



**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

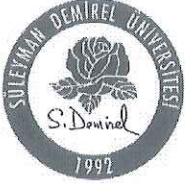
**TÜRKİYE’DE MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARININ
OLUŞMASINDA AKTÖRLERİN ROLÜ**

**Canan ÇAKIR
1040203020**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Uysal KERMAN**

Isparta, 2016



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DOKTORA TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin Adı Soyadı	Canan ÇAKIR	
Anabilim Dalı	Kamu Yönetimi Anabilim Dalı	
Tez Başlığı	1980 Sonrası Türkiye'deki Milli Eğitim Politikalarının Dönüşümü	
Yeni Tez Başlığı ¹ (Eğer değişmesi önerildi ise)	Türkiye'de Milli Eğitim Politikalarının Oluşmasında Aktörlerin Rolü	
<p>Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan Doktora Tez Savunma Sınavında Jürimiz <u>27./01/2016</u> tarihinde toplanmış ve yukarıda adı geçen öğrencinin Doktora tezi için;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> OY BİRLİĞİ <input type="checkbox"/> OY ÇOKLUĞU²</p> <p>ile aşağıdaki kararı almıştır.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarılı bulunmuş ve tez KABUL edilmiştir. <input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ³ kararlaştırılmıştır. <input type="checkbox"/> Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarısız bulunmuş ve tezinin REDDEDİLMESİ⁴ kararlaştırılmıştır.</p>		
TEZ SINAV JÜRİSİ	Adı Soyadı/Üniversitesi	İmza
Danışman	Doç. Dr. Uysal KERMAN Süleyman Demirel Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mehmet AKTEL Süleyman Demirel Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Yrd. Doç. Dr. Munire KARABEKİR Süleyman Demirel Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Barış ÖVGÜN Ankara Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Yrd. Doç. Dr. Ozan ZENGİN Ankara Üniversitesi	

¹ Tez başlığının DEĞİŞTİRİLMESİ ÖNERİLDİ ise yeni tez başlığı ilgili alana yazılacaktır. Değişme yoksa çizgi (-) konacaktır.

² OY ÇOKLUĞU ile alınan karar için muhalefet gerekçesi raporu eklenmelidir.

³ DÜZELTME kararı için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır.

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM-ÖĞRETİM VE SINAV YÖNETMELİĞİ Madde 28-(4) Tezi hakkında DÜZELTME kararı verilen öğrenci sınav tarihinden itibaren en geç üç ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur.

⁴ Tezi REDDEDİLEN öğrenciler için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır. Tezi reddedilen öğrenci, yeni tez konusu belirler.



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türkiye’de Milli Eğitim Politikalarının Oluşmasında Aktörlerin Rolü” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Canan ÇAKIR
27.01.2016

ÖN SÖZ

Böyle anlamlı bir konunun belirlenmesinden ve çalışma süresince gösterdiği yönlendirici katkılarından dolayı hocam Doç. Dr. Uysal KERMAN'a ve jüri üyesi hocalarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın sıkıntılı dönemlerinde manevi olarak yanımda olan ve desteğini esirgemeyen Avukat Abdulmuttalip AKKAŞ'a, çalışmam süresince bana her türlü desteği sağlayan annem Cemile ÇAKIR ve babam İlyas ÇAKIR'a teşekkür ediyorum.

Canan ÇAKIR
Isparta, 2016

ÖZET

TÜRKİYE'DE MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARININ OLUŞMASINDA AKTÖRLERİN ROLÜ

Canan ÇAKIR

Süleyman Demirel Üniversitesi, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi,
329 sayfa, Isparta, 2016

Danışman: Doç. Dr. Uysal KERMAN

Eğitim bireylerin doğumundan ölümüne kadar davranışlarını etkileyerek toplum içindeki konumlarını belirleyen bilgi birikimi, beceri, iletişim ve anlayışlarını olumlu yönde etkileyen bir araçtır. Bu aracın ülke menfaatlerine uygun bir şekilde kullanılması, yöneticilerin çağın ve toplumun gerekliliklerine uygun şekilde politikalar üretmesi ve uygulaması ile mümkün olmaktadır. Türkiye’de Osmanlı Dönemi’nden günümüze kadar geçen süre zarfında, eğitim alanında farklı politikalar uygulanmıştır.

Bu tezin amacı, Türkiye’de 1980 sonrası kamu politikası aktörlerinin Milli Eğitim Politikalarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Kamu politikası aktörlerinin Milli Eğitim Politikaları alanındaki çabalarını ve görüşlerini bir araya getiren ve sentezleyen bu çalışma 1980’den günümüze Türkiye’nin eğitim politikalarının gelişimini sistematik olarak ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu anlamda çalışma Türkiye’nin eğitim alanındaki konumunu dününü, bugününü anlatırken geleceğine ışık tutması açısından önemlidir.

Çalışmada 1980 sonrası kamu politikası aktörlerinin eğitim politikalarına etkileri üzerine odaklanılmıştır. Türkiye’de eğitim politikalarında meydana gelen değişimleri analiz edebilmek için, konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca, konuyla ilgili politika belgeleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Hükümet Programları, Siyasi Parti Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, Yasal Düzenlemeler, Sivil Toplum Kuruluşları, AB İlerleme Raporları, IMF Niyet Mektupları ve Dünya Bankası ile yapılan proje anlaşmaları araştırmada araç olarak kullanılmıştır. Bu araçlar incelenirken nitel araştırma

yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen belgeler tespit edilen kavramlar aracılığıyla tablolara dökülerek dönemler itibariyle eğitim politikaları konusunda yaşanan gelişmeleri görme olanağı sağlanmıştır.

Çalışmanın sonucunda, eğitim politikalarını yönlendiren kamu politikası aktörlerinin eğitim politikaları üzerinde etkilerinin birbirinden bağımsız oluşmadığı anlaşılmaktadır. İçinde bulunulan sosyal, ekonomik ve siyasi şartlar doğrultusunda bu aktörlerin birbirlerini etkiledikleri ya da birbirlerinin etkilerinin ne yönde ve nasıl olacağını belirledikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kamu Politikası, Eğitim Politikası, Eğitim, Kamu Politikası Aktörleri.

ABSTRACT

THE ROLE OF ACTORS IN FORMING THE POLICY OF NATIONAL EDUCATION IN TURKEY

Canan ÇAKIR

University of Süleyman Demirel, Department of Public Administration, Doctoral
Thesis, 329 Pages, Isparta, 2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Uysal KERMAN

Education is a tool which is individuals' accumulation of knowledge that points out the topics in society and affects their skills, communication and comprehension positively by influencing their behaviors from birth till death. Administrators should produce and apply policies that are appropriate for the necessities of the time and society to use this tool for benefits of country properly. Different policies about education field have been applied from ottoman period till today in Turkey.

The purpose of this thesis is to reveal how actors of public policy influence the policies of national education after 1980 in Turkey. This study that bunches together and synthesizes efforts and viewpoints of public policy actors about the policies of national education aim at revealing development of education policies in Turkey from 1980 till today. In this sense, the study is significant with regard to offer an insight into the future when it explains position, past and the present of Turkey about field of education.

This study focuses on effects of public policy actors after 1980. A wide literature search about this topic is done to analyze changes in education policies in Turkey. Moreover, this is tried to be analyzed the policy papers about the topic. In this context, government programs, political party programs, progress plans, the national education councils, legal arrangements, non-governmental organizations, the European community progress reports, IMF letters of intent and Project agreement that was done with the world bank is used in the study as a tool. When these tools are examined, content analysis among qualitative research methods was used. Acquired

documents tabulate by means of concepts that are determined. Hence, this is supplied facilitation of seeing developments about education policies as of periods.

At the end of the study, this is comprehended that public policy actors who direct education policies and their effects on education policies are not independent. This is understood that these actors affect each other or they point out how their effects should be in accordance with the current social, economical and political conditions.

Key words: Public Policy, Education Policy, Education, Public Policy Actors.



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KAMU POLİTİKASI

1.1. Kamu Politikası Kavramı	4
1.2. Kamu Politikasında Kullanılan Kavramlar	8
1.3. Kamu Politikası Süreci.....	9
1.3.1. Kamu Politikasında Problemin Tanımlanması ve Gündeme Gelmesi.....	12
1.3.2. Kamu Politikasının Formüle Edilmesi (Formülasyonu) ve Meşruiyetinin Sağlanması	14
1.3.3. Kamu Politikası Sürecinde Politika Transferi Olgusu	15
1.3.3.1. Politika Transferi Olgusunun Sınırları ve Gelişme Nedenleri	17
1.3.3.2. Politika Transferi Analizi.....	18
1.3.3.3. Politika Transferi ve Başarısızlık	19
1.3.4. Kamu Politikasında Bütçeleme	20
1.3.5. Kamu Politikasının Uygulanması	22
1.3.6. Kamu Politikasının Değerlendirilmesi.....	23
1.4. Politika Analizi ve Kamu Politikasında Modeller	26
1.4.1. Grup Modeli	27
1.4.2. Kurumsal Model	28
1.4.3. Elit Modeli (Seçkinler Modeli)	29
1.4.4. İşlevsel Süreç Modeli.....	31
1.4.5. Siyasi Sistem Modeli	33
1.5. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler	34

1.5.1. Kamu Politikasında Resmi Aktörler	35
1.5.1.1. Parlamento.....	35
1.5.1.2. Yargı Kurumları	37
1.5.1.3. Hükümet ve Kamu Bürokrasisi	38
1.5.2. Kamu Politikasında Sivil Aktörler	39
1.5.2.1. Siyasi Partiler	40
1.5.2.2. Bireyler.....	42
1.5.2.3. Sivil Toplum Kuruluşları	44
1.5.2.4. Medya.....	46
1.5.3. Uluslararası Aktörler	46
1.6. Kamu Politikası Sürecinde Karar Verme Teorileri	48
1.6.1. Rasyonel Karar Verme Teorisi	49
1.6.2. Artırmacı Karar Verme Teorisi.....	51
1.6.3. Karma Tarama Karar Verme Teorisi	52
1.7. Karar Vermede Değerlerin Etkileri	54
1.7.1. Siyasi Değerler	54
1.7.2. Örgütsel Değerler	55
1.7.3. Kişisel Değerler.....	55
1.7.4. Politika Değerleri	56
1.7.5. İdeolojik Değerler	56

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİ VE MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI

2.1. Cumhuriyet Öncesi Eğitim Sistemi.....	59
2.1.1. Osmanlı Devleti’nde Eğitim Kurumları ve Politikaları	59
2.1.1.1. Sıbyan Mektepleri	60
2.1.1.2. Medreseler	62
2.1.1.3. Enderun Mektebi	63
2.1.1.4. Yükseköğretim	66
2.1.1.5. Yaygın Eğitim Kurumları	67
2.1.2. Tanzimat Döneminde Eğitim Kurumları ve Politikaları.....	68
2.1.2.1. Sıbyan Mektepleri	69

2.1.2.2. Rüşdiyeler İdadiler Sultaniyeler.....	71
2.1.2.3. Yükseköğretim	76
2.1.3. I. ve II. Meşrutiyet Dönemleri Eğitim Kurumları ve Politikaları	76
2.1.3.1. Sıbyan Okulları, Mekatib-i İptidaiye	77
2.1.3.2. Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye.....	79
2.1.3.3. Yükseköğretim	81
2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemi.....	81
2.2.1. Atatürk Dönemi (1919-1938) Eğitim Kurumları ve Politikaları	83
2.2.1.1. İlköğretim.....	86
2.2.1.2. Ortaöğretim	89
2.2.1.3. Mesleki ve Teknik Eğitim.....	90
2.2.1.4. Yükseköğretim	92
2.2.1.5. Halkeğitimi.....	93
2.2.2. İsmet İnönü Dönemi (1938-1950) Eğitim Kurumları ve Politikaları	94
2.2.2.1. İlköğretim.....	96
2.2.2.2. Ortaöğretim	96
2.2.2.3. Mesleki Teknik Eğitim.....	97
2.2.2.4. Yükseköğretim	97
2.2.2.5. Köy Enstitüleri	98
2.2.3. Demokrat Parti Dönemi (1950-1960) Eğitim Kurumları ve Politikaları.....	99
2.2.3.1. İlköğretim.....	99
2.2.3.2. Ortaöğretim	101
2.2.3.3. Mesleki Teknik Öğretim	103
2.2.3.4. Yükseköğretim	104
2.2.4. 27 Mayıs 1960 Sonrası (1960-1971) Eğitim Kurumları ve Politikaları.	105
2.2.5. 12 Mart 1971 Sonrası (1971-1980) Eğitim Kurumları ve Politikaları...	108
2.2.6. 12 Eylül 1980 Dönemi (1980-1983) Eğitim Politikaları ve Kurumları .	109
2.2.7. ANAP Dönemi (1983-1991) Eğitim Kurumları ve Politikaları.....	111
2.2.8. 1990'lı Yıllar ve Koalisyonlar Dönemi (1991-2002) Eğitim Kurumları ve Politikaları	113
2.2.9. Ak Parti Dönemi (2002-2015) Eğitim Kurumları ve Politikaları	115

2.3. Sayılarla Türk Milli Eğitim Sisteminin Gelişimi	119
2.3.1. Sayılarla Okulöncesi Eğitimde Gelişmeler	119
2.3.2. Sayılarla İlköğretimde Gelişmeler	121
2.3.3. Sayılarla Ortaöğretimde Gelişmeler.....	123
2.3.4. Sayılarla Yükseköğretimde Gelişmeler	125
2.3.5. Sayılarla Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminde Gelişmeler	126
2.3.6. Sayılarla Milli Eğitim Bütçesindeki Gelişmeler	127
2.3.7. Sayılarla Özel Eğitimde Gelişmeler.....	128
2.3.8. Sayılarla Özel Öğretim Kurumlarındaki Gelişmeler	130
2.3.9. Sayılarla Yaygın Eğitimde Gelişmeler	131

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE ULUSAL VE ULUSLARARASI AKTÖRLERİN 1980 SONRASI MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARINDAKİ ROLÜ

3.1. Ulusal Aktörler.....	134
3.1.1. Hükümetlerin 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları.....	135
3.1.2. Siyasi Partilerin 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları	155
3.1.3. Kalkınma Planlarında 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları.....	173
3.1.4. Milli Eğitim Şuralarında 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları.....	194
3.1.5. Sivil Toplum Kuruluşlarının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki Rolü.....	226
3.2. Uluslararası Aktörler.....	243
3.2.1. Avrupa Birliği İlerleme Raporlarının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki Rolü.....	243
3.2.2. IMF ve Dünya Bankasının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki Rolü.....	270
3.3. Türkiye’de 1980 Sonrası Dönemde Milli Eğitim İle İlgili Temel Mevzuat Değişiklikleri	280
SONUÇ.....	294
KAYNAKÇA	308
ÖZGEÇMİŞ.....	328

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Okulöncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Eğitim ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları	120
Tablo 2. Okulöncesi Eğitimde Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı	121
Tablo 3. İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyetlerine Göre Net Okullaşma Oranları	122
Tablo 4. İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	122
Tablo 5. İlköğretimlerde Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları	123
Tablo 6. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları	124
Tablo 7. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	124
Tablo 8. Ortaöğretimde Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	125
Tablo 9. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları	125
Tablo 10. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	126
Tablo 11. Mesleki ve Teknik Lise Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	126
Tablo 12. Gayri Safi Yurt İçi Hasıla Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesine Oranı	127
Tablo 13. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasıla İle Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı	128
Tablo 14. Özel Eğitim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	128
Tablo 15. Özel Destek Eğitimi Kapsamında Kurum Öğrenci Sayıları ve Ödenek Tahsis Miktarları	129
Tablo 16. Özel Öğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	130
Tablo 17. Okul Türlerine Göre Eğitim ve Öğretim Desteği Öğrenci Sayısı ve Destek Miktarları	131
Tablo 18. Yaygın Eğitim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	132
Tablo 19. Hükümet Programları	135
Tablo 20. 1979-2015 Arası Hükümet Programları Özet Tablo	151
Tablo 21. 1999-2015 Arası Hükümet Programları Özet Tablo	154

Tablo 22. Siyasi Parti Programları	157
Tablo 23. Siyasi Parti Programları Özet Tablo	169
Tablo 24. Kalkınma Planları	174
Tablo 25. Kalkınma Planları Özet Tablo	192
Tablo 26. Milli Eğitim Şuraları	195
Tablo 27. Milli Eğitim Şuraları Özet Tablo	222
Tablo 28. Avrupa Birliği İlerleme Raporları.....	244
Tablo 29. Avrupa Birliği İlerleme Raporları Özet Tablo.....	267
Tablo 30. Türkiye’de Eğitim Politikaları İle İlgili Olarak Tespit Edilmiş 21 Kavramın, Bazı Kamu Politikası Aktörleri Tarafından Tartışılma Düzeylerini Gösteren Özet Tablo.....	295



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kamu Politikası Döngüsü	10
Şekil 2. Elit Model	30
Şekil 3. Kamu Politikaları Sürecinde Aktörler	35



KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AÇEP	: Anne-Çocuk Eğitim Programı
AÇEV	: Ana Çocuk Eğitim Vakfı
ADSL	: Asimetrik Sayısal Abone Hattı
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
ANAP	: Anavatan Partisi
AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
BM	: Birleşmiş Milletler
BYKP	: Beş Yıllık Kalkınma Planı
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
CSA	: Çocuk Destek Ajansı
ÇYDD	: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği
DİSK	: Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu
DKP	: Dokuzuncu Kalkınma Planı
DP	: Demokrat Parti
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
DSP	: Demokratik Sol Parti
DTP	: Demokrat Türkiye Partisi
DYP	: Doğru Yol Partisi
EARGED	: Eğitim Araştırmaları Geliştirme Dairesi
EÇE	: Erken Çocukluk Eğitimi

Eğitim-Bir Sen	: Eğitimciler Birliği Sendikası
Eğitim-Sen	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
GSMH	: Gayri Safi Milli Hasıla
GSYİH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
Hak-İş	: Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
IMF	: Uluslararası Para Fonu
IPA	: Katılım Öncesi Mali Yardım
KAL-DER	: Türkiye Kalite Derneği
KEDV	: Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı
KHK	: Kanun Hükümünde Kararname
KMYK	: Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
KPSS	: Kamu Personel Sınavı
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MERNİS	: Merkezi Nüfus İdare Sistemi
MHP	: Milliyetçi Hareket Partisi
MTE	: Mesleki ve Teknik Eğitim
MÜSİAD	: Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

OKP	: Onuncu Kalkınma Planı
OKS	: Orta Öğretim Kurumları Sınavı
OSB	: Organize Sanayi Bölgesi
OSCE	: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖYS	: Öğretmen Yardımlaşma Kurumu
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RP	: Refah Partisi
s.	: sayfa
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SHP	: Sosyaldemokrat Halkçı Parti
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TED	: Tarih Vakfı, Türk Eğitim Derneği
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TİSK	: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TÖDER	: Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği
TÖS	: Türkiye Öğretmenler Sendikası
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

Türk Eğitim-Sen	: Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Çalışanları Sendikası
Türk-İş	: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
Vb	: ve benzeri
Vd	: ve diğerleri
VET	: Erasmus+Mesleki Eğitim
vs.	:vesaire
WB	: Dünya Bankası
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulları
YÖDGED	: Yönetimi Geliştirme ve Değerlendirme Dairesi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Eğitim toplumsal bir olgudur. Eğitim, kişilere bir takım kazanımlar sağlamak için yeni davranışlar, yetenekler ve bilgiler kazandırılması amacıyla veya onlara bedeni, duygusal, zihinsel, toplumsal yeteneklerin ve davranışların faydalı doğrultuda geliştirilmesi yönünde yürütülen faaliyetlerin ve yapılan çalışmaların tamamıdır. Eğitim insan davranışlarını geliştirme ve değiştirme yolunda kullanılabilecek en etkin yoldur.

İnsanın dünyaya gelişinden ölümüne kadar geçen süre içinde almış olduğu eğitim, onun topluma ayak uydurmasını ve sosyal gelişimini sağlayan en önemli etken olmuştur. Bu eğitim faaliyetlerini iyi organize eden toplumlar uygarlık seviyelerini yükseltmişler ve toplumsal sorunlarına daha hızlı çözüm yolları üretmişlerdir. Öte yandan eğitimin toplumsal anlamda faydasını anlayamayan veya eğitim faaliyetlerini iyi organize edemeyen toplumlar ağdaş uygarlığın gerisinde kalmışlardır. Bu durumda eğitim, toplumu geliştiren ve biçimlendiren en önemli unsurlardan biridir.

Eğitim faaliyetleri herhangi bir plan, kurgulama veya amaç güdülmeksizin resmi olmayan kanallarla yürütülebileceği gibi; planlı, güdümlü ve amaçlı yani resmi yollarla da gerçekleştirilebilir. Toplumsal bir amaç ve sistematiği olan resmi eğitim faaliyetleri resmi kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu amaç doğrultusunda, her toplum kendi eğitim sistemi ile nasıl bireyler yetiştireceğini planlamaktadır.

İnsanların doğumlarından itibaren eğitim almaya başladıkları ilk kurum aile olmuş, bunu okulda alınan eğitim takip etmiştir. Bireylerin eğitilmesi sadece ebeveynlerin ve öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülen faaliyetlerden ibaret değildir. Bireylerin eğitilmesi başta devlet olmak üzere toplumun her kesiminin görev ve sorumluluğu haline gelmiştir. Çünkü günümüzde insanların iyi bir eğitim almasında ve gelişmesinde aile fertleri ve okulun yanı sıra, evre ve medya gibi etkili olan başka önemli unsurlar da vardır. Fertlerin tüm yaşantılarını etkileyen eğitim, toplumun becerilerini, değerlerini, birikimini ve kültürünü sonrakine aktarma süreci olduğu için önemlidir.

Toplumlar eğitim faaliyetlerini yürütebilmek için kendi eğitim sistemlerini oluştururlar. Bu sistem içinde akla eğitilecek bireyler ve bunları eğitecek kurumlar gelmektedir. Eğitim faaliyetlerinin iyi bir şekilde yürütülmesi için devletler eğitim politikaları geliştirmektedirler. Bu politikalar okullar aracılığıyla yürütülür. Birçok ülkede özel kuruluşlar aracılığıyla da eğitim faaliyetleri yürütülse de, asıl belirleyici olan devletin uyguladığı ve kontrol ettiği eğitim sistemidir. Devlet tarafından belirlenen bu sistem içinde verilen eğitimin amaç ve yöntemi her zaman büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarında bireylere sunulan eğitim ve öğretim hizmetleri önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda, yine önceden belirlenen yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Kamu politikaları bireylerin, grupların ya da hükümetlerin belirli hedef ve amaçlara ulaşma adına uygulamaya koydukları plan ve projelerdir. Eğitim faaliyetlerinin iyi bir şekilde yürütülmesi için devletler tarafından uygulamaya konulan eğitim politikaları da kamu politikalarının bir parçasıdır. Eğitim alanında politikalar oluşturacak aktörlerin kamu politikası süreçlerine hakim olmaları ve bu süreçleri iyi bilmeleri gerekmektedir. Çünkü eğitim, toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde en önemli etkenlerinden biridir ve bu alanda uygulanacak eğitim politikalarının sonuçları uzun vadede gelecek nesillere aktarılacak değerleri, birikimi ve kültürü de doğrudan etkilemektedir.

