanması ile gençlerin istihdamı sağlandığı gibi şirketlerin de eleman ihtiyacı karşılanacaktır (Vuranok, 2017). Teknik ve mesleki ve eğitim veren kurumlar, bireyleri ara beceri meslek gruplarına hazır hale getirir. Bu eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin belli bir bölümü ara beceri olan meslek gruplarından uzman meslek gruplarına geçmek isterler. Genel ortaöğretim sistemindeki öğrenciler, uzman meslek gurubundaki mesleklere sahip olmak adına yükseköğretim sistemine girmeyi düşünmektedirler. Ortaöğretimde bireylerin yükseköğretim sistemine geçiş sebebi her ne olursa olsun, en gereksinim duydukları ihtiyaçları mesleki rehberliktir. Mesleki rehberlik ihtiyaçlarını biraz daha açacak olursak, öğrencilerin seçmek istedikleri meslek ile kişilik özellikleri arasında bir bağ oluşturma süreci olduğu görülür (Kesici, 2007).

Türkiye’deki ebeveynler, evlatlarının kariyer yönelimlerinde iyi bir meslek sahibi olması adına, onlara belli başlı ortaöğretim kurumlarını tercih ettirmekte ve bu ortaöğretim

kurumlarını kazanmaları adına ciddi emek ve maddiyat sarf etmektedirler. Araştırma bulgularında da değinildiği üzere ortaöğretimde mesleki eğitim bireyleri meslek sahibi yapmasına rağmen, genellikle öğrencilerin genel liseleri tercih ettiği görülmektedir. Bu durumun altında yükseköğretim kurumlarını kazanma arzusu yatmaktadır. Özen (2001) ebeveynlerin çocuklarına mesleki yönelimlerde otokratik bir tutum sergilediklerinde çocukların mesleki yönelimlerde kendilerinin kişisel kabiliyetlerini tanımada kararsız kaldıklarını dile getirmiştir. Çünkü ailelerin beklentisi ile çocukların beklentileri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu farkların çelişki yaratması durumunda ise çocuklar kararsızlık yaşayabilmektedir. Aynı zamanda otokratik bir tutum gösteren ebeveynlerin bu süreçlerde kontrolü elden bırakmamak istemesi ve evlatlarının kendi isteklerinin dışına çıkmaması adına baskı oluşturmaları beklenen bir davranıştır. Kariyer yönelimlerinde çocukların kendi tercihlerini kendileri yapabilmelerine fırsat verilmelidir. Yaprak ve Bostancı (2009) araştırmalarında meslek yüksek okullarındaki öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra istihdam kaygısı çektiklerini ve bu okullarda yeterince öğretim elemanının ve eğitim donanımının olmamasından dolayı uygulamalı eğitimleri gerçekleştiremediklerini ve sonuç olarak özgüven duygularını geliştiremediklerini ortaya çıkarmışlardır.

Mesleki eğitim kurumlarında staj uygulamalarının arttırılmasının gerekliliğine, bu kurumların iş sahaları ve sanayinin yakınlarına kurulması gerektiğine ve bu kurumlarda eğitim veren öğretmenlerin derslerinde uygulamalı öğretim modellerini tercih etmesinin gerekliliğine araştırma bulgularında değinilmiştir. Binici ve Arı (2004) gerçekleştirdikleri araştırmada MYO'larda meydana gelen sorunları şu şekilde özetlemişlerdir: Donanım eksikliği, mezun olan öğrencilerin kendi alanlarında istihdamının sağlanamaması, MYO'ların edindirdiği yeterlilik ile iş yaşantısının ihtiyacı olan yeterlilikler arasında ciddi farkların bulunması, öğretim elemanı sayılarının yetersiz kalması ile beraber bir kısmının pedagojik eğitimlerden geçmemiş olması, staj uygulamalarının yasal bir temele dayandırılmaması, MYO'ların uygulamalı eğitimlerin gerçekleştirilmesi adına gerekli altyapıya sahip olmaması başlıca sorunlardandır. Mesleki eğitim alan/almakta olan öğrencilerin bir kısmı istihdam kaygısı yaşamaktadırlar. MYO'lar bölgesel beklenti ve ihtiyaçları karşıladığı gibi hizmet sektöründeki kuruluşlar ve sanayi ile iş birlikleri gerçekleştirerek iş olanağı olan bölümlerin açılması ile bu istihdam kaygıları giderilebilmektedir. Gelişmiş devletlerde sanayi ve okul destekli projelere daha fazla ilgi gösterilmektedir. Bu devletlerin mesleki eğitim uygulamalarında mezun olan elemanlara

hizmet sektöründeki kurumlar ve sanayiciler istihdam sağlamaktadırlar. Bu türdeki uygulamaların pilot çalışmaları Türkiye’de de Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler ile gerçekleştirilmektedir. Bu tür uygulamalar yurt geneline yaygınlaştırılmalıdır (Kaya, 2014). Meslek yüksek okullarında okuyan öğrencilerin endüstri ve okul arasında bağ kurması, farklı bir tanım ile piyasanın talep ettiği ara eleman ihtiyaçlarının karşılanması sadece staj uygulamaları ile mümkün olabilir (Dilay, Özkan ve Kilit, 2015). Böylece öğrenciler, mesleki eğitim kurumlarında öğrendikleri teorik bilgileri, staj uygulamalarında daha fazla kullanabilme imkânı bulacaklardır.

Kaliteli eğitim, vatandaşların kendi kişisel ilgi ve kabiliyetlerine uygun bir meslekte çalışarak hayatlarını devam ettirmelerini ve ülke kalkınmasına destek olmalarını sağlamaktadır. Günümüzde aileler ve gençlerin iyi eğitimi; yüksek maaşlı, geniş iş olanakları sunan, statü ve saygınlık kazandıran bir meslekte çalışmayı sağladığını düşünmektedir (Gümüş ve Şişman, 2012). Özen (2001) mesleki seçim süreçlerinde evlatlarının karar vermelerine yardımcı olmak isteyen ebeveynlerin; evlatlarının bedensel gelişimleri, sağlık durumları, yetenekler ve kabiliyetleri, ilgi ve kişilik özellikleri, amaç ve hedefleri, benlik tasarımlarını, hangi becerilerinin iyi (sosyal beceriler, iletişimsel beceriler, problem çözme beceriler vb.) hangi becerilerinin kötü olduğunu bilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu kabiliyetler ebeveynler tarafından iyi bir şekilde özümsemiğinde evlatlarının iyi bir eğitim alarak neler yapabileceğini daha iyi bilirler. Öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında bireysel özellikler, toplumsal ve ekonomik düzey, anne-baba tutumları, toplumun değer yargıları gibi faktörlerden söz edilebilir (Akdemir, 2016).

Ortaöğretim ile istihdam politikaları arasında olumlu bir ilişki vardır. OECD (2014) raporlarında ülke ortalamaları dikkate alındığında yükseköğretim mezunu bireylerin %80’i istihdam problemi yaşamazken, bir liseden ya da ortaokuldan sonra yükseköğrenime devam etmemiş insanların %70’i ve ortaöğretim seviyesinin altında eğitim görmüş bireylerin %60’ı istihdam edilebilmiştir. Mevcut araştırma bulgularında ortaöğretim kurumlarından olan meslek liselerinin nitelikli iş gücü sağladığının, ara eleman ihtiyacını karşıladığının bilinmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Diğer bir açıdan bakıldığında ise Erdayı (2009) Türkiye’de eğitimin plansız ve yetersiz olmasından dolayı, iş gücünün arzu ettiği yeterlilikler ile mezun öğrencilerin nitelikleri arasında uyumsuzluklar olduğunu dile getirmiştir. Ortaöğretimin ara eleman ihtiyaçlarını nitelikli bir şekilde karşılaması adına istihdam olanakları ve eğitim sistemi arasında stratejik bir bağ kurulması gereklidir.