Bu çalışmada, birinci bölümde eğitim kamu politikaları içinde önemli bir yere sahip olduğu için kamu politikası, kamu politikası süreci, kamu politikasında modeller, kamu politikasında rol oynayan aktörler ve kamu politikası sürecinde karar verme teorileri incelenmiştir. Eğitim, bir kamu politikası olarak değerlendirilmiştir.

İkinci bölümde, Türkiye'deki eğitim politikaları dönemselsel olarak ele alınmıştır. Osmanlı Devletinden günümüze kadar eğitim politikaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet öncesi eğitim kurumları ve politikaları üç döneme ayrılarak incelenmiştir. Osmanlı Devleti Tanzimat Dönemi, I. ve II. Meşrutiyet Dönemine ait eğitim kurumlarına yönelik politikalar ve Cumhuriyet sonrası Atatürk dönemi, İsmet İnönü dönemi, Demokrat Parti dönemi, 27 Mayıs 1960 sonrası, 12 Mart 1971 sonrası, 12 Eylül 1980 dönemi, Anavatan Partisi dönemi, 1990'lı yıllar Koalisyon

dönemi ve Ak Parti döneminde eğitim kurumları ve bu kurumlara yönelik politikalar ele alınmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, 1980 sonrası kamu politikası aktörlerinin eğitim politikalarına etkileri üzerine odaklanılmıştır. Türkiye’de eğitim politikalarında meydana gelen değişimleri analiz edebilmek için, konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca bu kapsamda olabildiğince çok dergi, kitap, makale, internet kaynağına ulaşılarak konuyla ilgili fikir ve görüşlerden yararlanılmıştır. İkinci olarak konuyla ilgili politika belgeleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Hükümet Programları, Siyasi Parti Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, Yasal Düzenlemeler, Sivil Toplum Kuruluşları, AB İlerleme Raporları ve IMF Niyet Mektupları araştırmada araç olarak kullanılmıştır. Bu araçlar incelerken nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi (içerik çözümlemesi) kullanılmıştır. İçerik analizi içeriğin genellikle önceden belirlenmiş kategoriler çerçevesinde sistematik olarak gerçekleşmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir. Toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak, içerik analizinin asıl amacıdır. Bu bağlamda içerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzer verileri belirli kavram ve temalar ışığında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Çalışmada kullanılan doküman incelenmesi, salt “kavramın algılanışının betimlenmesi” ile sınırlı değildir. Kullanılan yöntem, belgeleri derinliğine analiz etme olanağı sunmuştur. Elde edilen belgeler; tespit edilen kavramlar aracılığıyla tablolara dökülerek, hem kavramların gelişimini izleme hem de dönemler itibariyle eğitim politikaları konusunda yaşanan gelişmeleri görme olanağı sağlamıştır. Geliştirilen tabloların metnin içerisinde verilmesi, anlatıma açıklık kazandırmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAMU POLİTİKASI

1.1. Kamu Politikası Kavramı

Türkçe’de kamu kelimesi yerine kullanılan “amme” kelimesi aynı anlamı yansıtmakla birlikte Arapça kökenli bir kelimedir. Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük’te bu kelime birinci anlamda “Halk hizmeti gören devlet organlarının tümü” olarak tanımlanmaktadır. Kamu veya kamusal, insan faaliyetlerinin; toplumun ve/veya devletin müdahalesi veya düzenlemesi gereken kısmı olarak da tanımlanmaktadır. Romalıların “res publica” olarak ifade ettiği “kamusal şey”, kamu hizmetlerinin görülmesi için gerekli binalar, mallar, maddi kaynaklar ve diğer fiziksel şeyleri anlatmak için kullanılmaktadır (Göçoğlu, 2014: 6-7). Eski Yunan’daki kamu, “şehir (polis), özgürlük, eşit, ölümsüz ve açık” şeklinde anlatılmıştır. Bugün kamu politikası diye bahsedilen terim İngilizce “Public Policy” kelimesinin karşılığıdır. İngilizcede iki farklı kelime olan “Politics” ve “Policy” kelimesi Türkçe’ye siyaset ve politika diye çevrilmektedir. Örneğin; “Political Science”, siyaset bilimi olarak çevrilirken “Health Policy”, sağlık politikası olarak çevrilmektedir. Esasen politika kelimesi ile siyaset kelimesi eş anlamlı kelimelerdir. Fakat kullanım olarak “Politics” kelimesi için siyaset, “Policy” kelimesi için politika kullanılmaktadır. Bu çalışmada politika kelimesi “Policy” kelimesinin Türkçe karşılığı olarak kullanılacaktır (Korkmaz, 2014: 19).

Kamu politikasına ait literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Fakat bu tanımların birçoğu birbirine benzer özellikler taşımaktadır. David Easton kamu politikasını kamu kaynaklarının toplum yararına dağıtılması şeklinde tanımlamıştır. Bu dağılımda hükümetlerin tercihleri en önemli rolü oynamaktadır (Dye, 1975: 1). Eyestone’a göre kamu politikası, hükümete ait birim ve kanalların çevre ile etkileşimidir (Eyestone, 1971: 18). Laswell ve Kaplan ise kamu politikalarını hedeflere, değerlere ve uygulamalara yönelik projelendirilmiş programlar olarak tanımlamıştır (Laswell ve Kaplan, 1970: 71). Carl Friedrich bu tanımı her bir

politikanın mutlaka hedefleri, amaçları veya gayeleri olmalı şeklinde ifade etmektedir. Friedrich kamu politikasını bireylerin, grupların ya da hükümetlerin belirli hedef ve amaçlara ulaşma adına uygulamaya koydukları planlar şeklinde ortaya koymaktadır (Friedrich, 1963: 79). Bu tanımların ortak özelliği hükümetlerin belli amaçları yerine getirme adına programlar belirleyerek uygulamaya koymalarıdır. Bu amaçlar ölçüsünde Dye, kamu politikasını hükümetlerin yapmayı ya da yapmamayı seçtikleri uygulamalar şeklinde tanımlamakta ve “Hükümetler ne yaparlar? Neden yaparlar? Yaptıkları ne gibi farklılıklar ortaya koyar?” gibi sorular sorarak bu uygulamaları teste tabi tutmaktadır (Dye, 1975: 1).

Anderson ise kamu politikasını toplumsal bir probleme karşı alınan tedbirlerin bir aktör ya da aktörler tarafından amaca uygun bir biçimde uygulanması şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımına göre bir politikada dikkat edilmesi gereken şey, uygulama sonucunda varılması gereken hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğidir. Resmi olmayan aktörler de kamu politikasını etkileyebilmektedir. Fakat kamu politikasının asıl uygulayıcıları hükümet organları ve kamu kurumlarıdır. Kamu politikalarının temel özellikleri aşağıda 5 madde halinde sıralanmıştır (Anderson, 1976: 3-4):

1. Kamu politikalarında rastgele ve şansa yönelik uygulamalar yerine belirli bir hedefe yönelik, amaca uygun uygulamalar vardır.
2. Politikalar kamu görevlilerinin belli zamanlarda almış oldukları bireysel kararların değil, zaman içinde yapılan düzenli uygulamaların sonucudur. Dolayısıyla politika, yalnızca bir problem üzerine çıkartılan kanunları değil, bunların uygulanması sürecini de kapsamaktadır.
3. Politika, hükümetlerin ekonomi, enflasyon, toplumsal ihtiyaçlar gibi meselelere ilişkin aldıkları tedbirleri ve uygulamaları ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, hükümetlerin yapmaya niyet ettikleri değil, fiiliyata döktükleridir.
4. Kamu politikaları şekilsel olarak olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu kamu politikası belirli bir probleme karşı hükümetin tedbirler olarak bu tedbirleri uygulamaya koymasındır. Olumsuz kamu politikası ise bir probleme karşı hükümetin eylemsizlik kararı alması ve hiçbir şey yapmamasıdır.
5. Olumlu kamu politikaları kanunlara uygun, bağlayıcı ve otoriterdir. Bu açıdan yaptırım gücü vardır ve karşı gelmelerde cezalar uygulanmaktadır. Toplumun

fertleri uygulanan politikaların yükümlülüklerini yerine getirmekle sorumludurlar.

Kamu politikalarının bazı karakteristik özellikleri ve farklılıkları aşağıda 8 madde olarak sıralanmıştır (Hogwood ve Gun, 1984: 21):

- Politika, verilen kararları da kapsayan daha geniş bir süreçtir.
- Politikayı yönetimden ayırmak çok mümkün değildir.
- Politika, niyetleri kapsadığı gibi uygulama ve davranışları da kapsamaktadır.
- Politika, somut adımları içerdiği gibi bazen pasif bir duruşu da içerebilmektedir.
- Kamu politikalarında bazen tahmin edilen bazen ise tahmin edilemeyen sonuçlar elde edilir.
- Kamu politikası belli bir hedefe yönelik uygulamaların bütünü olarak ifade edilmektedir. Bazen belirlenen hedefler sonradan açıklanabilir.
- Politika belli bir zaman dilimi içinde olgunlaşır ve bir sürecin ürünüdür.
- Kamu politikasında kamu kurum ve kuruluşlarına da düşen önemli görevler vardır. Fakat bu süreçte sadece bu kurumlar etkili değildir.

Kamu politikaları, kamu yönetiminin faaliyetlerini disiplin altına almaya ve toplumsal sorunlara çözüm üretmeye odaklanmıştır. Kamu politikası; “toplulukları etkileyen kararların hazırlanması ve uygulanması” şeklinde de tanımlanabilir (Lavender, 2009: 68). Bu tanıma göre devletin yasalar tarafından da desteklenen konulardaki otoritesi sayesinde kendine bağlı kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla yaptığı her türlü işlem ve uygulama kamu politikası olarak değerlendirilebilir. Kamu politikalarının kapsamı çok geniştir. Örneğin bir köyde muhtarın veya ihtiyar heyetinin köy ile alakalı almış olduğu bir karar kamu politikası olduğu gibi Bakanlar Kurulu’nun ülkenin tamamını etkileyecek bir karar alması da kamu politikasıdır (Akdoğan, 2011: 77).

Kamu politika yapımı bir süreç olarak değerlendirilebilir. Hükümet bir problem karşısında tek bir karar almaz. Politika, birçok karar serisini içermektedir. Hükümetler karar alırken ya da politika belirlerken bazı kısıtlamalarla karşı karşıya

kalabilmektedir. Hükümetin uygulamayı seçtiği bir politika; kaynak yokluğu ya da yerel ve/veya ulusal karşı çıkışlar gibi nedenlere bağlı olarak sınırlandırılabilir (Jenkins, 1978: 15).

Kamu politikaları sürekli olarak çok farklı alanlarla ilgilenmektedir. Bu alanlar içinde enerji, çevre, emniyet, otoyollar, eğitim, refah, sosyal güvenlik, sağlık, savunma vb. sayılabilir (Demir, 2011: 108). Kamu politikaları bir sürecin ürünüdür ve aniden oluşmazlar. Hükümetler ve kamu kurumları belli stratejiler belirleyerek bazı uygulamalar ve programlar koyarak bu politikaları hayata geçirmektedirler. Kamu politikası değişik faaliyetleri içinde barındıran bir süreçtir ve kararların alınması, gerekli yasaların mecliste kabul edilmesi ve yasal altyapısı tamamlanan kararların uygulanması tüm bu sürecin birer parçasıdır. Fakat karmaşık gibi görünen bu sürecin rastgele bir sıralama ile uygulanmadığını vurgulamakta fayda vardır. Çünkü kamu politikasında her bir aşama arasındaki soyut bağlantı siyasi sistem tarafından değişikliklere uğrayabilmektedir. Buna ek olarak, kamu politikaları ülkelerin demokratik veya totaliter, gelişmiş veya gelişmekte olup-olmadığına bakılarak sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine bağlı olarak farklı metotlar kullanılarak formülize edilip uygulanabilirler (Çevik, 2008: 183-184).

Kamu politikası, çok sayıda birey ve örgüt tarafından alınan çok sayıda kararın oluşturduğu karmaşık bir olgu biçiminde de tanımlanabilir. Kamu politikası genellikle, geçmiş politikalardan şekillendirilir ve sıklıkla diğer ilgisiz görünen kararlarla da yakından ilişkilidir (Howlett ve Ramesh, 1995: 7).

Kamu politikası yaklaşımının önem kazanmasında 1960'larda Amerika Birleşik Devletleri(ABD)'nde iki kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan gelişmeler etkili olmuştur. Bunlardan birincisi, gelişen batı endüstri toplumlarında yeni sorunların ortaya çıkmaya başlamış olması ve politika yapıcılarının da bu sorunlarla uğraşmaya ve alternatif çözüm önerileri geliştirmeye çalışmalarıdır. İkincisi ise, sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerin ilgilerini kamu politikası ile ilgili konulara yöneltmeye başlamış olmalarıdır. Kamu politikası yaklaşımı, 1970'lerden itibaren ayrı bir inceleme alanı haline gelmiştir. Bu yaklaşım gelişmiş ülkelerde büyük ilgi görmüştür. Ancak kamu politikaları, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu gelişmekte

olan ülkelerde, siyaset bilimi ve kamu yönetiminin detaylı incelediği alanlardan biri olamamıştır (Sarica, 2008: 14; Çelik, 2008: 41-42; Erat, 2014: 97-98).

1.2. Kamu Politikasında Kullanılan Kavramlar

Kamu politikasında kullanılan kavramları anlamak için özgün bir dil terminolojisi kullanmak gerekmektedir. Kamu politikası ve kamu politikası süreci ancak bu özgün terminolojiye ait terimler sayesinde daha net anlaşılabilir. Bu kavramlar; talepler, aktörler, kararlar, söylemler, çıktılar ve sonuçlar olarak sıralanabilir (Çevik ve Demirci, 2011: 25).

Toplumda meydana gelen sorunlar veya problemler, kamu politikasının talepleri arasında yer almaktadır. Bunun dışında resmi veya sivil kurum ve kuruluşların talepleri ile sivil toplum örgütlerinin talepleri de kamu politikalarının talepleri arasındadır. Bu talepler genellikle toplumsal bir ihtiyaçtan ya da bir sorundan/problemden kaynaklanabilmektedir (Korkmaz, 2014: 2). Özellikle sivil toplum kuruluşları veya bireyler tarafından kanun ve politika yapıcılar üzerinde kurulan bilinçli baskılar belli talep ve çıkarlar doğrultusunda olmaktadır. Demokratik yönetimlerde toplumdan gelen istek ve talepler kamu politikaları sürecinde etkin bir faktördür (Çevik, 2008: 184).

Kamu politikalarında etkin sayılabilecek aktörler resmi, resmi olmayan ve uluslararası aktörler olarak üçe ayrılmaktadır. Resmi aktörler arasında; yasama, yürütme, yargı organları ve bürokrasi yer almaktadır. Sivil aktörler ise; seçmenler, siyasi partiler, baskı grupları ve medyadan oluşmaktadır. Uluslararası aktörlerden bazıları özellikle Birleşmiş Milletler (BM) çatısı altında Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Uluslararası Para Fonu (IMF), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Dünya Bankası (WB) olarak saymak mümkündür. Ayrıca Avrupa Birliği (AB), Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO) gibi değişik alanlarda etkin aktörler de vardır (Çevik ve Demirci, 2011: 25-26).

Kamu politikası kararlarının oluşması için; yönetmelikler, tüzükler, yasalar ve anayasalar ile var olan sistemde yapılan değişiklikler etkili olmaktadır (Korkmaz,

2014: 3). Kamu politikalarına ilişkin olarak verilen kararlar, kamu politikası sürecinin bütün aşamalarında alınabildiğinden büyük bir öneme sahiptir. Kamu politikasının analiz edilmesi ve teorilere ayrılması ile elde edilen bu kararlar formülize edildikten sonra uygulamaya koyulmaktadır (Çevik, 2012: 101). Örneğin idari talimatlara ilişkin kararlar, yasaların daha anlaşılır olması adına yorumlanmasına ilişkin kararlar, yasal düzenlemeler veya mevzuat değişiklikleri gibi kararlar bu türden sayılabilir. Bunlar her gün alınabilecek sıradan kararlardan farklıdır (Çevik, 2008: 184).

Kamu politikalarıyla alakalı söylemler yukardaki kararların aksine hükümet ve ilgili kurumların resmi düşünceleri şeklinde algılanmalıdır (Çevik, 2012: 101). Kamu görevlilerinin hükümetin hedefleri doğrultusunda yaptıkları açıklamalar, meclisten geçen yasalar, yürütmeden çıkan kararnameler, yönetmenlikler, mahkeme kararları ve yönergeler bunlardan bazılarıdır (Eryılmaz vd., 2010: 149).

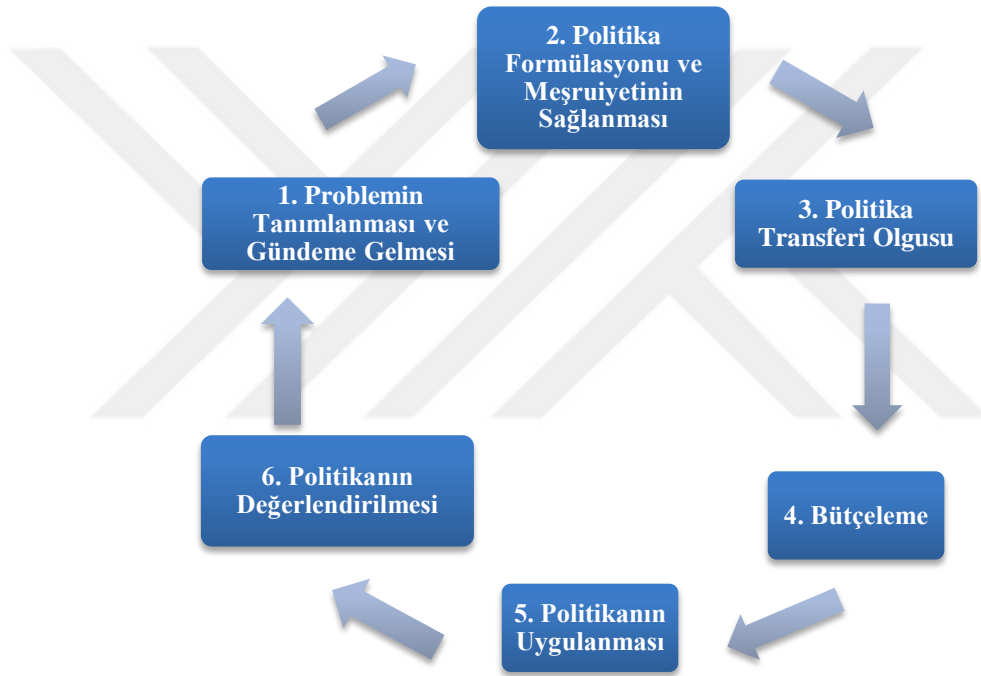
Kamu politikası ile ilgili kararların ve söylemlerin gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkan programlar, ürünler ve somut politika tekliflerine politika çıktıları denmektedir. Tüm bunlar politikanın sonucunda oluşan net hizmet miktarı olarak da algılanabilir. Sağlık hizmetleri, eğitim hizmetleri ve toplanmış vergiler buna örnek gösterilebilir (Korkmaz, 2014: 3).

Toplumsal problemlere ilişkin yürütülen kamu politikalarının sonuçlarını; sorunun muhataplarının taleplerini ne kadar karşıladığı ve uzun vadede toplum ile çevre üzerinde oluşturduğu etkiler şeklinde anlamak gerekmektedir (Usta, 2013: 83).

1.3. Kamu Politikası Süreci

Kamu politikalarında temel kavramlardan biri de kamu politikası sürecidir. Rasyonel modellerde süreç bir sorunun belirlenmesi ile başlamakta ve bu soruna karşılık bir çözümün üretilmesiyle sonlanmaktadır. Buna karşın, günümüzde problemlerin bir başlangıç ve çözümlerinin tanımlanması yerine, paydaşlar ve kamu politikalarını belirleyenler arasındaki etkileşim sayesinde çözüme yönelik aşamalardan oluşan bir döngü bulunmaktadır.

Bu döngü, birçok kaynakta farklılıklar göstermektedir. Klasik bir kamu politikası sürecinde döngü altı aşamadan oluşmaktadır. 1) Problemin tanımlanması ve gündeme gelmesi, 2) Politika formülasyonu ve meşruiyetinin sağlanması, 3) Kamu politikası sürecinde politika transferi olgusu, 4) Bütçeleme, 5) Politikanın uygulanması, 6) Politikanın değerlendirilmesi (Jones, 1984: 17). Farklı bir bakış açısıyla bu döngü; 1) Problemin tanımlanması, 2) Formülasyonu, 3) Sahiplenilmesi, 4) Uygulanması ve 5) Değerlendirilmesi şeklinde beş aşamaya ayrılarak da incelenebilir. Bu aşamalar sayesinde kamu politikası süreci analitik bir düzlem üzerine oturtulmuştur (Anderson, 1976: 26).



Şekil 1. Kamu Politikası Döngüsü

Kaynak: JONES, An Introduction to the Study of Public Policy, (3rd Edition), Brooks/Cole Publishing, Monterey, 1984, s. 17'den bilgiler alınarak, Kamu Politikası Döngüsü şeması tarafımızdan oluşturulmuştur.

Jones ve Anderson'un yaklaşımı hem sürecin bir tanımı hem de uygulanacak analitik tekniklerin yol haritasıdır. Bu döngüsel yaklaşım kamu politikaları sürecinde sınır çizgilerini belirlemede de yardımcı olmaktadır. Fakat pratikte, döngü sürecindeki aşamaları birbirinden keskin çizgilerle ayırmak imkansızdır. Aşamalar arasında iki yönlü bir etkileşim söz konusudur. Ayrıca her bir aşama kendisini tekrar edebilmektedir (Starling, 2010: 54).

Bu döngüyü bir çerçeveye oturtmanın birçok avantajı vardır. Politika yaparken genelde döngüde belirtilen basamaklar sırasıyla takip edilmektedir. Birincisi, bu sıralı yaklaşım politika sürecinin doğru akışını sağlamaktadır. İkincisi, bu sıralı yaklaşım değişime açıktır (Rose, 1973: 122-127). Politika sürecinde tecrübeye dayanarak atılması gereken daha fazla adım varsa döngüye eklenebilir. Bunun için de değişik analizlere dayanan birçok veri toplanabilir. Üçüncü olarak, bu döngü politika sürecine pasif ve birbiriyle çelişen aşamalar yerine daha aktif ve kalkınmaya açık aşamalar kazandırır. Daha da ötesi, sadece kalkınmaya yönelik adımların şemasını vermek ya da etkenlerin listesini oluşturmak yerine bu döngü politik fenomenler arasındaki ilişkinin önemine de vurgu yapmaktadır. Dördüncüsü, sıralı yaklaşım “kültüre bağlı” bir yaklaşım olmadığı için uluslararası politikaları belirlerken de faydalanmaya açık bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem kendi içinde karşılaştırmalar yapılmasına da müsaade ederek, problemin politika gündemine gelip gelmemesi gerektiği hakkında da fikir verebilmektedir (Anderson, 1976: 27).

Burada dikkat edilmesi gereken husus politikanın geliştirilmesidir. Birinci aşama problemin belirlenmesi ve alternatifler üzerinde karar vermektir (Kingdon, 1995: 6). Halkın bütün ihtiyaçları bir problem niteliği taşımadığı gibi, bütün problemler de hükümetin gündemine alarak üzerinde politikalar belirlemesi gereken durumlar değildir. Problemleri belli bir süzgeçten geçirerek gündeme gelip gelmemesine karar vermek gerekmektedir. Çünkü bazen bu ihtiyaçlar birey ve grupların kendi içlerinde iletişime geçerek halledebilecekleri durumlar olabilmektedir (Jones, 1984: 18). Fakat paydaşlar arasındaki fikir ayrılığı ve çatışma problemin çözülmesine engel teşkil ediyorsa birinci aşamada problem tanımlanarak karar vericiler tarafından tartışılarak gündeme alınmaktadır (Cobb ve Ross, 1997: 3-4).

Kamu politikası süreci, politika yapılan alan ya da sektörler göre değişiklikler göstermekte, kamu politikalarındaki farklılıklar, politika yapım sürecindeki tarz ve tekniklere de yansımaktadır. Ayrıca, ülkelerin kendilerine özgü ekonomik, toplumsal ve siyasal yapıları kamu politikaları sürecinde etkili olmaktadır (Tamzok, 2007: 17).

1.3.1. Kamu Politikasında Problemin Tanımlanması ve Gündeme Gelmesi

Toplumsal problemin tanımlanması ve alternatif çözümlerin önerilmesi politika sürecinin en önemli safhalarından biridir. Toplumda politika problemi olarak tanımlanmamış ve çözüm alternatifleri konulmamış konular hiçbir zaman politika konusu haline gelemezler (Tamzok, 2007: 17).

Kamu politikalarının toplumun ortak yüzleştiği problemlere karşılık mantıklı ve iyi bilgilendirilmiş politikacılar tarafından yapılması uygun olacaktır. Bunun için de politikacıların buldukları konumdan iyi bir bakış açısına sahip olup, toplumu kucaklayıcı çözümler getirmesi gerekmektedir. Tabii ki durum her zaman bu şekilde olmamaktadır. Bazen toplumsal liderlerin belirlediği politikalar her grubun ihtiyacına cevap verememekte ve gruplar arasında çatışmalar yaşanmaktadır. Bu durumda yetkili makamların hangi yolu izleyeceklerini belirlemeleri ve doğru tercihleri yapmaları büyük önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, bu aşamada problemden politika belirleme aşamasına geçmeye politika döngüsü içinde politikanın tanımlanması ve gündeme gelmesi diyebiliriz. Politika sürecinde toplumsal problemlerin gündeme gelmesi aslında sosyal açıdan inşa sürecinin ilk adımıdır (Colebatch, 2006: 8-9).

Anderson problemin tanımlanmasında ve gündeme alınmasında; Politika problemi nedir? Onu toplumsal bir problem haline getiren nedir? Mesele hükümetin gündemine nasıl getirilir? sorularına cevap vermenin öneminden bahsetmektedir (Anderson, 1976: 26). Smith'e göre ise problemi tanımlamada sorunu tanıma, durum analizi, problemin tanımı ve önceliklerin belirlenmesi aşamaları takip edilmektedir (Smith, 2003: 16).

Sonuç olarak, bu görüşlerin hepsinden politikanın bir doğası olarak hükümetlerin sorunları belirlemesi ve meseleye yönelik harekete geçmesi gerekmektedir. Yapılan analizler ve çizilen yol haritası "politika kapasitesi" olarak ifade edilen sürecin kalbine gitmektedir. Politika kapasitesi; bir hükümetin tercih ettiği politikanın belirlenmesi ve uygulanmasında göstermiş olduğu başarının bir ölçüsüdür (Maddison ve Denniss, 2009: 125). Janicke, politika kapasitesinin üç

unsurunun; bir problemin çözümünde hükümetin takındığı entellektüel bakış açısı, irade ve yeterlilik; hükümet tarafından kullanılan strateji ve hükümetin kabiliyeti; politika probleminin aciliyetinin belirlenmesi ve politika araçlarına ulaşımındaki kolaylık olduğunu belirtmektedir (Janicke, 1997: 10).

Kamu politikasında problemin tanımlanması ve gündeme gelmesinde dikkat edilmesi gereken unsurları 4 madde halinde aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Althaus, Bridgman ve Davis 2007: 51):

1. Bir sorun üzerinde anlaşma olmalıdır. Bir problem ancak hali hazırda iyi giden koşullarda bir değişiklik varsa ortaya çıkar. Böyle bir anlaşmanın sağlanabilmesi için genelde hükümet içindeki ve dışındaki unsurların işbirliği yapması gerekmektedir.
2. Bir çözüm ihtimali olmalıdır. Politika yapıcılar genelde makul bir çözümü olan sorunlarla uğraşmayı tercih ederler. Çok azı ise muhtemel başarısızlıklarla sonuçlanacak sorunlara el atmaktadır.
3. Sorunun çözümüne yönelik atılacak adımlar kamu harcamalarına uygun olmalıdır. Bir sorun için harcanan her bir kuruş, başka bir sorun için harcanmayan bir kuruştur.
4. Sorundan kimlerin etkilendiğine iyi bakmak gerekir. Hükümetlerin kendi ideolojik anlayışları politika yapıcıları sorunla uğraşıp uğraşmamak konusunda etkileyebilmektedir.

Hogwood ve Gunn bazen öznel değerlendirmelerden etkileneceğini kabul ederek sürece rehberlik edeceğini düşündükleri ve “sorun filtresi” adını verdikleri kriterler belirlemişlerdir. Politika sürecinde sorunları filtrelemek gerektiğini savunarak ilk basamak olarak aşağıdaki bir düzine sorunun sorulması gerektiğini ifade etmişlerdir (Hogwood ve Gunn, 1984: 91-99):

- Analiz için zaman var mı?
- Problemin kamu politikalarını etkileme gücü nedir?
- Sorun üzerinde kabul edilen sabit durumlar var mı?
- Kapsamlı seçim opsiyonları var mı?
- Sorun üzerinde yeterince anlaşma ve çözüm önerisi var mı?

- Sorun ne kadar karmaşık?
- Sorunla alakalı belirsizlikler var mı?
- Olası sonuçlar nelerdir?
- Kaç kişi sorundan etkilenmektedir?
- Etkilenen gruplar ne ölçüde önemlidir?
- Etkilenen gruplar ne ölçüde etkilenmektedir?
- Sorunun başka sorunlara sebep olması söz konusu mudur?

Bir konuyu politika problemi olarak gündeme taşımamanın yanında, o konuyu gündemden uzak tutmak da kamu politikası sürecinin önemli bir boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede, kendisi başlı başına bir politika olarak tanımlanan “eylemsiz kalma” ya da bir kamu problemini gündeme taşımama seçeneği, örneğin politik sistemin egemen değerlerine ya da toplumun çıkarlarına herhangi bir tehdit söz konusu olduğunda, kamu yönetiminin ya da çıkar gruplarının bir tercihi olarak ortaya çıkabilmektedir (Tamzok, 2007: 21).

1.3.2. Kamu Politikasının Formüle Edilmesi (Formülasyonu) ve Meşruiyetinin Sağlanması

Kamu politikalarında formülasyon süreci toplumsal problemlerin çözümüne yönelik uygun yöntemlerin belirlenmesiyle başlamaktadır. Bu sürecin iki çeşit aktiviteyi içinde barındırdığı söylenebilir. İlk olarak “eğer ortada toplumu alakadar eden bir sorun varsa ne yapılmalıdır?” sorusuna cevap aramak gerekmektedir. İkinci olarak, soruna yönelik çözüm yolları belirlendiyse yönetmelik ve kanunlarla gerekli değişiklikler yapılarak uygun adımların atılması önem taşımaktadır (Anderson, 1976: 67-70). İkinci aktivite daha çok teknik bir mesele gibi görünse de problemin çözümüne yönelik atılacak somut adımlara zemin hazırlayacağı düşünüldüğünde hayati önemi görülmektedir.

Belirlenen politikanın uygulanabilmesi için gerekli yasal düzenlemeler bu aşamada yapılmaktadır. Söz konusu düzenlemeler, yasa, tüzük, yönetmelik ya da idari emirler şeklinde olabilmektedir. Ayrıca, politikanın uygulanabilmesi bakımından gerekli olan plan, program ve projelerin geliştirilmesi, gerekli kaynak,

araç, gereç ve imkanlar ile görev, yetki ve sorumlulukların kurumlar ve kişiler arasında dağıtımının yapılması da yine bu aşamada söz konusu olmaktadır (Tamzok, 2007: 22).

Bunun yanı sıra, politika formülasyonu her zaman bir kanun, yönetmenlik veya yasa değişimine sebep olmamaktadır. Bazen politikacılar problemin çözümüne yönelik bir adım atmak yerine o problemi kendi haline bırakabilmektedirler. Başka bir ifadeyle, gündeme gelmiş bir toplumsal probleme karşı her zaman somut adımlar atılmamaktadır (Anderson, 1976: 67).

Bir politika alternatifinin uygun politika olarak kabul edilmesi, politikanın değiştirilmesi ya da reddedilmesi, kamu görevlileri ya da kamu kurumları tarafından karara bağlanmaktadır. Politika alternatifinin uygun politika olarak kabul edilmesini takiben, söz konusu politikanın meşruiyetinin sağlanması gerekmektedir. Meşruiyet, her zaman yasallık anlamına gelmemekte, daha çok, kamu yönetimi eylemlerinin vatandaşın gözünde haklılığını ya da uygunluğunu ifade etmektedir. Yasallığı olan her eylem, kamuoyu nezdinde meşru olarak görülmeyebilir (Tamzok, 2007: 22).

1.3.3. Kamu Politikası Sürecinde Politika Transferi Olgusu

Sınırların kalktığı dünyada birçok alanda benzer sorunları paylaşan ulusların politika, program, strateji, yenilik, ideoloji ve bilgi dağılımı gibi kavramlarda ortak hareket etmeleri ve bir yönetimin diğer bir yönetimin uygulamalarını benimsemesi transfer olgusu olarak tanımlanmaktadır (Newmark, 2002: 1). Ülkelerin başka ülkelerde başarılı bir şekilde uygulandığını gördükleri kamu politikalarını ve idari reformları kendi kamu yönetimlerine transfer etme işlemleri, politikacı ve bürokratların sıklıkla başvurdukları yöntemlerden biri olmuştur (Kutlu, 2008: 149).

Politika transferleri hükümetlerin bir problemin çözümüne yönelik yaptıkları araştırmaların sonucunda açığa çıkan bir olgudur. Burada yapılan araştırmalardan kasıt; daha önce bir hükümet benzer bir soruna ne kadar bütçe ayırmış, hangi adımlar atılmış ve problemle nasıl başa çıkılmış gibi soruların cevaplarını bulmaya yöneliktir (Rose, 1991: 3).

Son yıllarda, siyaset bilimi ve uluslararası siyaset alanlarında direk veya dolaylı olarak politika transferi kullanılmakta, analizi ve tartışması yoğun bir şekilde yapılmaktadır. Politika transferi, herhangi bir kamu politikasında uygulanan politikalar, yönetsel uygulamalar, enstitüler ve fikirlerin başka bir kurum, kuruluş, enstitü veya hükümet tarafından kendi politikalarını geliştirirken kullanılmasıdır (Dolowitz ve Marsh, 2000: 5). “Günümüzde kamu politikasında egemen kuramsal yaklaşım, bir yandan neo-liberal kamu reformlarını yönetme sorunlarına çözüm üretirken, bir yandan da reformların uluslararası sistem içinde transfer ediliş sorunlarına çözüm üretmeye odaklanmıştır” (Güler, 2006: 1).

Günümüz dünyasının politika alanındaki en önemli gelişmelerinden biri, politika süreci, artık sadece ulusal sınırlar içerisinde kalmamaktadır. Özellikle yeni üretim ve ticaret biçimleriyle dönüşmekte olan dünya ekonomisi üzerinde uluslararası şirketler ve uluslararası kurumların giderek daha fazla etkili olması, ulusal politikaların gündeme getirilmesi ve ulusal gereksinimler doğrultusunda formüle edilebilmesi imkanlarını azaltmakta, kamu politikaları giderek daha fazla, küresel politikalar çerçevesinde şekillenmektedir (Tamzok, 2007: 22-23). Burada önemli olan bir diğer unsur ise AB (Avrupa Birliği) gibi bir birliğe/topluluğa dahil olma isteğiyle, bu birliğin uygulamalarının doğal olarak transferinin gündeme gelmesi durumudur. Bu tür bir durumda doğal olarak dahil olunmak istenen birliğin uygulamalarının transferi gerekebilmektedir.

Politika transferinin hem yapılabilmesi hem de etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından transfer uygulama ölçütlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu açıdan sorulması gereken yedi temel soru vardır. Bu soruları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Kutlu, 2008: 128):

1. Transfer ne zaman ortaya çıkar?
2. Niçin transfer yapılacak?
3. Transferde kimler işe karışacak?
4. Ne transfer edilecek?
5. Transfer nereden yapılacak?
6. Transferin ölçüsü ne olacak?
7. Transferi zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı etkenler nelerdir?

Politika transferi olgusunun son zamanlarda hızla gelişen bir fenomen olduğu göz önüne alındığında kamu politikaları ile ilgilenen herkesin bu olguyu değerlendirmesi gerçeği kaçınılmazdır. Kamu politikası sürecinde politika transferi olgusu sınır, gelişme nedenleri, transfer analizi, politika transferi ve başarısızlık gibi incelemeye alınabilir (Dolowitz ve Marsh, 2000: 6).

1.3.3.1. Politika Transferi Olgusunun Sınırları ve Gelişme Nedenleri

Politika transferi olgusu yeni bir kavram değildir. Etkileşim içinde olan bütün yönetimler tarih boyunca politikalarını belirlerken birbirlerinden etkilenmişlerdir. Özellikle son yıllarda teknolojik imkanların da artmasıyla politikacılar arasındaki etkileşim daha da artmış ve politika transferi daha kapsamlı ve geniş bir alana yayılma imkanı bulmuştur (Dolowitz ve Marsh, 2000: 6).

Ülkeler arasında politika transferlerindeki artış için birçok sebep vardır. İlgili literatürde de belirtildiği gibi sanayileşen veya sanayileşme sürecinde olan hiçbir millet kendi ekonomisini global ekonomideki gelişmelerden bağımsız tutamamaktadır (Dolowitz ve Marsh, 2000: 6). Küreselleşen, sınırların büyük ölçüde ortadan kalktığı, artık yeni model üretim ve ticaret uygulamalarının hakim olduğu, uluslararası firmaların söz sahibi olduğu, güce dayalı bir ekonomik ve siyasi yapıya sahip olan dünyada, kamu politikaları sadece ulusal bazda değil uluslararası alanda da büyük önem taşımaktadır (Parsons, 1996: 234). Ancak burada sadece global ekonomik güçlerin politika transferine sebep olduğunu ileri sürmek de doğru değildir. Her türlü iletişim aracındaki hızlı gelişim, bilgi ve fikir alışverişlerini hızlandırdığından, politika transferlerine olan etkisi tartışılmaz düzeyde bulunmaktadır (Dolowitz ve Marsh, 2000: 7).

Özellikle benzer baskılara maruz kalan ve yakın gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerde politikacıların benzer problemlerle karşılaştıkları varsayıldığından ilerleyen teknoloji ile birlikte iletişim araçlarındaki gelişim, idarecilerin diğer ülkelerde uygulanan politikalara yönelik bilgi ve uygulama transferi yapmalarını kaçınılmaz hale getirmiştir.

1.3.3.2. Politika Transferi Analizi

Tanımlar farklılık gösterse de politika transferi genel manada bir politik sistemde geliştirilen politikaların, programların ve fikirlerin başka bir sistem tarafından da kullanılması şeklinde anlaşılmaktadır (Benson ve Jordan, 2011: 366).

Birçok toplumun değişik alanlarda ortak sorunlar yaşadığı günümüzde küreselleşmenin bir sonucu olarak politikaların, programların, yeniliklerin, ideolojilerin ve bilgilerin yayılması ve bir kurumdan bir diğerine aktarılması kaçınılmaz hale gelmektedir (Newmark, 2002: 153). Küreselleşme ortamında kurum ve kuruluşlar arasındaki bağlar uluslararası sınırları aşmış ve bu şekilde fikirlerin ve bilgilerin aktarılması daha kolay bir hal almıştır (Stone, 2004: 547)

Politika transferi olgusundaki gelişmeler politika, sosyoloji ve kalkınma gibi alanlarda araştırma yapanların bu süreç üzerine eğilmelerini ve çalışmalar yapmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte, bu çalışmalardan sadece birkaç tanesi süreci direkt tanımlayabilmiştir. Bu çalışmalarda genellikle ülkeler arasındaki politika transferleri anlatılmış fakat analiz ve açıklama kısmına girilmemiştir. Buna ek olarak, analize giren çalışmaların çok azında bu kavramsal yapıyı bir çerçeve içine oturtma çabası harcanmıştır. Politika transferini kavramsal bir çerçeve içine yerleştirmek politika transferi sürecinde politikacıları ne tür konuların motive ettiğinin anlaşılması adına önemli bir adımdır. Bu çerçeve transfer sürecinde karşılaşılabilecek bazı sorulara da cevap niteliği taşımaktadır: Politika transferi sürecinin değişik aşamalarında devreye giren farklı aktörler söz konusu mudur? Politika transferi kamu politikaları döngüsünün hangi aşamasında gerçekleşmektedir? Politika transferlerinin türü döngünün hangi aşamasında gerçekleştiğine bağlı olarak değişiklik göstermekte midir? Politikacılarındaki değişiklikler transferlerde de farklılıklara sebep teşkil etmekte midir? Kısaca politika transferini daha kapsamlı ve kavramsal bir çerçeveye oturtmak hem politika yapıcılarının transfer sürecine hakim olmalarına hem de topluma yansıttığı “katma değeri” anlamalarına yardımcı olacaktır (Dolowitz ve Marsh, 2000: 7).

1.3.3.3. Politika Transferi ve Başarısızlık

Politika transferini içeren çalışmalara bakıldığında sürece genellikle hükümetlerin, siyasi partilerin, bürokratların, baskı gruplarının, politika uzmanlarının ve ulusal kurum-kuruluşların müdahil olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu aktörlerin süreç içinde farklı derecelerde etkileri vardır (Benson ve Jordan, 2011: 369).

Politika transferlerinin araştırmaları incelenirken çoğunlukla başarılı olanlar tercih ediliyor olsa da başarısızlıkla sonuçlanan transferler göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Başarısızlıkla sonuçlanan politika transferlerine neden olan faktörleri incelemek önemlidir. Politika transferlerinde belirlenen hedeflere hangi ölçüde ulaşıldığı transferin başarısını belirleyen en açık gösterge olarak kabul edilmektedir (Dolowitz ve Marsh, 2000: 17).

Aslında hükümetler başka bir ülkeden politika transferi yaparken uygulanacak programların başarısızlık yerine başarı ile sonuçlanmasını beklemektedirler. Tabi ki bir ülkede başarılı olarak uygulanan bir politikanın diğer bir ülkede de başarılı olma ihtimali vardır. Fakat bu başarılı transfer uygulaması her zaman geçerli değildir. Politika transferlerindeki başarısızlıklarda üç faktör ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; politikayı transfer eden ülkenin transfer ettiği ülke ve uygulanacak politika hakkında yeterli bilgi ve veriye sahip olmamasıdır. İkincisi; politikanın alındığı ülkede politikanın başarılı olması adına faaliyet gösteren kurum, kuruluş ve paydaşların transfer sürecine dahil edilmemiş olmasıdır. Üçüncüsü; politika transferi yapılan ülke ile transferi yapan ülke arasındaki ekonomik, sosyal, politik ve ideolojik farklılıkların gözardı edilmiş olmasıdır. Başarısızlığa sebep olan bu üç faktörü İngiltere'nin Amerika'dan transfer etmiş olduğu Çocuk Destek Ajansı (CSA, Child Support Agency) uygulaması ile örneklendirilebilir. İngiltere Hükümeti Amerika'da yaşananlara benzer problemler yaşadığı için bu kurumu transfer etmiştir. Amerika CSA'yı kurduktan sonra yaşamakta olduğu problemlere büyük ölçüde çözüm üreterek başarılı bir politika uygulamıştır (Dolowitz ve Marsh, 2000: 17).

İngiltere Çocuk Destek Ajansı yapısını transfer ederken Amerika'da özellikle yüksek yargı organlarıyla kurulan ilişkinin ve yaptırımların çok da farkına varmadan bu transferi gerçekleştirmiştir. Bu da benzer özelliklere sahip bir kurumun ilk

kurulduğu ülkede başarılı iken transferi yapan ülkede başarısız olmasına sebep olmuştur. Sosyo-ekonomik farklar da göz önünde tutulursa İngiltere'nin bu kurumu transfer ederken yukarıda belirtilen üç hatayı da yaptığı ve transferin başarısızlıkla sonuçlandığı ortadadır (Dolowitz ve Marsh, 2000: 18).

Bununla birlikte, Avrupa Birliği ülkelerinde politika transferinin analitik değerine ilişkin çalışmaların yapılması teşvik edilmektedir. Özellikle birçok toplumun ve kültürün bir arada yaşadığı ülkelerde yapılan hataların tekrarlanmaması için bu tür çalışmaların yapılması hem kaynakların verimli kullanılması hem de vakit kaybı yaşanmaması için büyük önem arz etmektedir (Bulmer ve Padgett, 2004: 103-104). Türkiye'nin Avrupa Birliğine üyeliğinin gerçekleşmesi sürecinde 1998 yılında ilk ilerleme raporu yayınlanmış ve 2015 yılında son rapor yayınlanmıştır. Raporlarda Türkiye'nin eğitim sistemini geliştirmesine yönelik önerilerde bulunulmuş ve bu hedeflerinde ne yönde gerçekleştiği raporlarda belirtilmiştir.

1.3.4. Kamu Politikasında Bütçeleme

Bütçe, “Belirli bir dönemdeki gelir ve gider tahminleri ile bunların uygulamasına ilişkin hükümleri düzenleyen belgeler” olarak tanımlanmıştır (Mutluer vd, 2007: 410). Çoğu zaman bütçe işleri sadece muhasebecileri ve istatistikçileri ilgilendiren gereksiz işler gibi görülmektedir. Ancak, bütçe işleri herhangi bir hükümet için politika sürecindeki en önemli unsurdur. Bütçenin giderler kısmı bize “kim ne elde eder”, gelirler ise “masrafları kim karşılar” sorularının cevabını vermektedir. Bütçeye nelerin dahil edileceğine karar vermek hükümet programlarını, masrafları, finansal kaynakları, giderler arasında yapılabilecek tercihleri ve hükümetin bu programlardaki gayretini ölçmeye yarayan bir mekanizma oluşmasını sağlamaktadır. Bütçe bu program ve politikalarından hangilerinin artırılması, azaltılması, kaldırılması veya devam ettirilmesi gerektiğini belirlemektedir (Dye, 1975: 217).