5.3. Öneriler

Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınav sonuçlarının raporları ve eğitim sistemi gelişmiş ülkelerde dikkat çeken en önemli hususlar; eğitim politikalarının belirleniş şekli ve bu politikaların uygulama süreçleridir. Bu ülkeler; eğitimin tüm kademelerinde, öğretmenlerin yetiştirilmesinde, istihdam süreçlerinde ve eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesinde oluşturdukları kriterleri belirlerken eğitimdeki tüm paydaşlarının fikirlerini almakta ve bu fikirleri eğitim politikalarını oluşturma sürecinde kullanmaktadırlar. Özellikle Türk eğitim politikalarının oluşturulma süreci düşünüldüğünde eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin uygulama süreçlerinde işe koşulması bir eğitim devrimi niteliğinde olabilir. Ülkemizde gerçekleştirilen eğitim kongreleri, eğitim çalıştayları ve eğitim şuralarında alınan kararlar tavsiye niteliğinden öteye geçememektedir. Aslında Türkiye’de tüm bu varsayımların oluşmasının tek nedeni; uzun vadeli, günceli yakalayabilen, dinamik ve inovasyon odaklı ulusal bir eğitim politikasının oluşturulamamasıdır. Türkiye’de ulusal eğitim politikasının hala planlanamamasının temel nedeni; ülkeyi yönetmeye talip olan siyasi partilerin ideolojik, siyasi kaygıları ve çıkar çatışmalarıdır. Özellikle devleti yöneten iktidarların, sonuçları yıllar sonra ortaya çıkabilecek uzun vadeli eğitim politikaları yerine, eğitim alanındaki kendi icraatlarını hemen sunup sergileyebilecekleri kısa vadeli eğitim politikalarını tercih etmeleri nedeni ile ulusal bir eğitim politikası belirlenememektedir. Yasama erki, Türkiye’de uzun vadeli eğitim politikalarını planlayarak nitelikli bir “ulusal eğitim politikası” oluşturmalıdır.

5.3.1. Araştırmacılara Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi ile Türk eğitim yönetimi ve politikaları ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara şu önerilerin sunulması uygun görülmüştür:

- Mevcut araştırma Yasama erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına yönelik görüşlerini incelemektedir. Gerçekleştirilmesi muhtemel araştırmalarda yürütme erkinin Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına yönelik algıları da incelenebilir.
- Bu araştırmada merkezi yönetim birimlerinden olan yasama erki ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda yerel yönetimlerle (belediyeler, parti il teşkilatları vb.) görüşmeler gerçekleştirilerek Türk eğitim sistemi ile ilgili algıları ortaya çıkarılabilir.

- Bu araştırma Türkiye'deki 27. yasama dönemi milletvekillerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar gelecek 28. yasama dönemindeki ya da geçmiş yasama dönemlerindeki milletvekilleri ile de gerçekleştirilebilir. Elde edilecek bulgular bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Yasama erkini temsil eden siyasi partilerin programları ve seçim bildirgelerindeki eğitim ile alakalı görüş ve öneriler incelenebilir ve bu bağlamda seçim öncesi vaatler ile seçim sonrasındaki icraatlar karşılaştırılabilir.
- Eğitimin mutfağında bulunan öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri eğitim politikalarının temellerini oluşturmaktadır. Bu sebeple gerçekleştirilmesi muhtemel araştırmalarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerin Türk eğitimi yönetimi ve politikaları hakkındaki görüşleri incelenebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi ile Türk eğitim yönetimi ve politikaları ile ilgili uygulayıcılara yönelik olarak şu önerilerin sunulması uygun görülmüştür:

- Türk eğitim sistemindeki politikaların onaylanması ve yürürlüğe alınmasında son sözü söyleyecek olan yasama erkinin demokratik bir tutum sergileyerek eğitimin tüm paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, STK'lar, sendikalar, üniversiteler vb.) görüşlerini önemsemesi ve farklı düşünceleri de dikkate alması gerekmektedir.
- Eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde yasama erkini meydana getiren siyasi partilerin kendi ideolojik görüşlerini bir kenara bırakarak, partiler üstü bir bakış açısı ile nitelikli eğitim politikaları oluşturmak için çaba sarf etmesi gerekmektedir.
- Türkiye'de eğitim politikalarının alanda uygulayıcısı konumundaki temsilcilerin başında öğretmenler ve yöneticiler gelmektedir. Bu sebeple öğretmen ve yöneticilere eğitim politikalarına karar verme süreçlerinde söz hakkı verilmesi, politikaların diğer alan uygulayıcıları tarafından da içselleştirilmesini sağlayacaktır.
- Öğretmen yetiştiren kurumların başında gelen eğitim fakültelerinde uygulanan müfredatlar güncelliğini yitirmiştir. Eğitimin kalitesinin artırılması, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Yasama erkinin girişimleri ile eğitim fakültelerinin müfredatları gözden geçirilmeli ve bu fakültelerde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının uygulamalı eğitim olanakları artırılmalıdır.

- Öğretmen adaylarının istihdam süreçlerinde mesleki bir yığılma söz konusudur. Yıllar geçtikçe mezun sayısı artmakta fakat öğretmen atama sayıları ve kontenjanları mevcudiyetini korumaktadır. KPSS’den yeterli puanı alamayıp senelerce öğretmen olmayı bekleyen binlerce öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu sorunların giderilmesi adına stratejik planlamalar yapıp, kalkınma planları değerlendirilip arz/talep dengelerinin oluşturulması ve eğitim fakültelerine ihtiyaçlar dâhilinde öğrencilerin alınması gerekmektedir.
- Türkiye’de yasama erkinin eğitim sistemine ayrılan bütçe konusunda hassasiyetleri olduğu aşikârdır. Fakat Türkiye’de kamu bütçesinden eğitime ayrılan bütçe açısından artış olmasına rağmen, öğrenci başına düşen harcama payları ile ilgili hala sıkıntılar mevcuttur. Özellikle eğitime ayrılan bütçe payının niceliğinden çok niteliğinin attırılması adına öğrenci başına düşen harcama payının OECD ülkeleri ortalamasının üzerine çekilmesi gerekmektedir.
- Türkiye’de öğretmen adaylarının istihdam kaygıları bulunmaktadır. Özellikle Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına ücret karşılığında pedagojik formasyon ile öğretmen olma hakkının tanınması ve farklı öğretmen istihdam uygulamaları (ücretli, asker, sözleşmeli, vekil vb.) sebebiyle az sayıdaki öğretmenlik kadrolarına binlerce adayının başvurduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin istihdamını zorlaştırmaktadır. Nitelikli öğretmenlerin eğitim kadrolarında istihdamının sağlanması için ücret karşılığında diğer fakülte mezunlarına verilen pedagojik formasyon eğitimlerinin kaldırılması; ücretli, sözleşmeli, vekil, asker vb. öğretmenlik uygulamalarının sonlandırılması ve oluşacak bu boş normlara “kadrolu öğretmen” atamaların yapılması sağlanmalıdır.
- Eğitim yöneticilerinin istihdam politikalarında demokratik süreçlerin işletilmediği görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde sendikal baskıların ortadan kaldırılması, siyasi kayırmalara son verilmesi ve liyakati benimseyen görevlendirme kriterlerinin belirlenmesi gerekmektedir.
- Türkiye’de özel eğitim uygulamaları ve özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin güncel Kanun Hükmünde Kararnameler (KHK) ve özel eğitim yönetmelikleri olmasına rağmen güncel, modern ve çağı yakalayan bir özel eğitim kanunu bulunmamaktadır. Özel eğitim ile ilgili nitelikli bir kanunun geliştirilmesi için çalışmalar gerçekleştirmesi gerekmektedir.

- Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Özellikle çocuklarımızın sosyal yaşam becerilerini geliştirmeleri, öz bakım becerilerini kazanmaları ve günlük yaşam becerilerini öğrenmiş bir şekilde temel eğitime başlamaları adına okul öncesi eğitim basamağı zorunlu olmalı ve farklı model önerileri mevcut olmakla beraber zorunlu eğitim süreci geliştirilerek 1+4+4+4 şeklinde toplamda 13 yıla çıkarılmalıdır.
- Küresel benzeşmenin arttığı dünyada evrensel değerlerin takibi ve modern eğitim politikalarının oluşturulması önem kazanmıştır. Eğitim sistemindeki inovasyon süreçlerinde yasama erkinin uluslararası sınav sonuçlarının raporlarını dikkate alması ve Türk eğitim sistemi ile karşılaştırmalar yaparak eğitim politikalarını belirleme süreçlerinde bu kıyaslamalara atıflarda bulunmaları gerekmektedir.
- Türkiye’de geçmiş hükümetlerin kendi çıkar çatışmaları sebebiyle sürekli olarak kısa vadeli hedefler belirlemeleri, eğitimde vizyon problemlerini beraberinde getirmiştir. Özellikle AK Parti hükümetleri döneminde oluşturulan 2023, 2053 ve 2071 politika hedefleri bağlamında uzun vadeli eğitim politikalarının temelleri atılmıştır. Bu uzun vadeli eğitim hedeflerinin hükümetler değişse bile devamının sağlanması gerekmektedir.
- Türk eğitim müfredatı maalesef ki örf, adet, gelenek, görenek ve kültürel değerlerimizi yansıtmadığı gibi; evrensel değerleri de bünyesinde barındıramamaktadır. Teorik eğitim uygulamaları ile boğulmuş durumda olan öğrenciler, okullarda disiplin problemleri yaşamakta ve kültürel değerlerini içselleştiremediklerinden dolayı da topluma uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler. Yasama erkinin ivedi bir şekilde Türk eğitim müfredatlarının gözden geçirilmesi ve toplumun bu müfredatlar yüzünden yozlaşmasının önlenmesi adına “Değerler Eğitimi” uygulamalarını gündeme getirmesi gerekmektedir.
- Türkiye, Avrupa Birliği üyeliğine aday bir ülkedir. Bu adaylık sürecinde eğitim politikalarının yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Türk eğitim politikalarının Türk kültürü ve toplum yapısına uygun hale getirilerek geliştirilmesi önerilmektedir.
- Ülkemizdeki ulusal iş gücünün planlanması, ara eleman ihtiyaçlarının karşılanması ve sanayinin talep ettiği nitelikli personellerin eğitilmesi adına mesleki eğitime gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir. Bu neticede meslek liselerinin ve meslek yüksek okullarının saygınlığının artırılması ve mesleki rehberlik faaliyetleri ile başarılı öğrencilerin meslek liselerine yönlendirilmesi önerilmektedir.

- Mesleki eğitimde okul ve sanayi iş birliğinin sağlanması, Milli eğitim ile üretim sektörü arasında iş birliği protokolleri hazırlanarak öğrencilerin staj uygulamaların artırılması gerekmektedir. Kendi eğitim alanlarında daha fazla uygulama yapma fırsatı bulan ve yeteneklerini geliştirme şansı yakalayan öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdam edilmesi kolaylaşabilir.
- Yasama erkinin, eğitimdeki bürokratik istikrarsızlıkları ortadan kaldırmak adına çalışmalar yapması gerekmektedir. Milletvekillerinin seçim ile demokratik bir şekilde meclisteki görevlerine geldikleri bilinmektedir. Aynı hassasiyetin eğitim bürokratlarını, eğitim yöneticilerini ve okul idarecilerini belirlerken de gösterilmesi gereklidir. Bu sebeple her seçim sonrası değişen iktidarların, eğitim bürokratlarını da sil baştan değiştirmesinin önüne geçilmesi; vizyon sahibi, liyakatli, tecrübeli, iletişim becerileri yüksek, modern ve eğitimin içerisinde gelen eğitim yöneticilerinin uzun süre görevde kalması ve verimli olması adına desteklenmesi önerilmektedir.
- Okullarının mimari yapıları eğitim kademelerine göre planlanmamaktadır. Özellikle, özel eğitim, okul öncesi ve ilköğretim basamağındaki devasa büyüklükteki okulların öğrencilere hitap etmediği görülmektedir. Nicelik olarak büyük olan okulların nitelik olarak da büyümesi sağlanmalı; okul bahçeleri, spor salonları, kütüphaneler, etkinlik salonları, geniş sınıflar, materyal imkânları ve teknolojik altyapının da nitelikli hale getirilmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma Modeli ve Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 21-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2009). Türk Eğitim Sistemi. S. Ada ve Z. N. Baysal. (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde (s. 37-98). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2018). Cumhurbaşkanlığı seçimleri ve genel seçimler seçim beyannamesi. Website: <file:///C:/Users/t/Downloads/2018secimbeyannamesi.pdf>. adresinden 30 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2018). *Eğitim ve kültür*. Website: http://www.akparti.org.tr/site/akparti/2023-siyasi-vizyon#bolum_ adresinden 29 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2018). *Eğitim*. Website: http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum_ adresinden 29 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2018). *Seçim beyannamesi*. Website: <http://www.akparti.org.tr/site/dosya/59647>. adresinden 05 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Adem, M. (1977). *Türk eğitiminin ekonomik politikası*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 172.
- Adem, M. (1997). Ulusal eğitim politikamız nasıl olmalıdır? *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 52(1), 51-65.
- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretim alan öğretmenlerinin bilgi gereksinimlerini karşılama kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 64-75.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akagündüz, Y. S. (2016). *Türkiye’de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, N. (2014). *Türkiye’de Son Dönemde Uygulanan Ortaöğretim Politikalarının Etkinlik ve Fırsat Eşitliği Analizi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de Özel Eğitim. Eripek, S. (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 197-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2, 395-405.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H. ve Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim. *Journal of Educational Sciences and Practices*, 11(22), 191-208.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akdemir, Ç. (2016). Okullarımızda mesleki rehberliğin önemi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 76-83.
- Akın, U. (2009). Türkiye’de eğitim bütçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 8-25.
- Akkök, F., & Watts, A. G. (2003). *Public policies and career development: A framework for the design of career information, guidance and counseling services in developing and transition countries*. Country reports on Turkey 2003. Supported by World Bank.
- Akpınar, B. (2006). Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 8-26.
- Aktan, E. ve Cömert, D. (2006). Siirt İlinde Okul Öncesi Eğitim Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-16.
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1996). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları* (3. Baskı). Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Alpman, P. S. (2009). *Toplumsal Sınıflar ve Eğitim*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. Ü. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660-672.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altun, Ö. (2019). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Eğitsel ve Yaşamsal Sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Anayasa Değişikliği. (2017). *Madde 76 Milletvekili Seçilme Yeterliliği*. Website: http://anayasadegisikligi.barobirlik.org.tr/Anayasa_Degisikligi.aspx. adresinden 17 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Andaç, F. (2008). *Hukukun temel kavramları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ankara Üniversitesi. (2015). *Eğitim bilimleri fakültesi*. Website: http://www.education.ankara.edu.tr/?page_id=560 adresinden 05 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Arı, R. ve Deniz, E. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası: yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51.
- Arslan, S. (2018). *Milliyetçi Cephe Hükümetlerinin Eğitim Politikaları*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, S. ve Şendurur, P. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlerdeki Değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 25-50.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Aslan, G. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Örgütsel ve Yönetmelik Yapısı. A. Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul Yönetimi* içinde (s.37-65). Ankara: Maya Akademi.
- Aslan, G. (2017). *Türkiye’de Siyasi Partilerin Eğitim Programları ve Eğitim Sorunları*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2646-2659.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Aspin, D. N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: the nature of values and their place and promotion in schools. *Education, Culture and Values*, 14, 197-218.
- Asri, S. (2015). Türkiye’de Eğitim Politikalarının Aktörleri. A. Gümüş. (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları* içinde (s.77-109). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atama Yönetmeliği. (2016). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. *Resmî Gazete* (Yayın Tarihi: 03/08/2016. Sayı: 29790). Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> adresinden 19.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2000a). *Kurumlar sosyolojisi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Aydın, S. (2017). *Özel Eğitim Kurumlarında Yaşanan Eğitsel-Yönetmelik Yetersizlikler ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydiner, A. (2006). *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.
- Aykaç, B. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi ders notları*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi Bölümü, Ankara.

- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytekin, G. K. ve Tertemiz, N. I. (2018). PISA sonuçlarının (2003-2015) eğitim sistemi ve ekonomik göstergeler kapsamında incelenmesi: Türkiye ve Güney Kore örneği. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 103-128.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Babaoğlu, E. (2007). Eğitimin Toplumsal Temelleri. F. Ereş (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 55-83). Ankara: Maya Akademi.
- Bakırcı F. (2012). *Ankara barosu uluslararası hukuk kurultayı*. Ankara: (Ankara Barosu Eğitim ve Kültür Merkezi).
- Bakioğlu, A. ve Sılay, N. (2011). *Yüksek öğretim ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 181-209.
- Balıca, M. (2014). *Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemi (2002-2013) İlköğretim Eğitim Politikaları ve Toplumsal Algı (Sivas İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Baskan, A. G. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Baş, M. (2017). Farklı ülkelerde okul özerkliği uygulamalarının değerlendirilmesi; Türkiye'de uygulanabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 147-169.
- Başaran, İ. E. (1999). *Eğitime giriş*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Baydar, F. (2016). *Eğitim politikalarının oluşturulmasında sendikaların rolü üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, C. (2008). Türk eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). What is education policy? *In Education Policy* (pp. 23-40). Routledge.
- Besiri, A. (2009). Yoksulluk ekseninde engellilerin eğitimi. *TBB Dergisi*, 83, 353-374.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bingöl, B. (2012). *Üniversite Özerkliği*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Blanton, L., Sindelar, P. T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J., & Kuhel, K. (2003). *Conceptions of beginning teacher quality: Models of conducting research*. Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Bozkurt, R. ve İba, Ş. (2006). *100 soruda Türk parlamento hukuku*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozkuş, K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 236-260.
- Bradley, A. W., & Ewing, K. D. (2007). *Constitutional and Administrative Law*. (Vol.1). Pearson Education.
- Burden, P. E. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. USA: Longman Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bülbül, T. (2014). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okullarına ve Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Ceğer, B. (2018). *OECD Ülkeleri ile Türkiye'nin Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Celkan, H. Y. (1989). *Ziya Gökalp'ın eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Cemaloğlu, N. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cenan, Ö. (2015). *İsmet İnönü Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları (1938-1950)*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Cerev, G. (2013). Geçmişten günümüze öğretmenlerin sendikal örgütlenme mücadelesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 203-216.
- Chapman, E., & Pat, H. (1990). *Learning to lead: an action plan for success*. California: Crisp Publications.
- Chomsky, N. (1997). Demokratik ideallerin çöküşü. S. Ayaz (Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (Tarihi gelişimi)*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Cihan, O. A., Özbek, E., Özenir, D. ve Kolçak, M. (2013). MEB yönetici atama yönetmeliğinde kullanılması gereken temel ölçütler konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 39.

- Clark, P., & Masters, M. F. (2001). Competing interest group and union members voting. *Social Science Quarterly*, South Western Social Science Association, 82, 105-116.
- Cochran M. (1988). *Parental Empowerment in Family Matters: Lesson Learned from a research Program. Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research and Practice*. (Ed: Douglas R. Powell). Published Praeger /Greenwood.
- Cook, W. J. (1990). *Strategic planning for America's schools*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Coşkun, G. (1995). *Devlet bütçesi*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Covey, S. R. (1990). *Principle centered leadership*. New York: Summit Books.
- Cox, T. Jr. (1994). *Cultural diversity in organizations: Theory, research and practice*. San Francisco: Brett-Koehler. In McMahan.
- Creswell, J. (2009). *Research design: A qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. SAGE Publications: Incorporated.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni. S. B. Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2009). *The act of teaching (5th Ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Cumhuriyet Halk Partisi (2015). *Cumhuriyet Halk Partisi Programı*. Website: <https://chp.azureedge.net/1d48b01630ef43d9b2edf45d55842cae.pdf>. adresinden 05 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Çakır, C. (2016). *Türkiye’de Milli Eğitim Politikalarının Oluşmasında Aktörlerin Rolü*. (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çakır, R. (2013). Okullarda Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Liderliği ve Teknoloji Planlaması. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (s. 397-412). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelenk, S. (2002). Geleceğin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs 2002)* Bildiriler, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 191, s. 65-81.
- Çelik V. (1990). *Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri*. (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 31-44.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeliker, E. (2006). Plan ve bütçe komisyonu: gelişimi ve yasama sürecindeki işlevi. *Yasama Dergisi*, (2), 5-31.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 297-309.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453-462.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çetin, M. ve Alpanık, F. (2012). Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okul içi şiddet algısı ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 105-122.
- Çetin, M. ve Çayak, S. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. 3. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 200-222.
- Çetin, M. ve Demirbilek, M. (2019). Üretken liderlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019052441
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 21-38.
- Çınar İ. (1996) *Eğitim Yönetiminde Bilgi Sistemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiye’de Özel Eğitim (1923 2007)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, Ö. Z. (2009). *Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dağhan, G., Kalaycı, E. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Milli eğitim şuralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi*, Malatya.
- Dağlıoğlu, E. (2008). Ülkemizde okul öncesi eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi, Eğitim Bir-Sen Yayınları*, 12, 45-54.
- Dale H. S. (2009). Öğrenme Teorileri. M. Şahin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Daver, B. (1976). *Siyaset bilimine giriş*. Ankara: Kalite Matbaası.

- Demir, E. ve Şen, H., Ş. (2009) Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim Reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, (10)2, 39-59.
- Demirbaş, F. İ. (2010). *Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirel, S. (2005). Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinde aile eğitiminin önemi. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, (1), 61-74.
- Demirkapı, S. (2019). *Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmak İstememe Nedenlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirtaş, H. ve H. Güneş. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DeRoche, E. (2000). Leadership for character education program. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 41-46.
- Devlet Memurları Kanunu (1965). *Resmi Gazete*. Yayın Tarihi: 14/07/1965. Sayı: 12056. Numara: 657. Website: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> adresinden 15 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Web Site: <http://ekutup.dpt.gov.tr> adresinden 25 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2004). *2004 Yıllık Programı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2009). *Beş Yıllık Kalkınma Planları*. Web site: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp> adresinden 18 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Dilay, Y., Özkan, A. ve Kilit, M. (2015) Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Makine Programı öğrencilerinin staj yapma eğilimlerinin belirlenmesi. *4th International Vocational Schools Symposium*, Yalova, 1-8.
- Diñer, Ö. (2002). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Başkent Öğretmenevi.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, S., Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). 4+ 4+ 4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(2), 503-517.
- Doğramacı, İ. (1992). *Yükseköğretimdeki gelişmeler: özet*. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(29), 27-45.
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve Cumhuriyet döneminde ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 255-268.
- Duman, T. (1988). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Duman, T. (2001). Avrupa Birliği eğitim programları “Leonardo Vinci Programı. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:150.
- Durgun, S. (2005). *Parlamente yapıları ve parlamenterlerin temsil gücü*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler*. Website: <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> adresinden 06 Mart 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Düren, Z. (2000). *2000’li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Düver, B. (2009). *İlköğretimde Hükümet Programları ve Uygulamalar (1980-)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eğitim Bir Sen. (2010). Gelecek için eğitim raporu. *Eğitim Bir Sen Yayınları*, 41, 16.
- Eğitim İzleme Raporu. (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Öğretmenler: Arka plan raporu*. Website: <http://erg.sabanciuniv.edu> adresinden 11 Mayıs 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Ekinci, M. (2015). *Avrupa Birliği’nin Eğitim Politikaları ve Türkiye*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekmekçi, İ. S. (2013). *John Locke’un liberalizm kuramı üzerine*. TBB Dergisi. Website: http://portal.ubap.org.tr/App_Themes/Dergi/2013-1061273.pdf adresinden 11 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. Web site: doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> adresinden 23 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Epçaçan, C. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri*. Siirt: Siirt Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. Website: <https://acikerisim.siirt.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12604/706#sthash.G3S5nK6a.dpbs> adresinden 10 Mayıs 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Er, T. (2000). Eğitimin Sosyal Temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Ercan, H. (2007). *Türkiye’de gençlerin istihdamı*. Ankara: İLO Türkiye Yayınları.
- Erdayı, A. U. (2009). Dünyada Genç İşsizliği Sorununun Çözümüne Yönelik Ulusal Politikalar ve Türkiye. *Çalışma ve Toplum*, (3), 133-161.
- Erdem, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, M. (1997). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1988). *Kamu yönetimine giriş*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.
- Eroğlu, A. A. (2001). *Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kaynaklar ve İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları (Van İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Esmeray, A. ve Erçen, Y. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 1-8.
- Eşme, İ. (2002). *Avrupa Birliği bağlamında eğitimde yeni yönelimler ve özel okullar*. Özel Okullar ve Eğitimde Kalite. Antalya: Özel Okullar Derneği.
- European Commission. (1996). *White paper: teaching and learning, towards the learning society*. Luxemburg: Printed Belgium.
- Fichter, J. (2016). *Sosyoloji nedir?* N. Çelebi (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Germain, B. F. (2010). *The OECD, PISA and the impacts on educational policy*. Canadian Teachers’ Federation.
- Gibbs, G. R. (2017). Yazılım ve Nitel Veri Analizi. J. Arthur, M. Waring, R. Coe ve L. V. Hedges (Eds.), A. Erözkan ve E. Büyüköksüz (Çev. Edit.), *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri içinde* (s. 415-427). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 211-256.
- Göksoy, S. (2017). Eğitimde eşitlik kapsamında okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15.
- Gözler K. (2007). *Türk anayasa hukuku dersleri*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (2002). *Yönetim hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: the PISA ‘Effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.

- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 75-96.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2007). Models of Successful Principal Leadership: Victorian Case Studies. In C. Day & K. Liethwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp. 39-58). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28.
- Güçlü, N., Şahin, F., Yavuz Tabak, B. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici adayı görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71
- Gül, S. S. ve Gül, H. (2015). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8(17), 51-66.
- Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa birliği ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, H., Şahinkaya, Y. ve Şahinkaya, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: Fırsatlar ve sınırlılıklar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186-207.
- Gültekin, M. (2013). *İlköğretim I: 1923-1972*. M. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 63-83). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gültekin, M. ve Şengül, S. A. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 145-170.
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2018). Web Site: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bbfadcc0c3454.08673684 adresinden 11 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T., ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler raporu*. Ankara: SETA.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi? *SETA Analiz*, 69, 1-26.
- Gürbüztürk, O. (1990). Eğitimde nitelik sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 729-744.
- Güriz, A. (2009). *Hukuk başlangıcı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Gürkan, T. (2013). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerin Eğitimi. M. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 41-62). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürsel, M. (2006). Cumhuriyet Döneminde Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yönetiminin Gelişimi. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri bir bilanço denemesi* içinde (s. 88-89). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gürüz, K. (2001). *Dünya’da ve Türkiye’de yükseköğretim (Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Hacettepe Üniversitesi. (2015). *Eğitim yönetimi ana bilim dalı*. Website: <http://www.eytpe.hacettepe.edu.tr/> adresinden 13 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Halavuk, F. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim Alanında Yaşadıkları Sorunlar*. (Yüksek lisans bitirme projesi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halkların Demokratik Partisi (2018). *Parti Programı*. Web site: <https://www.hdp.org.tr/tr/parti/parti-programi/8>. adresinden 29 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Hastürk, G. D. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kamu Okullarına Yönetici Atama Sisteminin Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hathaway, W. E. (1991). Schools for the 21st century: general specifications. *CEFPI’s Educational Facility Planner*, 29(4) 25-30.
- Hatiboğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Hauwadhanasuk, T., Karnas, M., & Zhuang, M. (2018). Inclusive education plans and practices in China, Thailand, and Turkey. *Educational Planning*, 25(1), 29-48.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Heyneman, S. P. (2008). Education, Social Cohesion and Ideology. Karip, E. (Ed.), *in right to education: policies and perspectives* in (pp. 89-104). Ankara. Turkish Education Association.
- Hodkinson, P. (1998). Technicism Teachers and Teaching Quality in VET. *JET*, 50(2), pp.193-200.
- Hofmeister, W., & Grabow, K. (2011). *Political parties: Functions and organization in democratic societies*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 206-211.
- Işık, H. M. (2003). Yasama erkinde karar verme süreci. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(8-9-10-11), 11-71.
- İç Tüzük. (2018). *Türkiye büyük millet meclisi içtüzüğü*. Website: <https://www.tbmm.gov.tr/docs/ictuzuk.pdf>. adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- İçer, M. M. (1997). *Türkiye’de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerinin Değerlendirilmesi*. (Bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- İktisadi Kalkınma Vakfı. (2005). *Avrupa Birliği’nin bilim, araştırma ve eğitim politikaları ve Türkiye’nin uyumu*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı.

- İlikli, S. (2004). *Cumhuriyetten Günümüze Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*, (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *Resmi gazete*. Yayın Tarihi: 12/01/1961. Sayı: 10705 Numara: 222. Website: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> adresinden 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F. ve Resioğlu, İ. (2015). FATİH Projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 161-183.
- İyi Parti. (2018). *İyi parti programı*. Website: https://iyiparti.org.tr/Assets/pdf/iyi_parti_programi.pdf. adresinden 28 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Jauch, L., & Glueck, W. (1989). *Strategic management and business policy*. McGrawCom. Newyork.
- Johnson, C. E. (2016). The role of the general educator in the inclusion classroom. *Advance in Special Education*, 32, 21-38.
- Kalaycı, N. (2004). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kapani, M. (2011). *Politika bilimine giriş*. İstanbul: Bilgi.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- Kaptan, S. (1982). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karaarslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye Dergisi*, 149(42), 36-73.
- Karagözoğlu, A. A. (2013). *Eğitim Kurumları Yöneticisi Yetiştirme ve Atamada Meritokrasi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karakütük, K. (2006). Yükseköğretimin finansmanı. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 219-242.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.yılında özel eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 160(11).
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Karluk, R. (2002). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karşlı, M. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karşlı, M. D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen Yetiştirme Politikaları. S. Aynal-Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*, içinde (s. 53-83). Ankara: Pegem Akademi.

- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 59-80.
- Kaufman, R., Herman, J., & Watters, K. (1996). *Educational planning: Strategic, operational, and tactical*. Lancaster, PA: Technomic.
- Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 33(2), 349-356.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Set Matbaacılık.
- Kaya, Z. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayar, İ. ve Üzülmüş, İ. (2007). *Hukukun temel kavramları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kaymaz, M. (2005). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin fayda maliyet analizi*. İstanbul: AÇEV Vakfı.
- Kazmier, L. J. (1979). *İşletme yönetimi ilkeleri*. Ankara: TODAİE.
- Kelimeler Sitesi. (2018). *Yasama erki nedir?* Website: https://kelimeler.gen.tr/yasama_erki-nedir-ne-demek-328963. adresinden 11 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kelly, A. V. (1999). *The Curriculum Theory and Practice*. Paul Chapman Publishing Ltd. London: Great Britain.
- Kepenekçi, K. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin hukuk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 1-16.
- Kesici, Ş. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin anne baba tutumlarının ve rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorluklarını yordaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 329-339.
- Keşir, F., Öztürk, K. ve Ekşi, Ö. (2005). *Türkiye'de yasama ve yürütme*. Website: <https://212.174.157.46/xmlui/bitstream/handle/11543/2316/200606752.pdf?sequence1>. adresinden 27 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 209-222.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yüksek okulu son sınıf öğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 37-46.
- Knight, J. (2007). Cross-border tertiary education: An introduction. In S. Vincent Lancrin (Ed.) *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development*. Paris: OECD and the International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank: 21-46.
- Kocatürk, F. (2006). *AB Ülkelerinde Mesleki Eğitim Sistemlerine İlişkin Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Uyum Analizi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yüksek öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Koşan, A. (2003). Eğitimde okul-endüstri işbirliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2), 107-130.
- Kotter, J. P. (1998). Vizyon strateji ve liderlik. *Executive Excellence* 2(16), 10-13.
- Kundakçı, S. (2013). *Tokat İli Örneğinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kurban, S. (2018). OECD “bir bakışta eğitim raporu 2017” bağlamında Türkiye’de finans ve insan kaynakları yatırımlarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 437-452.
- Küçükler, E. (2010). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* içinde (s. 153-157). 11-13 Kasım, Antalya. ISBN: 978 605 364 104 9.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412.
- Kürüm, D. (2013). Yükseköğretim II: 1981-2007. M. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (223-243). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Levent, F. (2009). *Üstün Yetenekli Eğitime Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lusting, D. C., & Akey, T. (1999). Adaptation in families with adult children with mental retardation: impact of family strengths an appraisal. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental*, 34(3), 260-270.
- Lyons, J. B. (2001). Do school facilities really impact a child’s education? *Issuetrak: A CEFPI Brief on Educational Facilities Issues*. ERIC Number: ED458791. Website: <https://eric.ed.gov/?id=ED458791> adresinden 22 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEHTAP. (1966). *Merkezi hükümet teşkilâtı araştırma projesi yönetim kurulu raporu*. Ankara: Todai Enstitüsü Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar. *MÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37 53.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Mertens, D. M. (2014). *Research And Evaluation in Education And Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods*. New York: Sage.
- Meşe, Ü. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları İdari Sorunlar (Bahçelievler Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, M. (Ed.). (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Metin, N. ve Güleç H. Ç. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 59- 73.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Milletvekili Seçimi Kanunu. (2018). *Seçimlerin Temel Hükümleri ve Seçmen Kütükleri Hakkında Kanun İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Website: [https:// www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k7140.html](https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k7140.html) adresinden 18 Aralık 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. (1990). *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu ile ilköğretim ve eğitim kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. (1994). *Talim terbiye kurulu başkanlığı (1983-1993)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. (2003). *Türkiye’de ilköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003a). *OECD’nin PISA projesine Türkiye’nin katılımı*. Website: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>. adresinden 06 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 11.01.2004/25343. Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060304-6.htm> adresinden 13 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004a). *OECD’nin PISA projesine Türkiye’nin katılımı*. Ankara. Website: http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/OECD/OECD_pisa2004sonucu.htm adresinden 09 Ocak 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Mesleki ve teknik eğitimin tarihçesi*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *Ortaöğretimde yeniden yapılandırma*. Website: http://ogm.meb.gov.tr/ttk_karar.asp. adresinden 06 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Yeni okul projeleri ile adınızı geleceğe taşıyın*. Website: <http://www.egitimdestek.meb.gov.tr/haber.php?id=97>. adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006a). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Website: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>. adresinden 20 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Geçmişten günümüze milli eğitim şuraları*. Website: http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/heyeti_ilmiye.pdf. adresinden 23 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007a). *Gelişmiş ülkelerin mesleki eğitim sistemleri ve Türkiye*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007b). *Ülkemiz ve Avrupa’daki mesleki ve teknik eğitimde gelişmeler ile modüler eğitim uygulamaları*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 24.04.2008/26856. Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424-4.htm> adresinden 19.05.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 13.08.2009/27318. Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090813-2.htm> adresinden 19.05.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *On sekizinci milli eğitim şurası kararları (01-05 Kasım 2010)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Milli Eğitim Bakanlığının 652 Sayılı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Resmi Gazete*, 14.09.2011/28054. Website: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden 28 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011a). *Ulusal öğretmen strateji belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Website: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden 13.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Taşra örgüt yapısı*. Website: <http://www.meb.gov.tr/> adresinden 21 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *Resmi Gazete*. Website: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden 13 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 28.02.2013/28573. Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/02/20130228-12.htm> adresinden 23 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. Website: <http://tegm.meb.gov.tr> adresinden 27 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Milli Eğitim Şurası Yönetmeliği. *Meb Mevzuat*. Website: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sura_1/sura_1.html adresinden 10 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014a). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 10.06.2014/29026. Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006-2.htm> adresinden 10 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *2017 yılı bütçe sunuşu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Website: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> adresinden 26 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 7/9/2013/28758. Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/09/201809016.htm> adresinden 06 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Teşkilat Şeması*. Website: <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php#images>. adresinden 24 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*, 24.06.1973/14574. Website: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden 8 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milliyetçi Hareket Partisi. (2009). *Parti Programı "Geleceğe Doğru"*. Web site: https://www.mhp.org.tr/usr_img/_mhp2007/kitaplar/mhp_parti_programi_2009_opt.pdf adresinden 28 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Moroğlu, N. (2002). Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum Çalışmaları. *Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde eğitim içinde*. İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Morris, J. (1999). Disabled children, child protection systems and the child act 1989. *Child Abuse Review*, 8(2), 91-108.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7.Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Nişancı, A. (1990). *Mesleki ve teknik eğitimin milli eğitim sistemi, içindeki yapısı, organizasyonu, gelişimi*. Ankara: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Okak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-19.
- Odont, G. (2016). *Moğolistan ve Türkiye Yükseköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicator*. OECD Publishing.
- Okay, Ş. (2008). Toplam kalite yönetimi uygulamalarının mesleki ve teknik ortaöğretimde paydaşlar arasındaki iletişime etkileri. *Tübvav Bilim Dergisi*, 1(2), 79-87.
- Oktay, H. (2012). *Türkiye'de Öğretmen İstihdamında Yaşanan Sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okutan, M. (2009). *Öğretmenlik sanatı*. Trabzon: Ra Kitabevi Yayınları.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sisteminde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Onar, E. (1997). 1982 anayasasında milletvekilliğinin düşmesi. *Anayasa Yargısı*, (14), 387-465.
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(1), 69-85.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Frankfurt: Peter Lang.
- Oxford Sözlük. (1990). *Resimli ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Sabah Gazetesi Yayınları.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Örs, Ç., Erdoğan, H. ve Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 131-154.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327-358.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.
- Öz, F. (1983). Okul Öncesi Eğitim. H. Salam (Ed.), *Cumhuriyet döneminde eğitim* içinde (s. 235-258). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbudun, E. (1998). *Türk anayasası hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özdemir, M. (2009). Okul yöneticiliğinin hukuksal temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 42(2), 279-300.
- Özdemir, S. (1988). *Eğitim Yöneticisinin Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Kılıç, E. (2007). Integrating information and communication technologies in the Turkish primary school system. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 907-916.
- Özdemir, S., Köse, M. F. ve Kavgacı, H. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mukaddime Dergisi*, 5(1), 1-26.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğru, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 111-121.
- Özen, Y. (2001). *Yarına kalmak adına sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özer, N. (2014). Sınıfın Fiziksel Ortamı ve Yönetimi. T. Argon ve Ş. Sezgin Nartgün (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (51-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkale, S. U. (2016). *Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Statü ve Saygınlığının Azalmasının Nedenleri ve Çözüm Önerileri (Azize Abdulkadir Hamamcıoğlu Ortaokulu Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 5-12.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye’nin Öğretmen “Yetiştirme” Politikası. M. Orçhan (Ed.), 21. *Yüzyılda Türkiye’nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* içinde (s. 143-156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4. UMYOS Özel Sayısı, 173-181.