Genel olarak hükümetler ilk yılında bir programın tamamına bütçe ayırmak yerine eğer program gelecek vadediyorsa her yıl kademeli bir şekilde ayrılan bütçeyi arttırmayı tercih etmektedirler. Zaman içinde bütçenin izlenmesi ve takip edilmesi de

hayati önem taşımaktadır. Bütçe kamu politikalarının kalbi denilebilecek bir aşamadır. Kamu politikalarında bütçe aşamasının üç önemli özelliğinden bahsetmek mümkündür. Birincisi; bütçenin geriye dönük bir yapısı vardır. İkincisi; bütçe çok politiktir. Son olarak bütçe parçalı bir yapıya sahiptir (Dye, 1975: 218-219).

Kamu politikalarına kaynak tahsis süreci planlama, programlama ve bütçeleme aşamalarından oluşmaktadır. Bu sürecin en önemli özelliği, kıt kaynakların politika önceliklerine göre tahsis edildiği bütçeleme aşamasıdır. Kaynak dağılımı, vatandaşlar, siyasetçiler, bürokratlar ve diğer aktörlerin karşılıklı etkileşimi içinde oldukları bütçe sistemi içerisinde yapılmaktadır. Bu nedenle, kaynak tahsis süreci esas itibari ile politik bir olgudur (Biçer, 2009: 9).

Kamu politikalarının eyleme dönüştüğü nihai metinler bütçe kanunlarıdır. Bütçe kanunları, hükümet edenlerin, toplumun talepleri doğrultusunda belirlemiş olduğu önceliklere göre yürütmeye taahhüt ettiği kamu hizmetlerini ve bunların finansmanını kapsar. Bu kapsamda, orta vadeli kamu harcama sistemine dayanan çok yıllık bütçeleme ile; politikacılar tarafından belirlenen ve bir anlamda seçmenin tercihini yansıtan stratejik önceliklerin hayata geçirilmesi için bütçe kaynakları bir yıldan fazla süreyi kapsayacak şekilde harekete geçirilmekte, dolayısıyla orta vadeli politikalar oluşturmakta ve bu politikalar bütçe süreci içine monte edilmesi sağlanmaktadır. Bütçelemenin planlama süreci ile birlikte düşünülmesi ve planlama-bütçeleme ilişkisinin kurulması etkin bir bütçe süreci için kaçınılmaz bir olgudur. Bu şekilde, önceki dönemlerden kopuk olmayan bir bütçeleme süreci sayesinde kamu politikaları oluşturulmaktadır (Biçer ve Yılmaz, 2009: 60).

Bütçe, kamu politikalarını karara dönüştürecek siyasi erki elinde bulunduran seçilmişler ile bunlara yönetme erkini kullanma yetkisi veren vatandaş arasındaki asil-vekil olarak tanımlanan ilişkileri somutlaştıran bir mekanizmadır (Yılmaz ve Biçer, 2010: 207). Bu anlamıyla bütçe, asil olan vatandaşlar adına parlamentoya bütçe ve kesin hesap denetimi yolu ile yürütmenin hesap verme sorumluluğu, etkin bir şekilde denetleme imkanı sunmaktadır. Yürütme organının hesap verme sorumluluğu, yürütmenin bütün unsurlarının (merkezi, mahalli, bağlı, ilişkili bütün idare birimleri ile) hizmet ve faaliyetlerini sürekli bir gözetim ve denetim altında bulundurulmasını zorunlu kılmaktadır (Biçer ve Yılmaz, 2009: 63).

Yürütmenin mali alanda uyguladığı politikaların meşruluğu bütçe kanunları ile sağlanmaktadır. Yürütme organı kamu harcamalar alanındaki yetkisini bir yandan maddi yasalarla, öte yandan da bütçe yasası ile çizilen çerçevede kullanabilmektedir. Bütçe kanunları ile; kamu politikaları toplumsal ihtiyaçlara ve siyasal beklentilere göre önceliklendirilir ve bunlara ulusal gelirden ne kadar pay ayrılacağı kararlaştırılır. Bu süreç, esas itibarıyla politik bir olgudur. Bu açıdan bütçe süreci, politik kararların belirli programlara bağlanması olarak nitelendirilebilir (Yılmaz ve Biçer, 2010: 215)

1.3.5. Kamu Politikasının Uygulanması

Politikanın uygulanması kamu politikaları sürecinde artık somut adımların atıldığı aşamadır. Süreç içinde benimsenmiş ve meşruiyeti sağlanmış bir politika artık kamu politikası haline gelmiş demektir. Toplumsal problemlerin belirlenmesi, formüle edilmesi, gerekli transferlerin yapılması ve muhasebesinin yapılmasının ardından hükümetlerin aktif bir şekilde probleme yönelik attıkları adımlar uygulama sürecini kapsamaktadır. Uygulama sürecinde belli bir program ve çerçeve takip edilmektedir. Fakat unutulmamalıdır ki kamu politikaları ihtiyaca göre uygulama sürecinde birçok değişikliğe uğrayabilmektedir. Kısaca politikanın uygulanması, hedefler ve amaçlar ölçüsünde belirlenen programların uygulama aşamasıdır (Anderson, 1976: 98). Bir diğer ifadeyle politikanın uygulanması, politika eylemlerinin yürütme ve yönetimini kapsayan bir süreçtir (Dunn, 1981: 60).

Modern politik sistemlerde politika uygulamalarını kimin üstleneceğine bakılacak olursa karmaşık bir yönetim yapısı çıkmaktadır. Genelde oluşturulacak yapı uygulanacak politikanın türüne göre farklılık arz etmektedir. Bazen ulusal bazda yönetilen politikalar olduğu gibi, sadece belli bir bölgeyi ilgilendiren yöresel bazlı politika uygulamaları da mevcuttur. Parlamento, mahkemeler, belediyeler, kamu kurum ve kuruluşları, baskı grupları, sivil toplum kuruluşları uygulamayı etkileyen unsurlardır. Diğer bir ifadeyle, bir politikanın uygulanmasında çok değişik unsurlar etki yapmaktadır. Yukarıda sayılanlara ek olarak parti yöneticileri ve bürokratlar da bu sürece dahil olabilmektedir (Anderson, 1976: 104).

Politikalar uygulanırken etkin kurum ve kuruluşların tavsiyelerine açık olmak politika uygulamalarının başarılı olması adına önemli bir unsurdur (Maddison ve Denniss, 2009: 173). Uygulamanın başarısı ise problemin çözümüne yönelik hedeflenen ölçülerin ne derece yerine getirildiği ile doğru orantılıdır. Fakat her uygulamanın başarılı sonuçlanması da beklenemez. Bazı durumlarda kamu politikaları uygulama aşamasında kısmen ya da tamamen başarısızlığa uğrayabilmektedir.

Başarısızlıkları engelleme adına sürecin önemli bir aşaması olan uygulama kısmında belirlenen kamu politikalarının analizinin iyi yapılmış olması hayati önem taşımaktadır. Ayrıca formülasyon ve uygulama arasındaki sınırların iyi belirlenmiş olması da uygulamalarda karşılaşılabilecek aksaklıkların önlenmesi adına önemlidir (Hill 2005: 165). Hogwood and Gunn uygulama problemlerinden bahsederken “uygulamayı hiç faaliyete geçirmeme” ve “başarısız uygulama” arasında bir fark olmadığına değinmişlerdir. Kontrol dışına çıkmış bir politika uygulaması politikayı belirleyenlerin öngördükleri aşamaların dışına çıktığı ve çözüme yönelik çıktılar yerine başarısızlıkla sonuçlanmış hamleler atıldığı anlamını taşımaktadır. Aslında başarısız bir uygulamayı hedeflenen amaçlara ulaşma yolunda belirlenen politikaların uygulanması yerine yarım kalmış teşebbüsler olarak nitelenmek yanlış olmayacaktır (Hogwood ve Gunn 1984: 197).

Alınan kararlardaki belirsizlikler, diğer politikalarla çakışmalar, öncelik olarak görülmemesi, yetersiz kaynak, hedef kitleye ulaşmadaki zorluklar, beklenen etkilerin oluşmaması, sorunlara duyulan ilginin başka alanlara kayması kamu politikalarında uygulama problemlerine sebep olmaktadır (Colebatch, 1998: 56).

1.3.6. Kamu Politikasının Değerlendirilmesi

Genel olarak, kamu politikalarının değerinin saptanması olarak tanımlanan politika değerlendirilmesi, politika sürecinin en önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır. Değerlendirme süreci politikanın içerik, uygulanma ve etkilerini de içine alacak şekilde yapılan tahminlerin tutup tutmadığını ve hedeflenen çıktılarının alınıp alınmadığını sorgulamaktadır (Tamzok, 2007: 25).

Hiçbir kamu politikası uygulandıktan sonra gözardı edilmemelidir. Değerlendirme süreci gelecekteki Kalkınma Planlarına da ışık tutan ve sosyal problemlerin çözümüne yönelik tavsiyeler sunan önemli bir unsurdur. İyi bir kamu politikası sürecinde değerlendirme, vazgeçilmez unsurlardan biridir. Değerlendirme süreci kamusal program ve projelerin güçlü ve zayıf yönlerini gözler önüne seren ve başarı kriterlerinin analizini yaparak girişimlerin ne ölçüde başarılı olduğunu ortaya koyan süreç olarak tanımlanabilir (Bovens, Hart ve Kuipers, 2006: 319).

Kamu politikalarında değerlendirme ölçütleri; içeriğin önemi, yönetim şekli, çıktılar ve politikanın etkileri şeklinde sıralanmaktadır (Vedung, 2006: 397). Politikaların değerlendirilmesi politikacıların ve yöneticilerin toplum faydasına ortaya koydukları programların ne ölçüde başarılı olduğunu anlama adına önemli bir aşamadır. Bu değerlendirmeler hali hazırda uygulamaya konmuş ve ileride uygulanacak programların başarısını da etkilemektedir. Başarısızlığa uğramış bir kamu politikasında değerlendirme süreci ileriye yönelik ders çıkarma imkanı sağlamaktadır. Doğru bir değerlendirme için değerlendiricilerin doğru bilgilendirilmesi şarttır. Ancak doğru bilgiye ulaşıldığı ve yeterli veri toplandığı zaman objektif bir değerlendirme süreci gerçekleştirilebilir. Tabii burada idarecilerin politika uygulandıktan sonra ortaya çıkacak sonuçların analizi için daha önce belirlenen hedeflerin de bilinmesi gerekmektedir. Bu durumda değerlendiricilerin en sık yaşadıkları sorun, programlar uygulanırken neyin hedeflendiğini tam anlamıyla bilmemeleridir. Uygulanan program ve politikalar büyüdükçe sonuç ve hedeflere ilişkin daha karmaşık bilgilere ulaşılmakta, bu da değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Conside 1994: 246-247). Bu nedenle değerlendirme adına yapılan araştırma da öznel verilerin yanında nesnel verilerin de toplanması büyük önem taşımaktadır.

Kamu politikalarında değerlendirme süreci birçok faktöre bağlıdır. Politika veya programın çeşidi, ölçeği, kaynakların miktarı ve kullanımı bu faktörlerden bazılarıdır. Değerlendirme araştırmasında programın maliyeti, faydaları, paydaşların yorumları, anket sonuçları ve etkilenen grupların analizi istatistiksel verilerdir. Tabii bu araştırmalara uygulanacak kamu politikasının alanına göre ilaveler yapılabilmektedir. Mesela sağlık alanında uygulanan bir kamu politikasında etkilenen gruplarda daha

bilimsel sonuçların da gözönüne alınması kaçınılmazdır. Değerlendirmenin sonuçları bazı açılardan politika uygulayıcılarının başarılarını da ölçtüğü için bazı itirazlar yükselebilmektedir (Parsons 1996: 549). Hogwood ve Gunn (1984), çalışmalarında, “Eğer mükemmel bir yönetim şekli altında belirsizliklerin olmadığı bir dünyada yaşıyor olsaydık değerlendirmeye hiçbir zaman ihtiyaç duyulmazdı: en iyi opsiyonu seçer, uygulamaya koyar ve sonuçlarının ne olacağını çok önceden bilebilirdik” demektedirler (Hogwood ve Gunn, 1984: 219).

Gerçekte tabii ki dünya belirsizliklerle doludur. Bu yüzden değerlendirme süreci politika uygulamalarında önemli bir yere sahiptir. Ancak ne yazık ki bu süreç bazen olması gerektiği şekilde yönetilmemektedir. Aslında bu süreç politika yapıcıların elini güçlendirmekte, maliyetleri azaltmakta ve hükümetlerin ileriye yönelik uygulayacakları programları revize etmelerine olanak sağlamaktadır. Fakat unutulmamalıdır ki kamu politikalarının diğer süreçlerinde olduğu gibi değerlendirme süreci de doğasında politiktir (Taylor and Balloch, 2005: 96). Değerlendirmelerin çıktıları hükümetlere nelerin doğru yapıldığı hakkında bilgi verdiği gibi muhalefete de nelerin yanlış yapıldığı hakkında bilgi vermektedir. Eğer değerlendirme sonuçlarının duyurulmasında bir engelleme varsa başarısızlıklar hakkında halkın bilgi sahibi olması pek mümkün değildir. Politikaların değerlendirilmesi gelecek programları geliştirme adına faydalı olsa da bazen hükümetler kamu menfaati adına maddi kaygılar taşıyarak bu süreci atlayabilmektedirler. Bu durumda, uygulanacak politikaların geliştirilmesi adına değerlendirme sürecinin uygulanmasını arzulayan politikacıların “politik kurnazlık” yaparak “doğru zamanda, doğru kişilerle ve doğru yöntemlerle” çalışarak bu süreci yönetmeleri gerekmektedir (Bovens, Hart ve Kuipers, 2006: 332).

Kamu politikalarının değerlendirilmesinde, analizci tarafından kullanılan değerlendirme ölçütleri;

- a) Etkililik: Politika uygulaması ile başlangıçta öngörülen sonuçlara ulaşıldı mı?
- b) Verimlilik: Öngörülen sonuçlara ulaşmak için ne kadar çaba (kaynak, zaman, vb.) harcandı?
- c) Yeterlilik: Öngörülen sonuçlar belirlenen problemi ne ölçüde çözmekte?

- d) Eşitlik: Uygulanan politika ile fayda ve maliyetler farklı gruplar arasında eşit dağıtılabildi mi?
- e) Yanıt verme: Uygulama sonuçları belirlenmiş grupların gereksinimlerini karşılıyor mu?
- f) Uygunluk: Öngörülen sonuçlar (hedefler) gerçekten bir değer taşıyor mu?

gibi özetlenebilir (Dunn, 1981: 341-342).

1.4. Politika Analizi ve Kamu Politikasında Modeller

Politika bilimcileri karar verme sürecini anlamak ve açıklayabilmek için ortaya teori ve modeller koymuşlardır. Politik sistemlerdeki davranışları anlamak için de bunlara ek olarak bazı teorik yaklaşımlar belirlemişlerdir. Aslında bu yaklaşımların birçoğu özellikle politika döngüsü için geliştirilmemiştir. Fakat bu yaklaşımları politik sistemleri anlama amacıyla kullanmak gerekmektedir (Anderson, 1976: 18). Uzun yıllar boyunca politika biliminin diğer bilimsel disiplinlerde olduğu gibi yapılan politikaları anlama ve özümseme adına bazı model ve konseptler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modeller hükümet politikalarını basitleştirmeyi ve anlamayı, toplum içindeki önemli politik güçleri belirlemeyi, politika hayatındaki önemli bilgi kaynaklarıyla iletişim halinde olmayı, politikacılara direk yoldan ulaşabilmeyi, politik olaylara ve sonuçlara karşı açıklamalar önermeyi amaçlamıştır (Dye, 1975: 17).

Politika analizi ve kamu politikasındaki modeller bazı teorik yaklaşımlarla incelenecektir. Bu teorik yaklaşımlar grup modeli, kurumsal model, elit modeli, işlevsel süreç modeli ve siyasi sistem modelleridir. Bu modeller önemli politik fenomenlere ilgi çekmekte, bu fenomenlerin sorgulanmalarında ve anlaşılmasında yardımcı olmakta ve aktivitelerin açıklanmasında muhtemel yanlış anlamaların önüne geçmektedir (Anderson, 1976: 18). Her bir model kendi içinde politika hayatını anlama adına farklı yöntemler benimsemekte ve kamu politikalarına ilişkin farklı meseleleri anlamamıza olanak sağlamaktadır. Unutulmamalıdır ki birçok kamu politikası rasyonel bir planlama, inkrementalizm (hedefe yavaş adımlarla ilerleme),

ilgili grup aktiviteleri, elit ihtiyaçlar, sistemik güçler, rekabetçilik ve kurumsal etkilerin kombinasyonu ile ortaya konmaktadır (Dye, 1975: 18).

1.4.1. Grup Modeli

Grup modelinde öne çıkan anlayış kamu politikalarının grupsal çatışmalar sonucunda ortaya çıkmış olmasıdır (Anderson, 1976: 19). Latham bu durumu; “Kamu politikaları doğru zamanda grupların birbiriyle olan çatışma ve mücadelelerine ulaşmakta ve grupların birbiri üzerine uyguladıkları ağırlıkları dengelemektedir” biçiminde ifade etmektedir (Latham, 1965: 36). Bu yaklaşıma göre kamu politikaları her zaman grupların birbirleri arasındaki çekişme ve mücadeleleri sonucu gelişmektedir. Siyasi gruplar arasında dengeler kurulurken kamu politikalarının oluşabileceği savunulmaktadır. Bu görüşe göre her bir grup kendi çıkarları doğrultusunda kamu politikalarını yönlendirmeye çalışırlar. Dolayısıyla uygulanan kamu politikaları analiz edilirken bu grupların amaçlarının önceden belirlenmiş olması önem taşımaktadır. Grupların çıkarlarını gözetme adına kamu politikalarını yönlendirmede oynadıkları rollerin araştırılması gerekmektedir. Bu yaklaşımda bireyler kamu politikalarını etkilemede herhangi bir etki gücüne sahip değilken, grup halinde hareket edenler kamu politikalarını etkileme gücüne sahiptirler (Çevik, 2012: 108).

Kamu politikası sürecinde grup modelin oluşmasının en temel sebebi toplumların birbiriyle iletişim halinde olmasıdır. Ortak ilgi alanları ve ihtiyaçları olan bireyler hükümet üzerinde resmi ya da gayri resmi bir baskı kurmak için biraraya gelmekte ve taleplerini biraz baskıcı bir yolla iletmektedirler. Bu gruplar istediklerini alabilmek için toplum içindeki diğer gruplar üzerinde de değişik yollarla baskı kurmaktadır (Truman, 1951: 37).

Kamu politikalarında bireyler herhangi bir grubu temsil ettikleri sürece önemlidirler. Gruplar birey ve hükümet arasında önemli bir köprü vazifesi görmektedir. Politika, kamu politikalarının karar verilme aşamasını etkileme adına gruplar arasında yapılan bir mücadelenin sonucudur (Dye, 1975: 21). Örneğin parlamentodaki partiler birer gruptur ve bu gruplar ülke içinde önemli kitleleri temsil

etmektedirler. Kanunlar yapılırken ve politikalar belirlenirken partilerin kendi aralarındaki mücadelesi, temsil ettikleri kitlelerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir.

Grup modeline göre, herhangi bir zamandaki kamu politikası, toplumsal gruplar arasındaki çatışmada erişilen denge durumunun bir sonucudur. Bu denge, çıkar gruplarının görece etkileri tarafından belirlenmektedir. Çıkar gruplarının görece etkilerindeki değişimlerin, kamu politikasında değişikliklerle sonuçlanması beklenir. Politika, etkili gruplar tarafından arzu edilen yönde şekillendirilir. Grupların etkileri; sayıları, zenginlikleri, örgütsel güçleri, liderlik kapasiteleri ve karar vericilere erişimleri gibi faktörler tarafından belirlenmektedir (Tamzok, 2007: 45)

1.4.2. Kurumsal Model

Kurumsal model özellikle kamu kurumlarının ve bu kurumlar arasındaki etkileşimlerin şekilsel ve yasal olarak incelenmesiyle ilgilenen bir modeldir (Eryılmaz vd., 2010: 155). Hükümete bağlı idari organlar politika biliminde çalışılan en eski konulardan biridir. Politika hayatı genelde parlamento, yargı organları ve siyasi partilerin etrafında yaşanmakta ve daha da ötesi kamu politikaları kamu kurumları tarafından uygulanmaktadır. Bu yüzden politika bilimcilerinin bu kurumlar üzerine araştırmalar yapmaları şaşırtıcı değildir (Anderson, 1976: 23).

Bu modeli kamu kurum ve kuruluşlarının uzun zamandan beri politika biliminin en temel konusu olduğunu belirterek açıklayan bilim insanları bulunmaktadır. Geleneksel olarak, politika bilimi kamu kurumlarının araştırılması olarak açıklanmaktadır. Bir başka bakış açısıyla politik hayat parlamento, cumhurbaşkanlığı, mahkemeler, belediyeler, siyasi partiler ve yerel kamu kurumları etrafında yaşanmaktadır. Bu modelde grupların ve bireylerin aktiviteleri doğrudan hükümet organlarına iletilmektedir (Dye, 1975: 18).

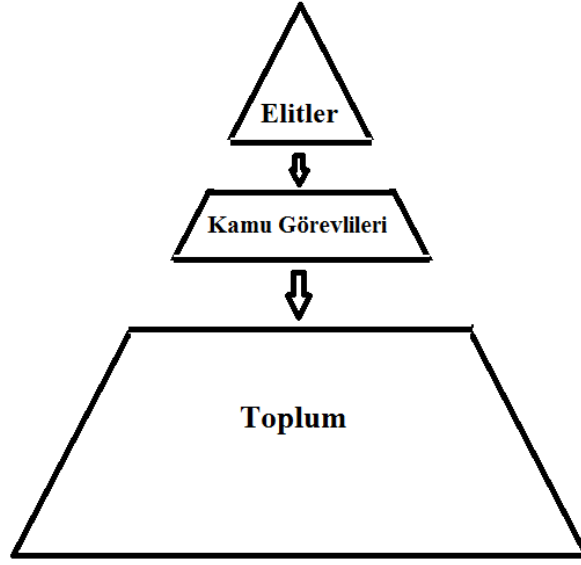
Kamu politikaları ve kamu kurumları arasındaki ilişki çok yakındır. Hükümet organları ve kamu kurumları kamu politikasına üç karakteristik özellik katmaktadır. Bunlardan birincisi; politikaların meşruiyet kazanmasıdır. Bir politika ancak meşruiyet kazandıktan sonra uygulama hakkı kazanmakta ve yasal hale gelmektedir. İkincisi; hükümet politikalarının ulusal hale gelmesidir. Yalnızca kamu politikaları

tüm toplumu ve ulusu etkileyecek şekilde uygulanabilmektedir. Bir sivil toplum kuruluşunun politikası sadece üyelerini bağlarken bir kamu politikası ülke içinde yaşayan her bir bireyi etkileyebilmektedir. Üçüncüsü, ceza verme yetkisinin yalnızca devlette olmasıdır. Toplum içinde kamu politikalarına aykırı hareket edildiğinde uygulanacak cezai hükümlerin belirlenmesi yalnızca devlet kanalıyla olmaktadır (Dye, 1975: 18).

Kurumsalcı yaklaşımın, politika analizinde yetersiz kaldığı noktalar bulunmaktadır. Kamu yönetimi kurumlarının ya da bu kurumlardaki yapısal değişmelerin politika içeriğini de etkileyeceği öngörüsüne dikkatli yaklaşmak gerekmektedir. Aslında, kurumsal yapı da politika da toplumsal dinamikler tarafından belirlenmektedir. Toplumsal dinamiklerin yokluğunda, kurumsal yapıdaki değişikliklerin politika içeriğini değiştirmesi sınırlı olmaktadır. Kurumsal yapılar, düzenlemeler ya da kurumsal işlemler kamu politikalarının içerikleri ve oluşturulmalarıyla ilgili olarak önemli oranda etkili olmakla beraber, politika oluşumunun ancak sınırlı bir kısmını açıklayabilmektedirler (Tamzok, 2007: 44).

1.4.3. Elit Modeli (Seçkinler Modeli)

Elit model yaklaşımında kamu politikaları, seçkinlerin istek ve önceliklerine göre şekillenmektedir. Bu modelde temel argüman toplumun üstünde seçkin bir grubun önceliklerinin mi yoksa halkın geneline yayılan önceliklerin mi dikkate alınacağı mevzudur. Bu modelde elit grubun ihtiyaç ve öncelikleri dikkate alınmakta ve hükümet kanalları ve kamu kurumları aracılığıyla bu yönde politikalar uygulanmaktadır (Anderson, 1976: 21). Aslında bu modelde tepeden aşağıya doğru inen bir uygulama yöntemi vardır.



Şekil 2. Elit Model

Kaynak: Dye, Understanding Public Policy, Prentice Hall, 1975, s. 25

Thomas Dye ve Harmon Zeigler “The Irony of Democracy” adlı eserlerinde seçkin modele yönelik aşağıda belirtilen altı maddelik bir özet sunmaktadırlar (Dye ve Zeigler, 1970: 6):

1. Toplum, gücü elinde bulunduran azınlıklar ve güçsüz çoğunluklar şeklinde az sayıda gruba ayrılmıştır. Yalnızca gücü elinde bulunduran gruplar kamu politikalarını etkileyebilmektedirler.
2. Yöneticiler toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan alt tabakayı tam anlamıyla temsil etmemektedirler. Yöneticiler genellikle elitlerinde içinde bulunduğu üst kesimlerden seçilmektedirler.
3. Alt tabakalardan üst tabakalara hareket yani sıradan insanların elit tabakaya ulaşmaları yavaş ve istikrarlı olmalı ve herhangi bir devrim ya da kargaşaya sebep olmamalıdır. Seçkin olmayanlarda bile yöneticilik vasıfları aranırken seçkinlere ait bazı öncelikleri kabullenmiş olma şartı aranmaktadır.
4. Elitler sosyal sistemlerin temel değerlerine ilişkin fikir birliğine sahiptirler ve bu sistemin korunmasını sağlamaktadırlar.
5. Kamu politikaları toplumun ihtiyaçlarından çok seçkin grupların önceliklerine göre belirlenmektedir. Kamu politikalarındaki değişiklikler devrimsel olma yerine istikrarlı olmalıdır.

6. Yönetim kademesindeki seçkinler toplumdan çok az etkilenmektedirler. Daha açık bir ifadeyle seçkinlerin toplum üzerindeki etkisi, toplumun seçkinler üzerindeki etkisinden çok daha büyüktür.

Elit modelin en önemli vurguladığı nokta, siyasal sistem içerisinde bir yönetici seçkinlerin varlığıdır. Bu seçkinlerin değerleri, tercihleri ve düşünceleri kamu politikalarını şekillendirir. Diğer bir ifadeyle kamu politikaları, yöneten egemen elit tarafından belirlenir ve yapılır. Böylece kamu politikalarını halkın istemleri ve gereksinimleri değil, yönetici elit sınıfın istekleri ve çıkarları belirler. Fakat elit modeline göre, anlatılmak istenen; kamu politikaları halkın çıkarlarına ve sosyal refahına karşıdır demek değildir. Tam tersine bütün halkın refahı elitlerin omuzlarındadır. Çoğu siyasal sistemlerde elitler değişik şekillerde varolabileceği gerçeğine rağmen, demokratik ülkelerden daha çok totaliter ve komünist rejimlere uygun düşmektedir. Bununla beraber demokratik rejimlerde de bulunabilecek bir elit yönetici kesimi (seçimle gelseler bile) benzer işlevlerini açıklamada bu model yararlı olabilecektir (Çevik, 1998: 109).

1.4.4. İşlevsel Süreç Modeli

Kamu politikaları sürecine ilişkin çalışmalarda bir başka yaklaşım yolu da politika sürecinde yapılan işlevsel aktiviteleri incelemektir (Anderson, 1976: 22). Bu işlevsel aktiviteleri mikro ölçekte detayları ile inceleyen modele işlevsel süreç modeli denmiştir. Bu modele göre kamu politikaları sürecinde tüm resmi ve resmi olmayan aktörlerin faaliyet alanları ve sınırları net bir şekilde belirtilmektedir. Faaliyet alanlarının belirlenmiş olması seçmenler, çıkar grupları, bürokratlar, yasama organları ve diğer siyasi aktörlerin sınırlarını bilmeleri adına önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu model analiz edilirken sürecin adım adım takip edilmesi gerekmektedir. Bu model, analizdeki aşamaların ve faaliyetlerin net ve anlaşılır bir şekilde ortaya konmuş olması ile ön plana çıkmaktadır. İşlevsel süreç modelinde atılacak adımlardan birincisi, problemler tespit edilmekte ve talepler gerekli kurumları ve hükümeti harekete geçirmek üzere ajandaya kaydedilmesidir. İkincisi, kamu politikasının hedefleri sistemli bir şekilde formülasyonu yapılarak; tartışma için gündem belirlenmekte ve belirlenen problemlerin çözümüne yönelik

programların amaçları oluşturulmaktadır. Üçüncüsü, amaçların belirlenmesi, siyasi desteğin elde edilmesi ve buna ilişkin yasaların çıkartılmasının ardından kamu politikaları meşruiyet kazanmış olmaktadır. Dördüncüsü, kamu politikaları meşruiyet kazandıktan sonra uygulama aşamasında; bürokrasinin desteği alınmakta, gerekli hizmetler yerine getirilmekte ve ödemeler yapılmakta, bütçeye kaynak bulmak için vergilerin toplanması sağlanmaktadır. Beşincisi, uygulanan kamu politikalarının değerlendirilme aşamasında ise; programların düzgün uygulanması, uygulanan programların sonuçlarının raporlanması, program öncesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının değerlendirilmesi, bu değerlendirmeler sonucunda programda değişiklik ve düzeltmelerin önerilmesi sağlanmaktadır (Çevik ve Demirci, 2011: 41).

Bir başka ifadeyle, Harold Lasswell ise işlevsel analize ilişkin yedi kategoriden oluşan bir yol haritası çizmiştir (Nutting, 1960: 555):

1. İstihbarat: Politikayı etkileyen meseleler politika yapıcılarının gündemine nerden ve ne şekilde gelmiştir?
2. Tavsiye: Verilen meseleye ilişkin tavsiyeler veya alternatif çözüm önerileri nelerdir?
3. Yönerge: Meseleye ilişkin hangi kurallar kim tarafından belirlenmiştir?
4. Yürütme: Uygulama kararı verilen kural ve yasaları kimin yürüteceğine kimler karar verecektir?
5. Uygulama: Asıl yasalar ve yönergeler kim tarafından uygulanacak ve yürütülecektir?
6. Değerlendirme: Uygulamaya başarılı mı başarısız mı olmuştur?
7. Sonuç: Uygulanan kural ve yasalar aynı şekilde devam mı edecek, iptal mi edilecek, bazı değişiklikler mi yapılacaktır?

Bu karar verme sürecinin sonlarında karar vericiler eğer yapılması gereken değişiklikler varsa geriye dönüp uygulamanın gidişatını değiştirme şansı da bulabilmektedirler. Yukarıda belirlenen karar sürecinde analizler herhangi bir kurum veya politik anlaşmaya bağlanmamıştır. Uygulanacak proje, program veya plan kapsamında hükümetin değişik organları veya temsilcileri bu aktiviteleri yürütme görevini üstlenebilmektedirler. Oldukça sistemli adımlardan oluşan işlevsel süreç modelinde adımlar arası geçişte siyasetin ve çevresel değişkenlerin politikaları

yönlendirmedeki etkisinin gözardı edilmesi en önemli zaaflardan birisi olarak kabul edilmektedir (Laswell, 1951: 23).

1.4.5. Siyasi Sistem Modeli

David Easton tarafından kavramlaştırılan sistem modeli ya da siyasal sistem yaklaşımında, siyasal sistemler dış etkenler ve çevreleriyle birlikte bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre kamu politikası; çevreden gelen istek ve taleplere siyasi sistemin cevap verdiği ölçüde yapılmaktadır. Easton'a göre siyasi sistem modeli, kurumlar arası ilişkide toplumu birbirine bağlayan idari kararların alınması ve toplumsal değerlerin muhafaza edilmesinde uzlaşma sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu modelde kamu politikaları siyasi sistemin bir çıktısı niteliğindedir. Siyasi sistem modelinde girdiler (talep ve destek), çıktılar (kamu politikası) ve çevreden oluşmaktadır. Burada çevreden kasıt siyasi sistem mekanizmasının sınırları dışında kalan bütün olay ve şartlardır (Easton, 1965: 275-276).

Sistem modelinde çevresel etkiler, talepler ve destek girdi olarak, kararlar ve uygulama ise çıktılar olarak gösterilmiştir. Grup ve bireylerin seçimlere katılarak politika uygulayıcılarını belirlemeleri, vergi ödemeleri, kanunlara uymaları ve otoritenin belirlediği sınır çizgileri içinde yaşamaları taleplerinin karşılanması adına siyasi sistem modelinde destek olarak kabul edilmektedir. Uygulanan politikaların ardından yapılacak yorumlar ve eleştiriler de destek olarak görülmekte ve bu yorumlar gelecekte uygulanması planlanan uygulamalara yol göstermektedir (Anderson, 1976: 19).

Kamu politikası analizinde sistem yaklaşımı, aşağıdaki sorulara cevap aranmasını gerektirmektedir (Dye, 1975: 39-40):

- Politik sistemde talepleri üreten çevrenin boyutları nelerdir?
- Politik sistemin, talepleri kamu politikasına dönüştürebilecek ve zaman içerisinde kendisini koruyabilecek olması bakımından önemli karakteristikleri nelerdir?
- Çevresel girdiler politik sistemin karakterini nasıl etkiler?

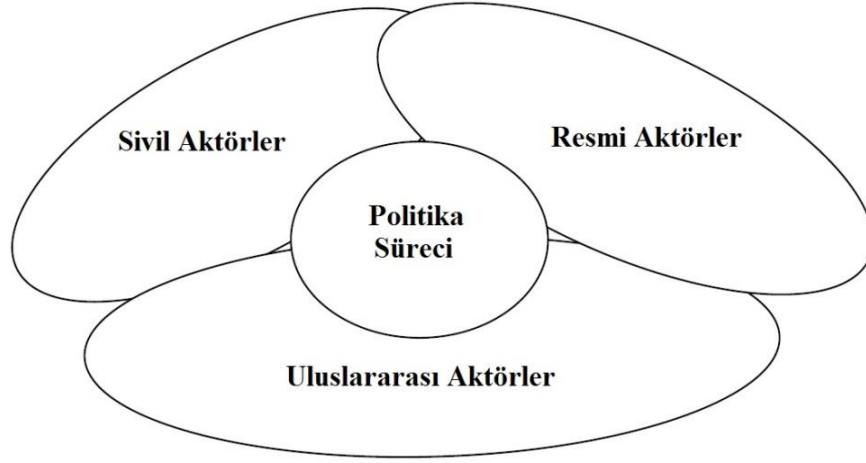
- Politik sistemin karakteristikleri kamu politikası içeriğini nasıl etkiler?
- Çevresel girdiler kamu politikası içeriğini nasıl etkiler?
- Kamu politikası, geri besleme yoluyla çevreyi ve politik sistemin karakterini nasıl etkiler?

1.5. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler

Kamu politikası sürecinde iki tür faaliyet alanı vardır: Bunlardan birincisi bir kısım baskı gruplarının politikaları etkilemek için çıkarları doğrultusunda pazarlık yapma faaliyetleri ve ikincisi ise seçilmiş politikacılar, bürokratlar ve diğer kamu kurumları tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Demokratik toplumlarda kamu politikası sürecinde toplumun taleplerini ve önceliklerini temsil eden aktörler; seçmenler, medya organları ve baskı gruplarıdır. Öte yandan politikacılar, bürokratlar, hükümet, parlamento, yargı organları ve siyasi partiler de kamu politikası sürecinde etkin rol oynamaktadırlar (Çevik, 2012: 112-113).

Politika süreci, düşünüldüğünden daha hassas ve önemli bir konudur. Kamu kurumları kurumsal bürokrasi politikasını oluştururken, anayasa, meclisin yeni yasalar yapılırken belli sınırları aşmamalarını; uygulayıcılar, yasaların çiğnenmemesini; yargı kanalları, bu yasaların yorumlanmasını sağlamaktadır. Buna ek olarak, organize vatandaş grupları (partiler ve çıkar grupları) ve hızla yükselen medya grupları, siyasi danışmanlar ve diğer profesyoneller kamu politikaları sürecine dahil olmaktadır. Her bir aktörün oynadığı rol ve bu aktörler arasındaki ilişki yapılan politikaların çıktılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Cahn, 1994: 199).

Kamu politikaları toplumun ihtiyaçlarına ve oluşması muhtemel problemlere karşı belirlendiği için çevresel etkenlerden bağımsız bir süreç olarak düşünülmemelidir (Angelov, 2002: 1). Bu bağlamda çalışmanın özgün yaklaşımı içerisinde kamu politikası sürecini etkileyen resmi ve sivil aktörler ile uluslararası aktörler ayrımı yapılarak her birinin rolleri tartışılacaktır.



Şekil 3. Kamu Politikaları Sürecinde Aktörler

Kaynak: Angelov, Actors and Institutions in the Policy Process: Theoretical Frameworks and Empirical Example: The Case of Germany, Italy, US and Great Britain, Bologna University, 2002, s.1

1.5.1. Kamu Politikasında Resmi Aktörler

Resmi aktörler kamu politikası sürecinde resmi otoriteyi sağlayan ve uygulayan kesimdir (Anderson, 1976:37). Resmi aktörler devlete bağlı kurum ve kuruluşlarda görev yapan kişileri ifade etmektedir. Bu bağlamda yargı kurumları, parlamento, hükümet ve kamu bürokrasisi gibi aktörler kamu politikası sürecini etkileyen resmi aktörler olarak sayılabilir (Cahn, 1994: 201-203).

Kamu politikalarında resmi aktörler ülkeden ülkeye ve yönetim şekline göre farklılıklar arz etse de bu çalışmada Türkiye'deki yönetim sistemine daha uygun olan resmi aktörler olarak parlamento, yargı kurumları, hükümet ve kamu bürokrasisi üzerinde durulacaktır.

1.5.1.1. Parlamento

“Parlamento ne iş yapar?” sorusunun basit cevabı merkezi siyasi sorumluluklar ve kamu politikaları çerçevesinde kanun yapmaktır. Ancak parlamentoların sadece politik sorumluluklarını yerine getirmek için kanun yaptığını ve yasalarda değişiklikler yaptığını söylemek de doğru olmayacaktır. Meclis, temsil ettiği halkın ihtiyaçlarını da gözeterek şekilde bağımsız karar verme fonksiyonlarını da devreye sokarak çalışmalarını yürütmektedir (Anderson, 1976: 38).

Gelişmiş toplumlarda herhangi bir meseleye ilişkin sorunlar, ihtiyaçlar veya beklentiler toplumu etkileyecek ölçüde büyümeye başlarsa ve süreklilik arz ederse resmi veya resmi olmayan kurumlar aracılığıyla hükümete ve hükümete bağlı çalışan kamu kurumlarına iletilmektedir. Hükümet iletilen talepleri ajandalarına almakta ve ortada bir sorun varsa çözümüne yönelik çalışmalara başlamaktadır. Eğer çözüme ilişkin yasal bir düzenleme gerekiyorsa hükümet, bürokratlarıyla birlikte çalışarak konuyu taslak halinde meclise sunar (Eryılmaz vd., 2010: 150).

Türkiye’de uygulanan iki kanatlı parlamento sistemi 1982 Anayasası’nın kabul edilmesiyle birlikte tek meclisli bir yapıya dönüşmüş ve Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) temsilciler meclisinden oluşturulmuştur. Kamu politikalarının uygulanmasında yazılı belgeler niteliğini taşıyan yasaların çıkartılmasında tek yetkili merci Türkiye Büyük Millet Meclisi’dir ve bu durum meclisi kamu politikalarının en önemli aktörü haline getirmiştir. Meclisten geçen yasaların ilgili olduğu kamu politikası alanlarını; dış politika, sosyal nitelikli kamu politikaları, güvenlik ve savunma politikaları, sosyal ve kültürel politikalar, ekonomik politikalar vb. olarak saymak mümkündür. Hükümet tarafından sunulan taslaklar meclis gündemine geldikten sonra ilgili komisyonlar konuyu araştırır, tartışır, görüşür ve karara bağlarlar. Alınan kararlar belli bir fikir birliği oluşuktan sonra genel kurulda görüşülür ve burada ya kabul edilir ya da reddedilir. Burada bilinmesi gereken en önemli konu politikaların nihai formülasyonunun parlamentoda gerçekleştiğidir. Günümüz modern demokrasilerinde yürütmenin yasama üzerinde etkin bir rolü vardır (Çevik, 2008: 187).

Günümüzde yasaların yapılması ve düzenlenmesinden sorumlu olan TBMM en önemli resmi aktör olarak kabul edilse bile bu yetki Meclis’in diğer kamu kurumlarından daha üstün olduğunu göstermemektedir. Anayasa’nın 6. maddesinde yer alan “hiçbir kimse veya organ kaynağını Anayasa’dan almayan bir Devlet yetkisini kullanamaz” ifadesiyle yasama organı olan TBMM’nin de yasal dayanağının Anayasa olduğundan hareketle Meclis’in anayasanın temel ilkelerini reddederek yeni bir anayasa yapma yetkisi bulunmamaktadır (<http://www.tbmm.gov.tr>). Ayrıca yasa ve anayasa değişikliklerinin özellikle egemenliğin ulusa ait olduğu bu sistemde halkın egemenliğine ve haklarına herhangi

bir tehdit unsuru oluşturup oluşturmadığı ve anayasaya aykırı olup olmadığı Anayasa Mahkemesi tarafından denetlenmektedir (Abdulahkimoğulları, 2007: 6-7).

1.5.1.2. Yargı Kurumları

Ulusal ve bölgesel mahkemeler politika sürecinde meşru ve nizami çerçeve içinde güçlerini kullanarak kamu politikası sürecini önemli ölçüde etkilemektedirler. Amerika'daki mahkemeler özellikle mülkiyet hakları, ticari anlaşmalar, şirket davaları ve işçi-işveren ilişkileri üzerine yoğun çalışmalar yürüttüğü için ekonomiye ilişkin kamu politikaları sürecinde etkin bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra Kanada, Avustralya ve Batı Almanya'da da yargının politika sürecindeki etkisi önemlidir. Fakat bu etki Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kadar büyük değildir. Aslında gelişmekte olan ülkelerde, yargının politika sürecindeki rolü çok anlamlı değildir. Amerika'daki yargı organlarının politika sürecinde bu denli etkili olması biraz özgün bir durumdur (Anderson, 1976: 42-43). Günümüz modern devletlerinde güçler ayrılığı gereği; yasama, yürütme ve yargı birbirinden ayrı ve birbirine üstünlüğü olmayan 3 erk olarak kabul edilir. Fakat kamu politikaları sürecinde bazen yargının, bazen yürütmenin, bazen de yasamanın etkili olduğu durumlar bulunmaktadır. Yargının yasama ve yürütme üzerinde denetimi söz konusudur. Bir kamu politikası belirlendiğinde yasama ve yürütme organları tarafından uygun yasalar ve yönetmenlikler çıkartılır. Fakat bazı durumlarda bu yasa ve yönetmenlikler yargıya taşınır ve eğer mevcut kanunlara göre bir uygunsuzluk söz konusu ise yargı tarafından iptal edilir. Bunun sonucunda herhangi bir kamu politikası ile ilgili çıkan düzenleme yargı organlarının iptali sonucunda yürürlüğe girmez (Korkmaz, 2014: 5).

Türkiye'de Danıştay, Anayasa Mahkemesi, Bölge İdare ve İdare Mahkemeleri kamu politikası sürecinde rol alan yargısal aktörler olarak kabul edilmektedir. Danıştay bir uygulama kendisine geldiğinde eğer iptal ederse uygulama yürürlüğe girmez. Aynı şekilde Anayasa Mahkemesi de parlamentoda kabul edilen yasaların Anayasa'ya uygunluğunu denetlemektedir. Eğer çıkartılan yasalar veya yönetmenlikler Anayasa'ya aykırı ise Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmektedir. İdare mahkemelerinde de Danıştay gibi idarenin uygulama ve işlemlerine karşı açılan davalara bakılmaktadır. Gerekli görülen durumlarda hükümetin veya bazı önemli kamu kurumlarının kararları bile iptal edilebilmektedir.

Bu durumda uygulanması planlanan programlar, dolayısıyla politika yarım kalabilir (Çevik ve Demirci, 2011: 45). Örneğin, hükümet dersanelerin kapatılması amacına yönelik bazı adımlar atmıştır. Ancak Anayasa Mahkemesi dersanelerin kapatılmasını içeren yasayı iptal etmiştir. Sonuç itibarıyla, yürütme ve yasama tarafından uygulanan kamu politikalarında bir denetim mekanizması olarak bulunan yargı organlarının süreçte önemi büyüktür.

1.5.1.3. Hükümet ve Kamu Bürokrasisi

Kamu politikası sürecinde en önemli görevi hükümet ve kamu bürokrasisi üstlenmektedir. Sürece bakıldığında toplumsal problemlerin belirlenmesi ve gündeme alınmasında toplum kadar siyasi aktörlerin ve kamu görevlilerinin de etkisi vardır (Eryılmaz vd., 2010: 150).