- Özsoy, S. (2012). Eğitimi politik düşün(eme)mek üzerine bir örnek olay incelemesi: 4x3'lük zorunlu eğitim tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(39), 93-123.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocuklar "özel eğitime giriş"*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, C. (2010). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Aydın (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s. 182-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M., F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Papa, R. (2009) The Discipline of Educational Administration: Crediting the Past. In T. Creighton, S. Harris & J. C. Coleman (Ed.), *crediting the pasty challenging the present, creating the future*. Ypsilanti, MI: National Council for Professors of Educational Administration.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Pehlivan, H. (2006). *Eğitimde temel kavramlar*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Philips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education*. London: Continuum International Publishing Group.
- PISA Ulusal Raporu. (2015). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı. Pisa 2015 Ulusal Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı: Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Punch, K. F. ve Etöz, Z. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Redhouse Sözlüğü. (1984). *İngilizce-Türkçe sözlük*. İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- Reese, W. L. (1978). Legislative jurisdiction. *Columbia Law Review*, 78(8), 1587-1608.
- Rist, R. C. (2000). *Influencing the policy process with qualitative research*. Washington: George Washington University.
- Rochex, J. Y. (2006). Social, methodological and theoretical issues regarding assessment: lessons from a secondary analysis of PISA 2000 literacy test. *Review of Research in Education*, 30(1), 163-212.
- Saadet Partisi. (2014). *Saadet Partisi Programı*. Website:<http://www.saadet.org.tr/program.pdf>. adresinden 05 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Sachs, R. (2003). *Integrating Disability Studies into Existing Curriculum*. Website: www.mc.cc.md.us/departments/dispsvc/diversity.htm adresinden 22.03.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Saetermoe, C. L., Gomez, J., Bamaca, M., & Gallardo, C. (2004). A qualitative enquiry of caregivers of adolescents with severe disabilities in Guatemala City. *Disability and Rehabilitation*, 26(17), 1032-1047.
- Sağlam, M. (2003). Avrupa Birliği Ülkelerinde Ortaöğretimin Yapısı. A. Çağlar (Ed.), *2000'li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 313-344). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

- Sağlam, M. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimi. M. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 105-130). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sağlam, M. (2007a). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimi. M. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 179-202). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011) Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Saklan, E. (2011). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Politikaları, Finansmanı ve Uygulamaya İlişkin Görüşler*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Saklı, R. A ve Akbulut A. T. (2017). Dünya’da ve Türkiye’de Üniversitelerin Tarihi Gelişimi. A. R. Saklı (Ed.). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrenci ve akademisyenleri ile Rize halkının karşılıklı algı ve beklentileri* içinde (s. 9-52). Ankara: Ankara Ofset.
- Saraç, H. (2017). Türk eğitim sisteminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: meta analiz çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 445-470.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 3(1), 18-34.
- Saydi, T. (2013). Fransa’da öğretmen yetiştirme alanında yükseköğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 327-343.
- Selvi, K. (2008). Eğitimin Politik Temelleri. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 77-94) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Selvi, S. (2014). *Türkiye İle Avrupa Birliği Mesleki Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sezgin, İ. (2009). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Sezgin, İ. (2001). *Türkiye AB ilişkileri: AB’nin eğitim, öğretim ve gençlik politikaları*. Ankara: Ankara Ofset.
- Sezgin, İ. (2006). Yeterlilik ve meslek dersleri öğretmen eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2(6), 3-4.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Spunging, S. J., & Taylor, J. L. (1986). The Teacher. G. T. School, (Ed.), *foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: theory and practice*. Amer Foundation for the Blind.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Blazing a trail for policy theory and practice. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *the global politics of educational borrowing and lending* (pp. 201–220). New York: Teachers College Press.

- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551-555.
- Su, Ş. (2017). *2002-2012 Dönemi Hükümetlerindeki Eğitim Politikalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sucuka, N. (2004). Okul öncesi veli çocuk eğitim programı. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, İstanbul.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Suh, B. K., & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-723.
- Sullivan, P. A., & McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. In *Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education 2002* (pp. 249-256). School of Education and Professional Development University of East Anglia.
- Sunar, S. (2017). Kalite Arttırmaya Yönelik Politikalar. E. Karip (Ed.), *Eğitim değerlendirme raporu 2017* içinde (s.38-57). Ankara: TEDMEM.
- Suzuki, S. (2014). Toward professionalization or de-professionalization? Teacher education over the past 40 years: A Japanese retrospection. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 524-542.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 33-48.
- Şahin, S. (2003). Özel Eğitimin Tarihçesi. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (99-120). Ankara: Gündüz Eğitimcilik ve Yayıncılık.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darulamelihat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Şimşek, S. (2012). *Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Özellikleri Bağlamında 1980 Sonrasında Türkiye’de Eğitim İktidar İlişkileri*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: TTKB.
- Tanilli, S. (2005). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Adam Yayıncılık.

- Tanör, B. ve Yüzbaşıoğlu, N. (2002). *1982 anayasasına göre Türk anayasa hukuku*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş-kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Terzi Ç. (2005). *Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Terzi, Ö. S. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığının İlk ve Orta Dereceli Okullarda Müdür Seçiminde Uyguladığı Yöntemlerin Mevzuata Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924). *Resmi Gazete*, 06/03/1924/63 Website: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> adresinden 13 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Tezcan, M. (1980). Toplumsal değişmelerin ülkemiz eğitimine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 5(25), 28-30.
- Tezcan, M. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TIMSS. (2016). *Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması, TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu. 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- TODAİE. (2015). *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü*. Web site: www.todai.edu.tr/genel/sunus.php adresinden 12 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 69-91.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyum*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topuz, A. ve Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 99-110.
- Torlak, Ö. (2007). Yönetimde ahlak ve sorumluluklar. *Eğitime Bakış*, 3(8) 34-40.
- Tortop, N. (1982). *Personel yönetimi*. Ankara: İTİA Yayıncılık.

- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan S, Yıldırım N. ve Aydoğdu E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turan, S. (2006). Eğitim ve öğretmen yetiştirmede yeni eğilimler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2(5), 9-13.
- Tuzcu, G. (2002). Avrupa birliğine geçiş sürecinde Türk eğitiminin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde vizyon 2023 ve AB'ye giriş süreci*. Türk Eğitim Derneği Ankara: Nobel Basımevi. Website: <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF>. adresinden 11 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Türkçe sözlük*. Website: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts. adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). 19. Milli eğitim şurasına ilişkin değerlendirme. Ankara: Öncü Basım Yayım Tanıtım. Website: www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1606 adresinden 14.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Eğitim Sen. (2009). Nisan 2009 kurum idari kurulu tekliflerimiz. *Eğitimin Sesi Dergisi Türk Eğitim Sen Yayınları*, 29, 29-41.
- Türk Eğitim Sen. (2010). 18. Milli eğitim şurası çalışma raporu. Website: http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/180.pdf. adresinden 11 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Eğitim Sen. (2011). *Okul öncesinde sıkıntılar devam ediyor*. Website: http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=13729. adresinden 29.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2018a). *Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu*. Website: https://komisyon.tbmm.gov.tr/komisyon_index.php?pKomKod=16. adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2018b). *Kanun tasarısı bilgileri*. Website: <https://komisyon.tbmm.gov.tr/kanunlar.php>. adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961). *1961 Anayasası*. Website: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>. adresinden 29 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *1982 Anayasası*. Website: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf. adresinden 29 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2015). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Website: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660> adresinden 10 Mayıs 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Türkmenoğlu, G. (2015). *Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin Okul Kültürüne Yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 2002(29), 153-154.

- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, H., Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- URAP. (2013). *Basın Açıklaması*. URAP (University Ranking by Academic Performance). Web site: www.urapcenter.org adresinden 19 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 107-120.
- Uygun, S. (2010). Türkiye de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.
- Uysal, H. (2018). *Eğitim Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye'deki Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünsür, A. (1998). *Mesleki eğitim ve mesleğe yöneltme*. Sakarya: SAÜ Yayınları.
- Üstün, A. ve Bayar, A. (2017). *Son değişikliklerle Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Vural, R. A. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 16-23.
- Vuranok, T. T. (2017). *Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: (İstanbul Örneği)*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Walker M. (2003). Framing social justice in education: What does the 'capacities' approach offer? *British Journal of Educational Studies*. 51(2), 168-187.
- Welman, J. C., & Kruger, S. J. (2001). *Research methodology for the business and administrative sciences*. Oxford University Press.
- Yalçınkaya, Y. (2015). *Adalet ve Kalkınma Partisi Eğitim Politikaları* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6(2).
- Yaprak, Ş. ve Bostancı, B. (2009). Küreselleşme Sürecinde Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Gelecek Beklentilerine İlişkin Bir Araştırma, 5. *Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*. Selçuk Üniversitesi, Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu, Konya
- Yaşar, Ş. (2013). *İlköğretim II: 1973-2007*. M. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (s.63-83). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yaşın, C. (1997). *Başkanlık Sistemi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Ankara.

- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yelken, E. (2016). *Eğitimi Uluslararası Sınavlarla Yeniden Düzenlemek: Bağlamı, Kapsamı ve Dönüştürücü Gücüyle PISA*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Hukuksal Yapısı. A. Ç. Sağlam. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 67-82). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Yıldırım, S. (2007). Current Utilization of ICT in Turkish Basic Education Schools: a Review of Teacher's ICT Use and Barriers to Integration. *International Journal of Instructional Media*, 34(2), 171-186.
- Yıldırım, Y. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, D. (2012). *Avrupa Birliğinde Eğitim ve Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Türkiye’nin katılımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz V. D. (2014). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye’de Ulusal Siyasalar, Kurumsal Stratejiler ve Uygulamalar*. (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmaz, B. (2004). *Türkiye’de eğitim politikası ve kütüphane*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi Yayını.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, S. (2009). Avrupa Birliği’nin Türkiye ve diğer Avrupa ülkelerinin ders kitaplarında uygulamaya çalıştığı “Kimlik, insan hakları ile tarihte ‘öteki’ kavramı ve Sırbistan örneği.” *I.Uluslararası Avrupa Birliği, demokrasi, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi sempozyumu* (s.363-372). Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Yumuşak, İ. G. (2000). *Beşeri Sermaye Teorisi ve Beşeri Sermayenin İktisadi Gelişmedeki Rolü*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2006). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama*. Website:<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama.program.doc>. adresinden 18 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2011). *2011-2012 öğretim yılı pedagojik formasyon sertifika programlarına ilişkin duyuru*. Website: <http://www.yok.gov.tr/content/view/1086>. adresinden 18 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Yüksek Öğretim Kurulu. (2012). *Yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına dair Açıklama*. Website: <https://basin.yok.gov.tr/files/06e47dcec40bf2b3484940508c36b3d3.pdf> adresinden 19 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yüksek Seçim Kurulu. (2018). 27. Dönem Milletvekili Genel Seçimi (24 Haziran 2018). *Siyasi Partilere Göre Milletvekili Seçilenlerin Cinsiyet Dağılımı*. Website: <http://www.ysk.gov.tr/doc/dosyalar/docs/24Haziran2018/2018CBMVMVCinsiyet.pdf>. adresinden 7 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Zehir, H., Zehir, K., Yalçın, F. A. ve Yalçın, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejiler. *Current Research in Education*, 5(2), 88-103.
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zoraloğlu, Y. R., Şahin, İ. ve Fırat, N. Ş. (2005). İlköğretim okullarında kaynak sorunu. *Eğitim Bilim Toplum*. 3(12), 86-101.



EKLER**Ek 1: Kişisel ve Demografik Bilgi Formu**

1. Cinsiyet : E ☐ K ☐
2. Yaş : 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐
60 ve üzeri ☐
3. Varsa Ünvanınız: : Prof. Dr. ☐ Doç. Dr. ☐ Dr. Öğr. Üyesi ☐
Diğer ☐
4. Varsa Meclisteki Göreviniz :
5. Mesleğiniz :
6. Mezuniyet Bilginiz :
7. Vekil olduğunuz İl :
8. Doğum İli :
9. Bildiğiniz Diller :
10. Temsil Ettiğiniz Siyasi Parti :

Ek 2: Görüşme Soruları

1. Dünyada öğrenci başarılarını değerlendirmek adına bazı sınavlar yapılmaktadır. Eğitimle ilgili uluslararası alanda yapılan (PISA, TIMMS gibi) sınav sonuçlarının ülkemizin eğitim politikalarına yansımaları sizce ne şekilde gerçekleşmektedir?

- a) *Uluslararası kurumlar tarafından finansmanı sağlanan bu sınavların ülkemiz eğitim politikalarına ve öğretimine yansıtılması sizce ne ölçüde gereklidir?*

2. Milli hedeflere ulaşmada Türk Eğitim Müfredatının ülkemizin kültürel ve ahlaki değerlerini ne düzeyde yansıttığını düşünüyorsunuz?

3. Günümüzde uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulmaya çalışılırken daha çok kısa vadeli eğitim politikaları geliştirilmektedir. Sizce uzun vadeli eğitim politikalarından daha çok kısa vadeli eğitim politikalarının geliştirilmesinin sebebi nedir?

- a) *Kısa vadeli hedefler veya adımlar oluşturulurken sizce hangi konulara dikkat edilmesi gerekmektedir?*

- b) *Uzun vadeli hedeflerin oluşturulması için neler yapılması gerekir?*

4. Küreselleşme ve Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında ülkemizin eğitim politikalarında değişikliğe gidilmesini nasıl değerlendirmektesiniz?

5. Türkiye'deki öğretmen yetiştirilme süreci ve öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ile ilgili geliştirilen politikaları nasıl değerlendiriyorsunuz?

6. Eğitim sistemimizde öğretmen istihdamının sağlanması noktasında süreç içerisinde farklı düşünceler ve politikalar geliştirilmiştir. Öğretmen istihdamının sağlanmasında mevcut sistemin geliştirilmesi için neler yapılabilir?

- a) *Sizce mevcut öğretmen atama istihdam politikası öğrencilerimizin akademik başarılarını ne ölçüde etkilemektedir?*

7. Eğitim sistemimizdeki yönetici atamalarının gerçekleştirilmesi aşamasında sizce hangi düzenlemelere ihtiyaç vardır?

- a) *Yönetici atama sürecinin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?*

8. Araştırmalara göre farklı eğitim sistemlerinin okullarımızda uygulanmasında fiziksel ve teknolojik yeniliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlara geçici çözüm önerileri getirilmektedir. Kalıcı çözümlere olan ihtiyaç göz önüne alındığında Türk eğitim politikalarında ne gibi değişiklikler ve iyileştirmeler yapılabilir?

9. Ortaöğretimde (Liselerde) Genel ve Mesleki Eğitim arasındaki denge hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- b) *Mesleki eğitim politikalarının geliştirilmesi için nasıl bir yol haritası izlenmelidir?*

10. Türkiye’de, öğrenci başına ayrılan eğitim giderlerinde büyük bir artış olmasına rağmen harcamalar konusunda OECD ülkeleri arasında en düşük sıradadır. Kamu bütçesinde eğitime harcanan pay ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

11. Türkiye’de özel gereksinimli öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu öğrencilerimizin gerek eğitim programlarının geliştirilmesi gerekse öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi açısından mevcut eğitim politikalarımızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) *Bu eğitim politikalarımızda ne gibi güncellemeler yapılabilir?*

12. Türkiye’de okul öncesi eğitimin yüzde yüz oranına çıkartılması hedeflenmektedir. Sizce Okul öncesi Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki yeri nedir ve geliştirilmesi için sizce ne gibi eğitim politikaları gereklidir?

Ek 3: Görüşme İzin Belgesi



TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ BAŞKANLIĞI
Milletvekili Hizmetleri Başkanlığı



Sayı : 25311425-180.99
Konu : Tez Çalışması

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 25.12.2017 tarihli ve 16110545-300-E.1700376621 sayılı yazınız.

İlgi yazıda Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetimi Doktora Programı öğrencilerinden İsmail EROL'un tez aşamasında "Yasama Erkinin Türk Eğitim Sistemi Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tezini Prof. Dr. Münevver ÇETİN danışmanlığında "TBMM Milletvekilleri" ile ilgili ampirik bir çalışmayı milletvekilleri ile yapmasının uygun olup olmadığı hususunda bilgi verilmesi istenmektedir.

Tez çalışmasını yapacak olan doktora öğrencisi, ilgili milletvekillerini konu hakkında bilgilendirerek ve randevu talep ederek söz konusu çalışmayı yapabileceğine bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Mehmet Ali KUMBUZOĞLU
Genel Sekreter

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	31-01-2018
Sayı	1800035879
Bürosu	302.08.01



Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.tbmm.gov.tr> adresinden e236d1dc-12a1-4a5c-9e2d-a03744811728 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Adres: TBMM HİB Zemin Kat No:11
Tel No: +90 (0312) 4207030 Faks: (0312) 4202580
Elektronik ağ: www.tbmm.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Naziye KARACAN
Tel No: (0312) 4207030
E-posta: naziye.karacan@tbmm.gov.tr

Öğr. İst. D. B. B. B.
30.01.18