Demokratik yönetimlerde, askeri ve sivil bürokrasinin siyasi bürokrasiye bağlı olması ve siyasi bürokrasinin direktifleri doğrultusunda hareket etmesi çok normal bir durumdur (Çevik ve Demirci, 2011: 45). Dış siyaseti askeri politikadan ayırmak genelde zordur ve Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet başkanı bu iki alan üzerinde ülke içi siyasetten daha etkin bir rol oynamaktadır. Örneğin Amerika'nın Vietnam ile ilgili attığı adımların birçoğu Başkanlık makamı tarafından belirlenmiş ve ülke politikası olarak uygulanmıştır (Anderson, 1976: 40). Fakat Türkiye gibi ülkelerde bazen hükümet tarafından atanmış bürokratlar kamu politikalarında ve ülke yönetiminde siyasi aktörlerin daha üstünde rol oynamaktadır (Çevik ve Demirci, 2011: 45). Gelişmekte olan ülkelerde (Gana, Irak, Tayland vb.) kamu görevlileri kamu politikaları sürecinde gelişmiş ülkelerdeki görevlilere göre daha etkin bir rol oynayabilmektedir (Anderson, 1976: 40). Çünkü kamu görevlileri kendi gözlemleri doğrultusunda veya vatandaşlardan, baskı gruplarından, medyadan ve sivil toplum kuruluşlarından gelen talepler doğrultusunda genel problemlere karşı politika oluşturmada ve uygulamada ilk rolü üstlenmektedirler. Kamu kurum ve kuruluşları ve burada görev yapanlar politikaların oluşturulması ve hayata geçirilmesinde birincil kaynak olarak görülmelidir. Çünkü toplumsal problem gündeme geldikten sonra yasal düzenleme sürecinde çözüme ilişkin tasarımı hazırlayan ve geliştirenler bürokratlardır. Gerekli altyapı çalışmalarını hazırlayan teknik bürokratlar olmasa siyasilerin bu konuda çok ileri gitmeleri mümkün

görülmemektedir. Aynı doğrultuda, şekillendirilen ve uygulama kararı alınan politikaların hayata geçirilmesi de yine kamu görevlilerinin görevidir (Çevik ve Demirci, 2011: 45). Örneğin Türkiye’de belli aralıklarla Milli Eğitim Şuraları düzenlenmekte ve Türk Milli Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik kararlar alınmaktadır. Şura kararlarının alınmasında etkili olan kesim kamu bürokratlarıdır.

Kamu bürokrasisi ülkeden ülkeye yapısal ve işleyiş olarak değişiklik gösterebilir. Bazı küçük ve gelişmemiş ülkelerde bu bürokrasi, çok basit bir şekilde yürütülüyor olabilir. Bu tür ülkelerde problemler varsa eğer, doğrudan Bakanlar Kurulu’nun gündemine gelebilir ve çözüm konusunda kabine etkin bir rol oynar. Ancak gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde bu yapı ve süreç daha büyük ve karmaşıktır. Ayrıca süreci etkileyen birçok farklı grup da etkin bir şekilde rol almaktadır (Çevik, 2008: 115).

Türkiye’de gündeme gelen, kabul edilen politikaların büyük bir kısmı yasa teklifinden çok tasarıdır. Bu nedenle iktidar partileri hem gündem oluşturma hem de sonraki süreçte çok etkin rol oynamaktadır. Türkiye’nin eğitim politikalarında bunu destekleyici örnekler bulunmaktadır. 2012’de kabul edilen ve eğitimde köklü sistem değişikliğine yol açan zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması, hükümetin tüm karşı duruşlara, muhalefetlere rağmen kendisinin gündeme taşıdığı politikayı sorunsuz bir şekilde kabul ettirip yasalaştırması, siyasal iktidarların kamu politikası sürecine olan etkilerini ortaya koyan iyi bir örnektir (Kulaç ve Çalhan, 2013: 212).

1.5.2. Kamu Politikasında Sivil Aktörler

Kamu politikası sürecinde politikalar oluşturulurken, uygulanırken ve değerlendirilirken resmi kurum ve kuruluşlar kadar toplumun kendisini temsil eden ve devletle herhangi bir bağı olmayan kişi ve kurumlar da rol almaktadırlar (Eryılmaz vd., 2010: 150). Anderson’a göre politika sürecine kamu görevlilerine ek olarak baskı grupları, siyasi partiler ve bireyler de katılabilmektedir. Bunlar resmi olmayan aktörler olarak tanımlanmıştır. Çünkü bu süreçte her ne kadar önemli bir rol oynasalar da kanuni açıdan herhangi bir yürütme yetkileri bulunmamaktadır (Anderson, 1976: 43).

Kamu politikası sadece bağımsız politika kurumlarının çabalarının bir sonucu değildir. Resmi olmayan aktörler de bu süreçte önemli bir rol oynamaktadırlar. Bireyler, yöneticileri seçerek; medya, değişik kanallar aracılığıyla uygulanacak politikaları etkileyerek; siyasi partiler, yönetici adaylarını belirleyerek dolaylı olarak meclis ve idarecilerin yapısını değiştirerek ve organize baskı grupları, resmi ve resmi olmayan aktörleri etki altına alarak politika sürecine dahil olmaktadır. Yani kamu politikaları, resmi aktörlerin resmi olmayan aktörlerden etkilenecek oluşturdukları bir süreçtir (Cahn, 1994: 203).

Gelişmiş modern toplumlarda bireyler belli amaçlar etrafında bir araya gelerek örgütlenmekte, kendilerini ilgilendiren kamu politikalarında devlet organları ya da hükümetlerle temasa geçerek taleplerini doğrudan iletme imkanı bulmaktadır. Böylelikle politikayı belirleyecek ve uygulayacaklarla önceden görüşerek kendi menfaatleri doğrultusunda politikalar yapılması için çalışmış olmaktadır. Kamu politikası sürecinde rol oynayan sivil aktörler olarak siyasi partiler, bireyler (seçmenler-vatandaşlar), baskı grupları sivil toplum örgütleri ve medya organlarını saymak mümkündür (Çevik, 2012:116).

1.5.2.1. Siyasi Partiler

Kamu politikası sürecinde rol oynayan aktörlerden biri de siyasi partilerdir. Demokratik toplumlarda ve çoğulcu demokrasilerde var olan siyasi partiler, özellikle aynı düşünceden insanların bir araya gelerek, siyaset yapma imkanı sağlayan demokrasinin vazgeçilmez kuruluşlarından biridir. Aynı zamanda parlamento içinde hükümete muhalefet eden, onların çalışmalarını denetleyen ve aktif olarak takip eden kuruluşlardır. Kamu politikaları adına sorun ve problemleri hükümetin ve meclisin gündemine getirebilen ve kamu politikalarına en çok etki eden kuruluşlardan biridir (Korkmaz, 2014: 6).

İyi işleyen ve birden fazla partinin bulunduğu demokrasilerde siyasi partiler toplum ve devlet arasında önemli bir role sahiptir. Aslında parti sistemi ile devlet arasındaki bağlantıyı sağladıkları da söylenebilir. Siyasi partilerin devlet ve toplum arasındaki bağlantıyı sağlama vazifesi göz önüne alındığında, toplumsal talep ve

ihtiyaçların partiler aracılığıyla karar vericilere iletilmesi demokrasilerde partilerin önemli işlevlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Speijcken, 2012: 9).

Siyasi partiler, devleti yönetmeye talip olan kurumlardır. İktidara gelen bir siyasi parti artık devletin de yönetim kademesindedir. Bu açıdan toplumun içinden gelmelerine rağmen mecliste ve yürütme organlarında faaliyetlerinde devam etmektedirler. Seçilemediklerinde ise ne mecliste ne de yürütme organlarında herhangi bir görev alamaz ve içinden çıktıkları toplumun içinde yaşamaya başlarlar. Yani seçildiği takdirde siyasi partiler toplum tarafından kurulan fakat ülke yönetimini elinde tutan güçlü bir yapıdır. Siyasi partiler örgütlenme, işleyiş ve çalışma açısından yasalarla sınırları çizilmiş ve sıkı denetlenen kurumlardır (Eryılmaz vd., 2010: 151).

Kamu politikaları sürecinde siyasi partiler çok önemli bir rol üstlenmektedirler. Çünkü partiler temsil ettikleri bireylerin beklentilerini dinler ve bu beklentileri değişik ortamlarda yüksek sesle dile getirirler. Toplumun karşılaştığı sorunları belirli programların çatısı altında toparlar ve bunların çözümüne yönelik sosyal projeler üretirler (Hofmeister ve Grabow, 2011: 16)

Bu konuda hem iktidar partisi hem de muhalefet kamu politikası sürecini doğrudan etkilemektedir. Muhalefet partileri; varoluş amaçlarının bir gereği olarak, iktidar partisi ve dolaylı olarak devletin öncülüğünü yaptığı kamu politikasına karşı olumsuz bir tutum takınırlar. Hükümet ile vatandaş arasında bağ görevi gören siyasi partiler, çeşitli propaganda ve örgütleriyle seçmenlerin parti programları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlarlar. Bu programlar partilerin ideolojilerine göre şekillenirler. Vatandaşlar, oluşturulacak olan kamu politikasında bu partilere oy vererek meclise girmelerini sağlamak neticesinde yasama organında temsil edilirler. Kamu politikasının yasama yoluyla belirlendiği bu süreçte, iktidar partisi dışında kalan muhalefet partileri, politikanın üretim sürecinde etkide bulunurlar (Göçoğlu, 2014: 14).

Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde siyasi partilerin çok çekişmeli bir seçim süreci yaşamalarının en önemli sebebi politikadan ziyade hükümet çalışanlarını kontrol etme arzusudur. Aslında bu durum politikadan çok gücü elinde

bulundurma çabasının bir sonucudur (Anderson, 1976:45). Kamu politikalarında en etkili rolü idari bürokrasi oynadığı için seçilmişlerin emrinde çalışan bu kesimin yönetimini eline geçiren siyasi partiler dolaylı olarak kamu politikalarında en etkin konuma sahip olmaktadır (Çevik ve Demirci, 2011: 49).

Bazı ülkelerde ise durum biraz farklılık gösterebilmektedir. Bürokrasi iktidar tarafından belirlenen politikaların uygulayıcısı konumunda olmasına rağmen kendine has edinmiş olduğu konum ve güç sayesinde siyasi iktidarı etkileyebilmekte ve kamu politikalarına doğrudan müdahale edebilmektedir. Bu durum özellikle kamu politikalarının belirlenmesi ve oluşturulması sürecinde belirgin bir şekilde açığa çıkmaktadır. Bürokratlar bazı konuların gündeme gelmesini engelleyebildikleri gibi kendi arzuladıkları konuların gündeme gelmesini de sağlama imkanı bulmaktadırlar (Göküş, 2000: 36-37).

Türkiye’de her siyasi partinin programı bulunmaktadır. Bu programlarda eğitim ile ilgili görüşler ve eğitim sisteminin gelmesi istenilen seviyeler belirtilmektedir. Siyasi partiler iktidara geldiklerinde siyasi parti programlarındaki hedefleri doğrultusunda eğitim sistemi ile ilgili kararlar almakta ve uygulamaya çalışmaktadırlar.

Türkiye’de iktidara gelen partilerin gündeme ilk getirdiği konular kendi siyasi çizgilerine yönelik ve partilerini destekleyen seçmen kitlesini en yakından ilgilendiren konulardır. Örneğin, Türkiye’deki eğitim politikalarına bakıldığında, 2002-2012 döneminde gündeme gelen konular ve bu doğrultuda uygulanan politikalar ağırlıklı iktidar partisinin seçmen kitlesini yakından ilgilendirmektedir (Kulaç ve Çalhan, 2013: 211)

1.5.2.2. Bireyler

Kamu politikalarında bireylerin arzu ve talepleri genellikle parlamento, baskı grupları ve daha etkili katılımcıların devreye girmesiyle ihmal edilmektedirler. Toplum oluştururan bireylerin kamu politikalarının oluşumu aşamasında aktif bir rol oynamaları gerektiği ve oluşturulacak politikaların toplumun taleplerine cevap verebilecek nitelikte olması gerektiği düşünüldüğünde bu talihsiz bir durumdur.

Politikada karar verme ve uygulama süreci genellikle kamu görevlileri tarafından yürütülse de bireylerin de karar verme sürecinde doğrudan etkili olduğu örnekler mevcuttur. Amerika'nın bazı eyaletlerinde (Kaliforniya) ve İsviçre gibi bazı ülkelerde bireyler, kanun değişikliklerinde halen oy hakkına sahiptirler. Hatta vergi oranlarında yapılacak değişiklikler bile halk oylamasının ardından yürürlüğe girebilmektedir. Fakat bu tür örnekleri tüm ülkelerde ve yönetimlerde görmek mümkün değildir. Ayrıca katılım sağlanan oylamalar, kamu politikası sürecinin sadece küçük bir kısmını kapsamaktadır (Anderson, 1976: 47).

Demokratik yönetimlerde hükümetler genel seçimlerle belirlenmekte ve idareciler de hükümetler tarafından göreve getirilmektedir. Yani dolaylı olarak idarecilerin seçilmesinde bireylerin etkisi vardır. Fakat burada sorun teşkil eden mevzu seçimlerin belli aralıklarla yapıldığı için bir sonraki seçim dönemine kadar bireylerin seçtikleri idareciler üzerinde herhangi bir denetim ya da yönlendirme hakkına sahip olmamalarıdır. Yani dört ya da beş yıllığına seçilmiş bir iktidarın ikaz edilmesi ya da uyarılması için dört-beş yıl beklemek gerekmektedir. Modern toplumlarda bireyler, baskı gruplarını oluşturarak bu probleme bir nebze de olsa çözüm bulmuşlardır. Böylece bireyler tek başlarına çözemeyecekleri bazı problemlerini içinde buldukları grup aracılığıyla çözebilmektedirler (Göçoğlu, 2014: 14-15).

Bu durum demokrasi ile yönetilen ülkelerde bile bireylerin kamu politikaları üzerindeki etkisinin az olduğunu göstermektedir. Ayrıca birçok ülkede genel seçimlerde oylamaya katılan birey sayısı katılmayan birey sayısına göre daha azdır (Anderson, 1976: 47). Birkland'a göre bazı toplumlarda bireyler oy kullanmak yerine gruplara üye olarak politikalar üzerinde daha etkili olabileceklerini düşünmektedirler. Seçimlere katılımın az olması kişilerin günlük konularda kendilerini ifade etmek istemedikleri anlamına gelebilir. Bir başka deyişle seçimlere az katılımın olması kişilerin politikaya ilgisinin az olduğunu göstermektedir. Bu durum, uzun vadede seçmenlerin politik sisteme ve karar verme mekanizmasına yabancılaşmasına sebep olmaktadır (Birkland, 2011: 47, 131).

Sonuç olarak demokratik toplumlarda her ne kadar seçimlere katılım az olsa ve bir sonraki seçime kadar bireyler tarafından müdahaleye çok açık bir yapı

bulunmasa da genel seçimlerin varlığı ve bireylerin kullandığı oylar kamu politikası sürecinde bireylerin de etkili olduğunun bir göstergesidir (Lindblom, 1968: 44).

1.5.2.3. Sivil Toplum Kuruluşları

Son yıllarda katılımcı yönetim anlayışının gelişmesi ve bu yaklaşımın teknolojinin ve küreselleşmenin teşvikiyle ülkelerarası hızla yayılması sonucu kamu politikalarında sivil toplumun etkinliği de artmaktadır. Sivil toplum kuruluşlarının kamu politikalarına yönelik etkisini arttıran temel üç dinamikten söz edilebilir. En önemli etkenin yönetim olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca küreselleşme ve uluslararasılaşma sayesinde bir ülkede sivil toplum lehindeki gelişmelerin dünya çapında yayılımı artmaktadır. Özellikle son dönemdeki teknolojik gelişmeler ise bir yandan küreselleşme lehinde bir araç rolü oynamakta iken, öte yandan yönetim için gerekli yolları mümkün kılmaktadır. 1990'lardan bu yana yaşanan politik ve ekonomik liberalizasyon, teknolojik dönüşüm ve küreselleşme yönetimi tetiklemektedir. Bu süreç ise devletler ve uluslararası örgütlerin yanında devlet dışı aktörlerin de güçlenmesinin önünü açmaktadır. Küreselleşme ve yönetim sivil toplum kuruluşlarının gelişmesini etkilemiş ayrıca iletişim olanaklarının gelişmesi bu etkiyi arttırmıştır (Babaoğlu, 2013: 168).

Sivil toplum kuruluşları ülkelerin kültür ortamının müsaade ettiği ölçüde etkindirler. Batı ülkelerinde demokratik ortam sayesinde sivil toplum kuruluşları çok etkin bir şekilde faaliyet göstermekte ve yönetimler üzerinde baskı kurarak kamu politikası sürecinde önemli roller oynamaktadırlar. Mesela, ABD gibi çok partili demokratik yönetime sahip bir ülkede, işçilerin haklarını savunan ve onları temsil eden sendikalar, tarımsal birlikler ve işadamlarını temsil eden işveren birlikleri gibi sivil toplum kuruluşları hükümete ilettikleri talepler doğrultusunda baskı kurarak politikaların kendi istekleri doğrultusunda oluşturulmasında etkin rol oynarlar (Eryılmaz vd., 2010: 152). Sivil toplum kuruluşlarının karar verme mekanizması üzerindeki etkileri belli faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Bu faktörler grubun üye sayısı, parasal kaynakları, dayanışması, liderlik kabiliyetleri, sosyal statüsü ve kamu kurumları üzerindeki etkisi şeklinde sıralanabilir. Yani bu faktörlere bağlı olarak örneğin üye sayısı fazla olan bir grup, üye sayısı az olan bir gruba göre karar vermede daha etkili olabilmektedir (Anderson, 1976: 44-45).

Sivil toplum aktörleri kimi küresel değerleri ya da bazı ortak amaçları politik bir mesele olarak sunabilir ve bu çabaları kamu politikalarını etkileyebilir. Aktörler sahip oldukları bu yumuşak güç nedeniyle baskı grupları olarak da nitelenmektedir. Baskı grupları, ortak çıkarlar etrafında bütünleşen ve bu çıkarlar doğrultusunda siyasal otoriteleri etkilemeye çalışan örgütlenmiş insanlar olarak tanımlanabilir. Böylece demokratik katılıma olanak sağlayan yeni bir aktör olarak sivil toplum yapılanmaları ortaya çıkmaktadır (Babaoğlu, 2013: 176).

Sivil toplum kuruluşları totaliter rejimle yönetilen ülkelerde devletin bir parçası gibi hareket ederler. Bu tür rejimlerde halkın devlete desteğini örgütlemek amacıyla oluşturulan gruplar kendi içlerinde demokratik ülkelerde olduğu gibi özgür bir yapıya sahip değillerdir. Demokratik ülkelerde ise bunun aksine halk tarafından kurulan ve toplumun taleplerini uygun kanallar vasıtasıyla devlete ileten sivil kuruluşlar vardır. Demokrasi ile yönetilen ülkelerde idareciler ve kamu görevlileri halkın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda politika yapmayı amaçlamaktadırlar. Bu açıdan özellikle derneklerin, birliklerin, sendikaların ve diğer sivil toplum kuruluşlarının kendi istek ve talepleri doğrultusunda kamu yönetimiyle temas halinde oldukları bilinen bir gerçektir. Örneğin, hayvancılık alanında yapılacak bir düzenlemede hayvancılık sektöründe faaliyet gösteren insanlar tarafından kurulmuş bir kooperatifin temsil ettiği kişiler adına politika sürecini etkilemeye çalıştığı bilinmektedir (Çevik ve Demirci, 2011: 51).

Türkiye’de eğitim sistemine yön vermek için Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) ve Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği (MÜSİAD) gibi sivil toplum kuruluşları raporlar yayınlamaktadır. Bu raporlarda eğitim sistemindeki sorunları ifade etmekte ve öneriler sunmaktadırlar. Hükümetin eğitim politikalarına yönelik kararlarını etkilemeye çalışmaktadırlar. Örneğin, 2008 yılında MÜSİAD “Türkiye’deki Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlar-Öneriler” konulu rapor yayınlamış ve bununla birlikte hükümet mesleki ve teknik okullardaki eğitimi iyileştirmeye yönelik 2012 yılında “Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Protokolünü” imzalamıştır.

1.5.2.4. Medya

Günümüzde medyanın yaptığı yayınların toplum ve hükümet üzerinde önemli etkilerinin olması yargı, yasama ve yürütmeden sonra kamu politikaları sürecinde dördüncü etken kuvvet olarak kabul edilmesine neden olmuştur. Hükümetin yaptıklarında toplumu haberdar etmesi, toplumun sorunlarından da hükümeti haberdar etmesi medyayı kamu politikalarında rol oynayan aktörlerden biri haline getirmiştir (Korkmaz, 2014: 7).

Medyanın rolü yönetenler ile yönetilenler arasındaki iletişimi özgür bir şekilde sağlamaktır. Toplumun istek ve taleplerini kamu kurumlarına ve hükümete aktarırken eş zamanlı olarak hükümetin de bu talepleri dikkate aldığını göstermek için topluma geri dönüş yapmaktadır. Bu şekilde bir işlevi ifa eden medyanın özellikle gelişmiş toplumlarda devlet-halk arasındaki bağlantıyı sağladığı için kamu politikaları sürecindeki önemi tartışılmazdır. Fakat eğer medya objektif olmaz ve kendi menfaatleri doğrultusunda kamu politikaları sürecinde devlet ve toplumu birbirine düşman edecek şekilde hareket ederse bu defa olumluluk derecesinde olumsuzluklar üretmeye başlar. Medyanın kuvvetli olduğu günümüzde yazılı ve görsel medyanın özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde kamu politikalarında olumlu ya da olumsuz ne kadar etkili olduğu ortadadır. Bu açıdan medyanın rolünü kesinlikle gözardı etmemek gerekir ve kamu politikalarının analizinde sosyal kesimi temsil eden en önemli aktör olduğunu kabul etmek gerekir (Çevik ve Demirci, 2012: 48).

1.5.3. Uluslararası Aktörler

Kamu politikalarının belirlenmesi, oluşturulması ve uygulama aşamasında sadece ulusal aktörler rol oynamamaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkeler üzerinde uluslararası birliklerin, kurum ve kuruluşların etkisinden bahsetmekte fayda vardır. Bu durum aslında küreselleşen dünyada güçlü ülkeleri kontrol altında tutma çabalarının da bir sonucudur. Kamu politikası ile alakalı literatürde uluslararası aktörlere yer verilmemiştir. Bunun en mantıklı açıklaması, bu literatürü üreten ABD, Almanya, İngiltere ve diğer gelişmiş güçlü ülkelerin ilgili kuruluşları yönlendirerek

böyle bir kavramın bilinmesini istememeleridir. Bu ülkelerdeki çalışmalarda aktörler ele alınırken uluslararası aktörler çok dikkate alınmamaktadır. Fakat Türkiye için bu durum çok geçerli değildir. Özellikle Uluslararası Para Fonu (IMF) ile Türkiye arasında yapılan anlaşmalardan ötürü IMF ülkenin para politikalarında etkin bir rol oynamaktadır ve ülke içinde uluslararası etkili bir aktör haline gelmiştir (Eryılmaz vd., 2010: 153).

Uluslararası kurum ve kuruluşlar, ekonomik, politik ve kültürel amaçlar çerçevesinde hükümetler arasında veya hükümetlerden bağımsız olarak bölgesel veya küresel ölçekte kurulabilirler (Kayrak, 2006: 89). Dünya Bankası'ndan IMF'ye, Avrupa Birliği'nden Greenpeace'e, OECD'den (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) uluslararası finans kurumlarına, kar amacı gütmeyen enstitülerden Soros Derneği'ne günümüzde hükümetleri karar vermede etkileyen, teknik ve mali destek sağlayan birçok uluslararası kurum ve kuruluş vardır. Politika bilimi literatürü içinde uluslararası aktörlerin kamu politikaları üzerindeki etkileri tartışılan bir konu haline gelmiştir (Beland, Shoyama ve Orenstein, 2010: 1-2).

Uluslararası aktörler ekonomik politikalardan sosyal politikalara, dış politikadan kamu politikalarına, güvenlik politikalarından sağlık politikalarına kadar birçok alanda yapılan politikalar üzerinde etkili olabilmektedirler. Örneğin Amerika'ya 11 Eylül'de yapılan terörist saldırısından sonra terörle mücadele ülkeler arasında ortak bir politika haline gelmiş ve bu alanda işbirliği alanları ve çabaları artmıştır. Gelişmekte olan ülkelerin finansal manada yaşadıkları zorluklarda destek görevi gören ve ekonomi politikalarının yönlendirilmesini sağlayan IMF, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar da bu manada uluslararası aktörlerdendir. UNICEF ve benzeri kuruluşlar da özellikle sosyal alanlarda (çocuk ve aile vb) uluslararası politikaları yönlendirme gücüne sahiptirler. Burada bahsi geçen kuruluşlar daha çok Birleşmiş Milletler çatısı altında faaliyet gösteren kuruluşlardır. Bunlara ek olarak BM çatısı altında olmayan fakat ülkelerin oluşturduğu birlik, organizasyon gibi ulusal politikalar üzerinde rol oynayan aktörler de vardır. Arap Birliği, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (OSCE), Avrupa Birliği, NATO bu aktörlere örnek olarak sayılabilir. Sonuç olarak kamu politikalarında yerel aktörlere ilaveten uluslararası aktörleri de hesaba katmak

gerekmektedir. Özellikle gelişmekte olan ÷lkelerde kamu politikaları sürecine bu şekilde yaklaşmak şarttır. Çünkü gelişmekte olan ÷lkeler gelişmiş ÷lkelere göre uluslararası aktörlerin karar ve güçlerinden daha fazla etkilenmektedirler (Çevik 2008: 196).

IMF Türkiye'deki eğitim politikalarına etkilemeye yönelik girişimleri söz konusudur. IMF, küresel ölçekte talep edilen özelliklere uygun girişimci, rasyonel bireyler yetiştirmesini talep etmektedir. 1999 yılında itibaren IMF'ye gönderilen niyet mektupları çerçevesinde IMF'nin eğitim hizmetlerine yaklaşımı, planlanan yatırım harcamaları ve cari harcamalar yönündeki yaklaşımlar, öğrenci başına düşen birim maliyet, eğitimin piyasaya açılması ve eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bakımından neo-liberal topluma ulaşmak için politikalar olduğu gör÷lmektedir (Eroğlu, 2013: 153).

Dünya Bankası'nın verdiği kredilerde saptanmaya çalışılan eğitim politikalarında vurgulanan noktalar; Türk eğitim sisteminin Avrupa'ya yetişmesi ve süratle değişen dünyada rekabet edebilecek çalışanlar yetiştiren bir eğitim sistemi yaratılması için gereken reformlar; Türkiye'nin doğru reformları ve yatırımları yapması halinde nasıl gelişeceği, Türkiye'nin bu gelişim sürecini hızlandırırken dikkate alacağı kıstaslar ve eğitim sektörü reformları şeklinde özetlenebilir (Eroğlu, 2013: 157).

1.6. Kamu Politikası Sürecinde Karar Verme Teorileri

Karar verme, politika yapım sürecinin kritik aşamalarından biridir. Çünkü bu aşamada kamusal sorunun çözümlü için alternatifler arasından biri seçilir ve uygulama aşamasına geçilir (Köseoğlu, 2013: 245).

Politika bilimcileri kamu politikaları sürecini ve karar verme aşamasını anlamak için birçok model, teori, yaklaşım, konsept ve şema geliştirmişlerdir. Hatta kamu politikalarını araştırmak yerine bu tür teorileri geliştirmek ve analizler yapmak için daha fazla çaba sarf etmişlerdir. Politika bilimciler tarafından geliştirilen bu model ve teoriler politika analizlerinde rehber niteliği taşımakta, toplumun politikacılarından beklentilerini belli bir çerçeveye oturtmakta, iletişimi sağlamakta ve

politik faaliyetlere ilişkin muhtemel açıklamalar yapmaktadır. Kamu politikası üzerine araştırmalar yapılacaksa belli kriterlerin sağlanması, harcanan çabaların istenen odakta olması ve politik verilerin düzgün toparlanabilmesi için bir yol haritası mutlaka gerekmektedir. Politika modelleri ve teoriler bu tür araştırmalarda istenen neticeye ulaşma adına gerekli rehberliği sağlamaktadır (Anderson, 1976: 9).

Karar verme sürecini etkileyen faktörler öznel ve nesnel faktörler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öznel faktörler tecrübe, sezgi, hissetme, duygu ve bilimsel sezgi gibi karar vericilerin doğrudan kişilikleri ve yaşam tecrübeleri ile alakalı faktörlerdir. Nesnel faktörler ise karar verme teknikleri, bilgi ortamı, çevresel faktörler gibi karar vericinin kişiliğinden bağımsız olan faktörlerdir (Kurt, 2003: 21).

Bu çalışmada kamu politikası sürecinde karar verme teorileri olarak üç tanesi incelenmektedir. Bunlar rasyonel karar verme teorisi, artırmacı karar verme teorisi ve karma tarama karar verme teorisidir. Bu teoriler grupların ve bireylerin karar alırken nelere öncelik verdiklerini anlatmaktadır.

1.6.1. Rasyonel Karar Verme Teorisi

Kısaca rasyonel karar verme veya klasik karar verme olarak adlandırılan rasyonel kapsamlı karar verme modelinin kökenleri “ekonomik insan” yaklaşımına dayanmaktadır. Ekonomik insan modeline göre, bireyler karar verirken gerekli tüm bilginin toplanması, farklı seçeneklerde bilginin karşılaştırılması, amaçları veya çıkarlarını gerçekleştirebileceği seçeneğin tercih edilmesi süreçlerinin sonucunda kararını oluşturur. Bu modeli kamu politikalarına uyarladığımızda, bir problemle karşılaşan politika yapıcılar ilk olarak problemi tanımlar. Problemin tanımı üzerinde uzlaştıktan sonra, potansiyel çözümlerin, yani politika alternatiflerinin listesini oluştururlar. İkinci adım olarak, her bir alternatif politikanın ortaya çıkaracağı muhtemel sonuçlar (fayda, maliyetler, avantaj ve dezavantajlar) araştırılır. Üçüncü aşamada, karar verici kendi amaç, değer ve hedeflerini maksimize eden alternatifleri seçer. Son aşamada ise, ampirik analiz yöntemleri kullanılarak seçilen politikanın sonuçları ölçülür ve elde edilen verilere göre bu politika devam edilmesine veya politikanın ortadan kaldırılmasına karar verilir (Köseoğlu, 2013: 246).

Rasyonel karar verme teorisi muhtemelen en iyi bilinen ve en yaygın kabul gören karar verme teorisidir. Rasyonel karar verme teorisinin temel özellikleri;

1. Değer ve hedeflerin belirlenmesi alternatif politikaların test edildiği ampirik analizden farklıdır ve analizden önce yapılması gerekmektedir.
2. Politikaların şekillendirilmesi bir sebep sonuç analiziyle gerçekleştirilir. Öncelikle ulaşılmak istenen sonuçlar tespit edilir sonra bu sonuçlara götürecekt sebepler araştırılır.
3. Bir politikanın iyi olup olmadığının sınanması, arzulanana sonuca götüren en iyi sebep olduğunun ispat edilmesiyle yapılabilir.
4. Analiz kapsamlıdır ve her önemli faktör hesaba katılır.
5. Teori temelli bir süreçtir.

şeklinde sıralanabilir (Özer ve Görmez, 2012: 63)

Rasyonel modelde, politika oluşturucular tarafından konuyla ilgili tüm veriler toplanır ve daha sonra bu veriler analiz edilir. Ardından alternatifler arasında maksimum fayda sağlayacak ve aynı zamanda minimum maliyete sahip olan muhtemel politikalarından biri seçilir. Son aşamada söz konusu politika değerlendirilip uygulanır (Özer ve Görmez, 2012: 63).

Rasyonel karar verme teorisine yöneltilen birçok ciddi eleştiri de vardır. Lindblom karar vericilerin çok net çizgilerle belirlenmiş problemlerle karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Bunun yerine karar vericiler, önce problemin tanımlanması ve formüle edilmesi ardından karar verme süreciyle uğraşmaktadırlar. Bu da karar verme sürecinin uzamasına sebep olmaktadır (Lindblom, 1959: 79-88).

Diğer bir eleştiri ise rasyonel karar verme teorisinin karar vericilerin talepleri sonucunda gerçekçi olmamasıdır. Daha açık ifadeyle; karar verme sürecinde alternatifler arasında tercih yapılmadan önce belirli veriler ışığında karşılaştırmalar yapılmakta ve her bir alternatifin sonucuna göre karar verilmektedir. Fakat karar vericiler genellikle alternatifler için veri toplarken tüm gerekli kaynakları tarayamamakta bu da alınan kararların ve uygulamaların gerçekçi olmamasına sebep olmaktadır. Günümüzde teknolojiyle birlikte kaynaklara erişim kolaylaşmış ve

verilere ulaşım daha hızlı bir hale gelmiştir. Fakat masa başından yapılan araştırmalar ve bu şekilde elde edilen veriler bir konu üzerinde doğru karar vermek için yeterli olmayabilir (Anderson, 1976: 11).

Rasyonel model, kamu politikası oluşturucularının etkiye açık, kendi değerleri olan veya toplumun değerlerini göz önünde bulunduran insanlar olduğu gerçeğini kısmen yok saymaktadır. Bu sebepten ötürü de rasyonel model, kimliklerin, değerlerin ve kültürlerin önem kazandığı post-modern dönemde eleştirilmektedir (Hill, 1997: 100).

1.6.2. Artırmacı Karar Verme Teorisi

Artırmacı karar verme, Charles Lindblom tarafından rasyonel karar verme modelinin eleştirisi üzerine inşa edilmiştir. Lindblom'a göre, karar vermede rasyonel yaklaşım, nispeten basit problemler dışında uygulanamaz. Çünkü bu yaklaşım, insanların tam olarak sahip olamayacakları bir bilgi kaynağını ve entelektüel kapasiteyi varsayar. Zaman ve para kısıtı nedeniyle bu model anlamsız kalmaktadır. Ayrıca, görevleri siyasal ve yasal olarak tanımlanmış olduğundan, kamu yöneticileri pratikte tüm alternatifleri aramak yerine sadece birkaç politikaya odaklanırlar. Bu nedenle, uygulamada artırmacı modelin kullanılması tercih edilmektedir (Lindblom, 1959: 82).

Artırmacılığın önemini yükselten nedenlerden biri de politika yapıcılarının karar alırken karşılaştıkları çatışma ve karmaşıklığı azaltmak için çok genel politika amaçları ve değerleri üzerinde anlaşmaya varmalarıdır. Rasyonel modelin öngördüğünden farklı olarak politika yapıcılar detaylı politika amaçları veya bu amaçları gerçekleştirme süreci üzerinde uzlaşmamakta, aslında politika tartışması çoğu kez bir politika oluşturmayla sonuçlanmamaktadır. Ampirik ve normatif nedenlerle politika zaman içinde evrilmeye devam etmektedir (Simon, 2007: 28).

Politika yapıcılar için bir strateji olarak artırmacılık aşağıda belirtilen beş önemli avantajı sunmaktadır (Hayes, 2001: 42):

1. Rasyonel ideal çalışmaz hale geldiğinde hareket etmeyi kolaylaştırır. Çünkü ne kapsamlı bilgiyi ne de politika yapıcıların amaçlar üzerinde anlaşmasını gerektirir.
2. En gerçekçi ve ulaşılması en muhtemel alternatiflere odaklanıldığından analiz maliyetlerini düşürür.
3. Hatalardan ders çıkarmayı kolaylaştırır. Artırmacılık, politika analistlerinin sonuçların gerçek nedenlerini bulmalarını kolaylaştırır.
4. Mevcut uygulamalardaki bozulmayı en aza indirerek uzlaşmayı kolaylaştırır. Yeni bir politikaya yöneltilecek eleştirileri veya ortaya çıkacak muhalefeti bir ölçüde engeller.
5. Bir problemi çözmeye karşılaşılan başarısızlıklar, ileriki adımları atma konusunda güçlü bir motivasyon oluşturur.

Artırmacı politikalar birkaç yönden eleştirilmiştir. İlk olarak, bu model büyük politika değişimlerini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Artırmacı modeli takip eden karar alıcılar kriz durumlarıyla karşılaştıklarında başarısız olmaktadır. Çünkü krizler, genellikle önceki politikaların küçük değişikliklerle takip edilmesi yoluyla çözülemez. Ayrıca artırmacı politikayı izleyen karar alıcılar zor ve önemli kararların alınmasından genellikle kaçınmakta ve bu durum karar alıcılar arasında bir tür pragmatizm düşüncesinin gelişmesine yol açabilmektedir (Köseoğlu, 2013: 253). Lindblom'un, bu modele yönelik dile getirdiği eleştirisi ise karar alıcıların daha iyi alternatif politikaları gözden kaçırmalarına yol açabileceği noktasındadır. Alternatif politikaların iyi araştırılmaması, daha iyi politikaların dikkate alınmaması sonucunu doğuracaktır (Lindblom, 1959: 87-88'den aktaran Köseoğlu, 2013: 253).

1.6.3. Karma Tarama Karar Verme Teorisi

Amitai Etzioni, rasyonel ve artırmacı modellerin bazı unsurlarını birleştiren ve birinci modeldeki varsayımlar kadar ütöpik ya da ikinci modeldeki gibi muhafazakar olmayan üçüncü bir yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşıma "karma tarama modeli" adını vermektedir. Modelde kullanılan "tarama" kavramı, bilgiyi araştırma, toplama, işleme ve değerlendirme ile sonuca ulaşma anlamında kullanılmaktadır (Köseoğlu, 2013: 256).

Amatai Etzioni, rasyonel karar verme teorisini eleştirmekle birlikte arttırmacı karar verme teorisinde de bazı eksiklerin olduğunu savunmaktadır (Etzioni, 1967: 385-392). Örneğin, arttırmacı karar vermede toplum içinde belli bir statüye sahip gruplar alınan kararlardan olumlu yönde etkilenirken, bu kararların toplumun zayıf kesimlerinde herhangi bir etkisi olmayabilir. Ayrıca, kısa vadeli problemlerle ilgilenmek ve mevcut politikaların uygulanmasına devam etmek uzun vadede oluşabilecek problemlerin öngörülmesinin ve yapılabilecek yeniliklerin önüne geçmektedir. Savaş açma gibi büyük ve temel kararlar arttırmacı karar verme teorisini benimsemiş insanlar tarafından alınamazlar. Sınırlı sayıda bile olsa bu tür temel kararlar bir ulusun devamlılığı için çok önemlidir ve bu kararlar birçok arttırmacı karar verme teorisinin temelini oluşturmaktadır (Anderson, 1976: 14).

Karma karar verme modeli erken dönem hava tahmin ve gözlem tekniklerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu nedenle, Etzioni'nin modeli açıklamak için verdiği hava izleme sistemi örneği önemlidir. Etzioni'nin örneği şu şekildedir (Etzioni, 1967: 389):

“Hava uydularını kullanarak dünya genelinde hava durumlarını gözleme sistemi kuracağımızı varsayalım. Rasyonel yaklaşım, detaylı gözlem yapma yeteneği olan kameralar kullanarak hava şartlarını detaylı bir şekilde inceler ve bütün gökyüzünü detaylı bir şekilde birçok kamera yardımıyla mümkün olduğu kadar çok gözden geçirir. Bu yaklaşım sayesinde birçok veri elde edilir fakat bu uygulamanın maliyeti çok yüksektir. Bu maliyetler hareket alanımızı büyük ölçüde daraltacaktır. Arttırmacı yaklaşımda ise son yıllara ait analizler ve veriler kullanılır ve ölçümleri daha önce yapılmış bölgeler dikkate alınır. Bu yaklaşımda daha önce dikkate alınmamış bölgeler ve çalışma ölçümü yapılmamış bölgelerden ötürü gelecekte karşılaşılabilecekler sürprizlere açık bir hal alır. Karma model ise her iki modelin yaklaşımını iki kamera koyarak iki yaklaşımında unsurlarını kapsayacaktır. Gökyüzünün tamamını kapsayan, ancak detaylı olmayan geniş açılı bir kamera ve daha derin araştırma gerektiren durumlarda birinci kamera tarafından açığa çıkarılan alanları sıfırlayan ikinci bir kamera. Ayrıntılı bir kamerayla ortaya çıkabilecek alanları karma yaklaşım ıskalasa bile, benzer olmayan alanlarda açık sorun noktalarını kaçırma ihtimali artırmacılıktan daha azdır.”

Karma karar verme modeli, politikalarla ilgili tam ve detaylı ve kısmi tarama şeklinde iki tür inceleme yapılmasına imkan vermektedir. Tarama, çeşitli detay ve kapsam düzeylerinde iki düzeyden fazla da olabilir. Böylece genel bakış açısı sağlayan tarama ile hiçbir önem seçeneği gözden kaçırılmaması sağlanacak, detaylı tarama yoluyla da seçilen politika olabildiğince tam olarak keşfedilebilecektir (Köseoğlu, 2013: 257)

Karma karar verme teorisi rasyonel ve arttırmacı yaklaşımları kombine hale getiren birleştirici bir yapıya sahiptir. Etzioni'nin yaklaşımlarında bu sonucu çıkarmak çok mümkün olmasa da, verilen örnek bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Etzioni'nin yaklaşımları karar vermede mevcut bileşenlerin duruma göre değişik şekillerde kullanılmasını anlama adına çok faydalıdır (Anderson, 1976: 15).

1.7. Karar Vermede Değerlerin Etkileri

İster rasyonel yaklaşım olsun, ister arttırmacı yaklaşım olsun, isterse de karma tarama karar verme yaklaşımı olsun karar vericiler toplumsal kararlar verirken belli değerler ölçüsünde hareket etmektedirler. Yöneticiler karar verirken sahip oldukları değer sisteminden bağımsız olamazlar. Politika sürecinde karar vericileri etkileyen sosyal baskılar, mali koşullar, verilen sözler, zaman kısıtlılığı veya bürokrasi gibi birçok faktör vardır. Bu bağlamda kamu yönetiminde karar vermeyi etkileyebileceği düşünülen değerler olarak siyasal, örgütsel, kişisel, politik ve ideolojik değerlerin var olduğu ifade edilebilir. Bu değerler, sistemin karar vermesini nasıl ve ne yönde etkileyebileceğinin tartışılması uygun olacaktır.

1.7.1. Siyasi Değerler

Karar vericiler politika alternatiflerini bağlı oldukları siyasi partilerin ya da birimlerin değerlerini de gözeterek şekilde ele alabilirler. Bu durumda kararlar bağlı olunan siyasi değerlerin ışığı altında verilmiş olmaktadır. Böylece bağlı olunan parti ya da grubun söz konusu politikaya ilişkin hedefleri de gerçekleşmektedir. Politika bilimcileri, kamu politikalarını genelde bu bakış açısına göre değerlendirmekte ve

incelemektedir. Temel bazı kararlar belli grupların veya partilerin çıkar ve hedeflerini gözeterek şekilde alınmaktadır (Anderson, 1976: 16).

Normal olarak özellikle gelişmekte olan ülkelerde kamu yönetiminde karar vericiler üzerinde siyasal baskı ve etkilemeler söz konusudur. Karar vericilerin etkilendikleri veya bağlı oldukları iktidardaki siyasal partinin lehine olabilecek kararlar üretilir. Özellikle seçimlerden önce verilen kararlarla yapılan uygulamalarda bu tür bir değer kaygısı kamusal faaliyetlerde izlenebilmektedir (Demirci ve Çevik, 2008: 218).

1.7.2. Örgütsel Değerler

Karar vericiler ve özellikle bürokratlar karar verirken örgütsel değerlerden etkilenebilirler. Bu kurumsal yapılar kendi çıkarları doğrultusunda kararlar verilmesini ve hedeflerinin gerçekleşmesini sağlayan karar vericileri değişik yollarla ödüllendirmektedir. Bu manada bireyler bağlı oldukları kurumun ayakta kalması ve hatta gücünü arttırabilmesi için belirlenen hedeflere yönelik kararlar alınması için çalışmaktadırlar (Anderson, 1976: 16).

Örneğin bir polis teşkilatında çalışanlar gizli bir dayanışma içinde olabilirler. Özellikle uzun dönemde beraber olmaktan ve mesleğe girmeden önce uzun yıllar beraber aynı ortamlarda bulunmaktan dolayı kendi içlerinde örgüte karşı bir bağlılık ve dayanışma hissedebilirler. Bu tür değerler karar mekanizmalarını doğrudan etkileyebilir (Demirci ve Çevik, 2008: 218).

1.7.3. Kişisel Değerler

Bir bireyin aldığı kararlarda fiziksel ve maddi durumunu, itibarını ve sosyal statüsünü de koruyacak şekilde kriterlere riayet etmesi kaçınılmazdır. Örneğin; bir politikacı belirli bir konuya ilişkin alınacak kararda kişisel çıkarını ve maddi durumunu gözetebilir. Başka bir örnekte ise bir devlet başkanının kurmaylarına “tarihte savaş kaybetmiş bir başkan olarak anılmak istemiyorum” sözü itibarını korumaya yönelik bir değer yargısıdır (Anderson, 1976: 16).

Ayrıca bir örgütteki yerin (makam veya mevkinin) çok önemli görülmesi veya tarihi bir görev yaptığı imajı gibi kişisel değerler kamusal karar verme mekanizmalarında önemli etkenler olarak görülebilir (Demirci ve Çevik, 2008: 218).

1.7.4. Politika Değerleri

Karar vericiler, kamu politikaları karar verme sürecinde siyasi, örgütsel veya kişisel değerlerden etkilenebilirler. Fakat toplumsal meselelere ilişkin kamu politikaları oluştururken öncelikli olarak kamu yararı gözetilmesi gerekmektedir. Çünkü bir politikacı ya da karar verici bulunduğu konumu kendisine güvenen, oy veren ya da vergilerini ödeyen vatandaşlara borçludur. Kendi çıkarlarına ters bile düşse kamu politikaları belirlenirken kamusal değerler ön planda tutulmalıdır. Yapılan bir araştırmaya göre yüksek yargı kararları vatandaşın haklarını savunacak şekilde kamu politikası değerlerinden etkilenmektedir (Schubert, 1965: 28).

1.7.5. İdeolojik Değerler

İdeolojik değerler özellikle gelişmekte olan ülkelerde kararlar verilirken önemli rol oynayan etkenlerden biridir. Kamu politikalarının uygulanmasında tarafsızlık ve eşit davranma olması gerekirken, bürokratların ve kamu görevlilerinin ideolojik yapısı vereceği kararlarda etkili olabilir. Bu da hizmet verilen kişiler arasında ayırım yapma anlamına gelmektedir. Daha geniş açıdan özellikle geçen yüzyılda milliyetçiliğin öne çıkması, kamusal kararlarda kamu yönetimine yön vermektedir. Ayrıca özellikle eski doğu bloğu ülkelerinde sosyalist ideoloji, sistemin her aşamasında etkindir. Bugün hala gelişmiş ülkeler dışında milliyetçilik anlayışı kamu yönetimini tamamen sarmış bir mekanizmadır. Özellikle kamu politikalarının (iç ve dış politikalar) şekillenmesinde bu tür sembolik ideolojik değerler çok önemli rol oynar (Demirci ve Çevik, 2008: 218-219).

İdeolojiler dünyada yaşanan olayları basitleştiren, izlenecek yollara yön veren ve inanışları belirli sınıflara ayıran değerlerdir. Örneğin; Sovyetler Birliği'nde Marxist-Leninist ideolojiler sosyal ve ekonomik yönergelerin ayarlanmasında ve uygulanmasında kullanılmıştır. Aynı Sovyet Rusya'sında üretimi arttırmak için

Marxist-Leninist ideolojilerinden devşirilen ekonomi teşvik sistemleri kullanılmıştır. Asya, Afrika ve Orta Doğu'daki gelişmekte olan ülkelerde ulusalcılık akımı ülkelerin iç ve dış politikalarını belirleyen önemli bir unsur haline gelmiştir. Aslında ulusalcılık akımı dünya üzerinde de 20. yüzyılda kolonilerin bağımsızlık duygusunu körükleyen bir değer olmuş ve birçok ulusun sömürgeci kurtulup bağımsızlığını kazanmasında rol oynamıştır. Yukarıda verilen örnekler ideolojik değerlerin toplumsal kararlarda ne kadar önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Anderson, 1976: 17-18).

Bireylerin, bir görüş etrafında toplanmış grupların ya da hükümetlerin belirli hedef ve amaçlara ulaşma adına uygulamaya koydukları plan ve projeler kamu politikaları olarak ifade edilmektedir. Bir ülkede eğitim faaliyetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi için hükümetler tarafından uygulamaya konulan eğitim politikaları da kamu politikalarının bir parçasıdır. Eğitim alanında politikalar oluşturacak aktörlerin kamu politikası süreçlerine vakıf olmaları ve bu süreçleri iyi bilmeleri büyük önem taşımaktadır ve hatta önemli bir gerekliliktir. Çünkü eğitim, toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde en önemli konulardan biridir ve uygulanacak eğitim politikalarının sonuçları uzun vadede gelecek nesillere aktarılacak değerleri, birikimi ve kültürü de doğrudan etkilemekle birlikte, genel olarak bir ülkenin uygarlık düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir.

Türkiye'de eğitim sistemi, eski dönemlerden yani cumhuriyet dönemi öncesinden başlayıp cumhuriyet dönemi sonrası yaşanan değişimlerle birlikte günümüze kadar geçen uzun bir süre içerisinde önemli sayılabilecek değişimlere uğramıştır. Yaşanan bu önemli değişim sürecinde ön plana çıkan ve bu değişimleri yönlendiren kamu politikası aktörlerinin oynadığı rol büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, 1980 sonrası dönemde Türk Eğitim Politikalarının oluşumunda kamu politikası aktörleri olarak ulusal ve uluslararası aktörlerin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu anlamda ulusal aktörler olarak; Hükümetlerin, Siyasi Partilerin Kalkınma Planlarının, Milli Eğitim Şuralarının, Sivil Toplum Kuruluşlarının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki Rolü ve uluslararası aktörler olarak ise; Avrupa Birliği, IMF ve Dünya Bankasının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarına katkıları ile birlikte rolünün incelenmesi oldukça faydalı olacaktır. Burada kamu

politikası aktörlerinin eğitim politikalarına katkıları ve bu politikaların gelişimi ile birlikte üstlendikleri rolleri anlayabilmek ve/veya inceleyebilmek için bu tez çalışması kapsamında; Türkiye’de eğitim politikaları ile ilgili olarak 21 kavram tespit edilmiştir. Böylece Türkiye’de ulusal ve uluslararası aktörlerin 1980 sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki rolü incelenmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİ VE MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARI

Türkiye’de eğitim tarihi, tarihin çok eski dönemlerinden başlayıp bu günlere kadar gelen çok uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu kısa eğitim tarihi bölümünde, yakın zamanlara kadar başta geleneksel eğitim ve medrese olmak üzere, sıbyan mektepleri, Enderun ve batılılaşma dönemi değişim ve yenilikleriyle Cumhuriyet devri eğitim reformları ele alınıp incelenmiştir. Ayrıca bu bölümde cumhuriyet öncesi eğitim sistemi ve cumhuriyet dönemi eğitim sistemi olarak ayrılmıştır. Cumhuriyet öncesi eğitim kendi içinde; Tanzimat dönemi, I. ve II. Meşrutiyet dönemi eğitim kurumları ve politikaları incelenmiştir. Cumhuriyet dönemi ise; Atatürk dönemi, İsmet İnönü dönemi, Demokrat Parti dönemi, 27 Mayıs 1960 sonrası dönem (1960-1971), 12 Mart 1971 sonrası dönem (1971-1980), 12 Eylül 1980 dönemi (1980-1983), Anavatan Partisi dönemi (1983-1991), 1990’lı Yıllar Koalisyonlar dönemi (1991-2002) ve Ak Parti dönemi eğitim kurumları ve politikaları ele alınmıştır.

2.1. Cumhuriyet Öncesi Eğitim Sistemi

Cumhuriyet öncesi Osmanlı Devleti’nde eğitim sıbyan mektebi, medreseler, enderun mektebi ile yürütülmeye çalışılmıştır. Tanzimat döneminde rüşdiyeler, idadiler ve sultanîyeler açılmıştır.

2.1.1. Osmanlı Devleti’nde Eğitim Kurumları ve Politikaları

Burada Osmanlı Devleti’ndeki örgün ve yaygın eğitim kurumları sırasıyla tek anlatılmaktadır.

2.1.1.1. Sıbyan Mektepleri

Sıbyan mektepleri Osmanlı devletinin ilkokullarıdır. Osmanlılar Selçuklulardan ve öteki İslam ülkelerinden mektep, küttap denilen ilköğretim düzeyinde okullar almışlardır. Halk arasında bunlara mahalle mektebi, sıbyan mektebi denilmiştir. Bütün mahallelerde ve hemen her köyde mevcut olan ve genellikle camilere bitişik bir şekilde inşa edilen bu okullar için Tanzimat'tan sonra daha farklı isimler de kullanılmıştır. Bu kurumlara taştan inşa edildiği için "Taşmektep"de denmiştir. Bu mektepleri varlıklı kişiler ya da devlet adamları vakıf aracılığıyla kurarlar ve okulun giderleri de vakıf gelirleri ile karşılanırdı. Bazen bu okulları mahallelerde halkın birleşip kurduğu da görülmüş bu durumda öğretmen ücretini de veliler ödemiştir (Erdem, 2005: 2). Padişahlar, vezirler veya önemli devlet adamlarının inşa ettirdikleri büyük camilerin veya külliyelerin bünyesinde de birer sıbyan mektebi bulunurdu (Başar, 2004: 31).

Sıbyan mektepleri 3 yıllık bir öğretimle Kur'an okumayı, dini bilgi ve becerileri, birazda okuma ve hesap yapmayı öğreten okullardı (Başaran, 1988: 94). 5-6 yaşındaki kız-erkek her çocuk gidebilirdi. Bu okullarda çocuklara kıraat (okuma), inşa (yazım), amal-ı arbaa (dört işlem matematik) ve ilmihal bilgileri öğretilirdi. Böylece her Osmanlı vatandaşı ilkokul çağında kendi diliyle okuyup-yazmayı, Kur'an-ı Kerim okumayı ve yeterli ilmihal bilgisi öğrenmiş olurdu (Baltacı, 1996: 467).

Sıbyan mektebinde eğitim beş yaş civarında başlar, okula başlama "Amin Alayı" ya da "Bed'-i Besmele" adı verilen canlı bir törenle gerçekleşirdi. Bu törenlerde en önde bulunan öğretmen yüksek sesle dualar eder, onu takip eden veli ve çocuklar da amin diyerek bu duaya katılır, mektebe doğru ilerlerlerdi (Demirtaş, 2007: 175).

Sıbyan mekteplerinde günümüzde olduğu gibi bir sınıf düzeni, ders saati ve teneffüs uygulaması yoktu. Sabah başlayan dersler ikindi vaktine kadar devam eder, sadece öğlen arası verilirdi (Demirtaş, 2007: 174). Çocuklar evden getirdikleri halı, kilim ya da hasır üzerinde oturur, önlerindeki rahleler üzerinde bulunan kitapları okurlardı. Öğretmenler bağdaş kurarak öğrencilerin karşısında otururdu (Akyüz,

2010: 90). Sınıflarda sıra, yazı tahtası, masa gibi ders araçları bulunmazdı. Kuru tahtaların ya da hasırların üzerinde diz çökülürdü. Öğretmenler sınıfın bir yanında, yüksekçe bir yerde otururdu. Sıbyan okullarında eğitimin temelini dini eğitim oluşturmaktaydı (Başar, 2004:32; Özkan, 2008:58).

Sıbyan mekteplerinde bütün Müslüman toplumlarda olduğu gibi temel ders Kur'an-ı Kerim dersiydi. Derste anlam açıklanmaz, sadece Kur'an'ın okunuşu öğretilirdi. Bu mekteplerde ayrıca temel dini bilgiler ve uygulamalar (namaz vs.) da öğretilirdi. Ailenin isteğine bağlı olarak çocuklar hafızlığa da çalıştırılır ve Kur'an'ın tamamı ezberletilirdi (Demirtaş, 2007:174-176).

Sıbyan okulları tamamen dini eğitim üzerinde kurgulandığı, gündelik hayatın gerektirdiği temel programlara yer vermediği ve Müslüman bir toplumda İslamiyet'in kurallarına göre hayatını sürdürmek zorunda olan fertlere temel dini eğitimi vermek üzere ortaya çıktığı için günümüzdeki ilkokullar gibi görmek doğru olmayacaktır (Türk, 2006: 334). Bu okullarda görev yapacak olan için belirli bir okul veya devlet politikası yoktu. Medreselerde biraz okumuş, kendi kendine okuma yazma öğrenmiş davranış olarak ağır başlı olan kişiler sıbyan mekteplerine muallim olmuşlardır. Bunlar genellikle bitişik caminin imamıydılar (Erdem, 2005: 2)

Sıbyan okullarının ıslahının lüzumu ilk olarak II. Mahmut devrinde anlaşılmaya başlanmıştır. II. Mahmut 1824'te talim-i sıbyan hakkında bir ferman yayınlamıştır. Bu ferman ile ilköğretim zorunlu hale getirmek hedeflenmiştir. Fermanda; cehaletin kötülüklerinden ve çocukların okula değil çıraklığa verilmesinin zararlarından söz edilmiş; genç-ihtiyar herkesin İslam kurallarını öğrenmesi ve çocukların ergenlik çağına kadar okula gönderilmesi irade buyrulmuştur. Ayrıca fermana çocukların okula devamını sağlamak için dini ve hukuki yaptırımlar konmuştur (Budak ve Budak, 2014: 380).

1824 fermanı, hiçbir ciddi teşkilatlanma, eğitim araç ve gereçlerinin finansmanı ve öğretmenin yetiştirilmesi düşünülmendiğinden emir sadece kağıt üzerinde kalmıştır (Erdem, 2005: 3). Bu ferman, 1839'lara kadar İstanbul'da bile yeterince uygulanamamış, ilköğretimde zorunluluk ise sözde kalmıştır. Bu fermanın etkin bir şekilde uygulanamamasında Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması ile ilgili

verilen uğraşlar, Rus ve Mısır savaşları etkili olmuştur. Taşra okullarında fermanın uygulanmasını sağlayacak ve denetleyecek bir makam bulunmamaktadır. Tüm bu olumsuzluklara rağmen 1824 fermanı eğitim tarihimizde büyük değer taşımaktadır. Tüm ülkeyi kapsar biçimde ilköğretim zorunluluğunun getirilmesi ise Tanzimat dönemine rastlamaktadır. Bu dönemde ilköğretimin zorunluluğu 1869 tarihli, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle tamamen uygulanabilmiştir (Başar, 2004: 39).

2.1.1.2. Medreseler

Osmanlı Devleti'nde medrese eğitimi İznik'te 1330 yılında Orhan Gazi'nin açmış olduğu medrese ile mütevazı bir şekilde başlamıştır. Medreseler vakıf sisteminin bir devlet politikası olarak teşvik edilmesi ile ülkenin her tarafına hızlıca yayılmıştır (Kılıç, 2001: 210).

Osmanlı Devleti sınırları içindeki medreselerin hiyerarşisi, Fatih Sultan Mehmed tarafından kurulan Sahn-ı Seman ile birlikte yeniden düzenlenmiştir. Medreseler genelde (Enderun mektebi hariç tutulacak olursa) giderek yükselen hiyerarşik bir yapıya sahipti. Buna göre en alt seviyede Tecrid medreseleri, ikinci sırada Miftah medreseleri sonra Kırklı medreseleri gelmekteydi. Kırklı medreselerin üzerinde ise Hariç Ellili medreseleri yer almaktaydı. Fatih külliyesi içinde statüsü en yüksek medreseler Sahn-ı Seman medreseleridir. Bu medrese düzeni Süleymaniye medreselerinin yapılışıyla büyük ölçüde değişmiş ve genişlemiştir (Hızlı, 2008: 28).

Medreseler genellikle cami yanlarına veya cami ile birlikte kurulur, tek katlı ve bir avluyu çevreleyen sıra odalar halinde inşa edilirdi. Bu sıra odaların arasında büyük kubbeli bir dersane ya da mescit bulunurdu. Medreselere sıbyan mektebini bitirenler veya sıbyan mektebi seviyesinde özel eğitim alan erkek öğrenciler gidebilmekteydi. Sıbyan mektebinden farklı olarak kız öğrencilerin medreseye devam etmesi mümkün değildi (Başar, 2004: 30).

Medreselerin kesin bitirme süreleri yoktu ve amaç daha çok belli başlı eserlerin bitirilmesiydi. Eğitim esnasında anlatma, tartışma yöntemlerine yer verilmekle beraber esas yöntem ezbercilik üzerine kurulmuştu (Karamuk, 1973: 6).

Medreselerde eğitim görülen kitaplar ve öğretim dili esas olarak Arapça idi. Türkçe bazen sözlü açıklama ve tartışmalarda kullanılıyordu. Ancak, 14. yüzyıldan itibaren kitapların Türkçeye de çevrilmeye başlaması ile birlikte Türkçe kitaplar da okutulmaya başlanmıştır. (Özkan, 2008: 57). Medreselerde okutulan başlıca bilimler, Müspet Bilimler: Matematik, Felsefe, Astronomi; Dini-hukuki bilimler: Hadis, Tefsir, Fıkıh, Kelam; Alet Bilimleri: Mantık şeklindedir (Uzunçarşılı, 1965: 8).

Osmanlı Devleti'nde medreselerin en temel işlevlerinden biri kendi akademik personeli ihtiyacını kendi bünyesinden karşılıyor olması, hocaları yine kendi bünyesinde yetiştiriyor olmalarıdır. Ülkenin her yerinde hukukun ve adaletin temsilcisi olan kadılar, sıbyan mektebi hocaları bu kurumlardan yetişiyordu. Ayrıca, imam, hatip, müftü hatta Şeyhülislam dahil bütün din adamları bu kurumlardan mezun oluyordu. Farklı devlet kademeleri için gerekli olan bir kısım memur ve katip ihtiyacı da medrese tahsili görmüş kimselerden seçiliyordu (Kılıç, 2001: 216).

Medreseler 17. yüzyıldan itibaren bozulmaya başlamıştır. Medreselerin bozulma sebepleri arasında en büyük faktör olarak deney, gözlem ve müspet ilimlere yeterince yer verilmemiş olması, öğretimin yöntem ve disiplin bakımından yozlaşmaya başlaması, öğretimde akli ve müspet bilimler bırakıp yalnızca dini-şer'i bilimlerle ilgilenilmesi, yöntem bakımından aktarmacı, kitabı bir yol tutması, Arapçaya ağırlık verilmesi, öğrencilikle ilgisi olmayan kimselerin barındırılması gibi sebepler yer almaktadır. Osmanlı Devleti'nde medreselerin kapatılmasını savunan, devlete ve millete faydalı olmadıklarını ileri süren devlet adamları ve hatta padişahlar çıkmışsa da bu kurumlar cumhuriyet dönemine kadar kapatılamamıştır (Doğan, 1997: 412).

2.1.1.3. Enderun Mektebi

Enderun Mektebi, Osmanlı Devleti'nin gücünü korumak ve geliştirmek için nitelikli insan yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim kurumudur. Enderun Mektebinde eğitim ve öğretim "oda" olarak tanımlanan birimlerde farklı düzeyde verilmekteydi. Bu okula alınan öğrenciler acemi oğlanlar olarak adlandırılan devşirme çocuklar arasından seçilmekteydi. Hıristiyan ailelerden alınarak Anadolu'da Türk ailelerin yanına gönderilen ve Türk kültürü ile yetiştirilen bu çocuklar, Enderun Mektebinde

üst düzey bir eğitim aldıktan sonra toplumun elit olarak tabir edilebilecek bürokratik ve yönetici kesimini meydana getirmekteydi (Ödemiş, 2014: 67)

Padişah II. Murat zamanında kurulan Enderun Mektebi, Fatih Sultan Mehmet zamanında geliştirilmiş ve kurumsallaştırılmıştır (Oğuz, 2008: 29). Enderun mektebi, padişahın hizmetinde bulunacak elemanların yetiştirildiği, sarayın içinde kurulmuş bir müessese idi (Karamuk, 1973: 3). Bu kurumlarda geleneksel ve dini eğitim kurumlarının yaptıkları eğitimin yanında bir de saray hizmetleri için nitelikli personel yetiştirilirdi (Başar, 2004: 33). Enderun Mektebinin esas amacı Hıristiyan tebaadan alınan yetenekli çocukları iyi ve güvenilir birer devlet adamı ve asker olarak yetiştirmektir (Akyüz, 2010: 94).

Türk ailelerin yanında belli bir süre kalan çocuklar, daha sonra Acemi Ocağı'na gönderilirdi. Acemi Ocağı'ndaki askeri eğitim sonunda başarılı olanlar ve sultanın gözüne girenler, yapılan seçme sonucu Enderun'a alınırdı. Daha sonraları Enderun'a, Müslüman çocukları da alınmaya başlandı. Enderun'da eğitim yedi oda içinde verilirdi (Türkyılmaz, 2009: 211). Bu odalarda eğitim süresi, bir ile iki yıl arasındaydı. Enderun'daki bu odalar; Büyük Oda, Küçük Oda, Doğancılar Odası, Seferli Odası, Kiler Odası, Hazine Odası ve Has Oda'dır. Enderun'a girecek olanlar Edirne Sarayı, Galata Sarayı ve İbrahim Paşa Sarayı'nda eğitimlerini tamamlarlardı (Taşdan, 2003: 14).

Temel prensiplerden birisi disiplin olan Enderun Mektebinde eğitim-öğretim 14 yıl sürerdi. Bunun 7-8 yılı hazırlık mekteplerinde geçerdi. Mektebin öğrenci kaynağını teşkil eden savaş tutsakları ve devşirme çocukları titizlikle seçilirdi. Enderun'da dersler saray elemanları ve hatta yabancı hocalar tarafından verilirdi. Enderun mektebi öğrencileri öğrenimleri boyunca mekteplerinde kalıyorlar ve birinci yıldan başlayıp, her sınıftan artarak aylık alıyorlardı. Her mektebin disiplini ile meşgul ağası vardı (Doğan, 1997: 416).

Gerekli eğitimleri almaya başlayan içoğlanları gösterdikleri liyakata göre bir alt odadan bir üst odaya yükseltılmıştir. Üst odalarda bulunanlar kültür dersleriyle birlikte saray hizmetleri, saray görenek ve protokol kurallarını en ince ayrıntılarına kadar pratik şekilde öğrenme imkanı bulmuş, ayrıca müzik, süsleme, yazı, minyatür

vb. sanat dallarında istidatlı olanların yetiştirilmesi için konservatuvar, resim ve süsleme atölyeleri ve diğer sanatlar için özel atölyeler açılmıştır (Karamuk, 1973: 8; Başar, 2004: 35).

Enderun mektebinde dersler medreselerden dört bakımdan farklılaşıyordu. Birincisi Türkçe ve edebiyat konusunda verilen derslerdi. İkincisi bir asker ve yöneticinin bilmesi gereken konuları kapsamaktaydı. Üçüncüsü hattatlık, cilt, tezyip, oymacılık, minyatür yapımı, mimarlık vb. güzel sanatlar etkinliklerini bünyesinde bulundurmasıydı. Dördüncüsü ise musiki eğitimi ve müzik aletlerini çalan sanatkarlar yetiştirmek için teşkilatlanmasından geliyordu. Türkçe okuma-yazma, Kur'an ve din dersleri tüm öğrencilerin okuduğu derslerdi. Ayrıca Enderun mektebi öğrencileri kendilerine ayrılmış saray bahçelerinde ata binmek, kılıç kullanmak, top ve tüfek atabilmek, cirit oynamak, vücutlarını kuvvetlendirmek üzere sürekli talimler yaparlardı. 7-8 yıllık zorunlu eğitimden sonra uzmanlık alanlarına ayrılırlardı (Doğan, 1997: 417).

Osmanlı Devleti'nde devlet yönetimi bir yandan Enderun Mektebi'nin kul sistemine öte yandan medrese çıkışlı ulema'ya dayanıyordu. Padişah devletin gücünü çok iyi şekilde yetiştirmiş, nitelikli ve becerikli kişilere teslim edebilirdi. Bu nedenle Enderun bu ihtiyacı karşılayan, yöneticilerin bir kısmını yetiştiren, bazı Hıristiyan gençlerin Müslüman yapıp eğitilerek yönetime katılmalarını sağlayan bir okul olma vazifesini üstlenmiştir (Akyüz, 2010: 95).

Enderun Mektebi, Osmanlı Devletinde 17. ve 18. yüzyıllardan önce askeri, sonra da siyasi alanda baş gösteren çözüme olgusundan da etkilenmiştir. II. Mahmut döneminde yeniçeriliğin kaldırılmasından sonra "silahtar"lık kaldırılmış, "Enderun-i Hümayun Nezareti" kurulmuştur. Daha sonra Sultan Abdülmecit (1839-1861) tarafından Dolmabahçe Sarayının yaptırılması ve taşınılmasından sonra Enderun Mektebi zayıflamaya başlamış, II. Abdülhamid Döneminde (1876-1909) ise tamamen ihmal edilerek önemini kaybetmiştir. Bu dönemde Mekteb-i Mülkiye ve Harbiye'nin kurulması ile başlayan günümüze kadar süren bir askeri ve idari yapı ayrışması da söz konusu olmuş yönetici adaylarının buralarda yetiştirilmeye başlaması mektebi olumsuz etkileyen faktörlerden biri olmuştur. Sonuç olarak, 1

Temmuz 1909 tarihinde yayınlanan bir kararname, bir de talimatname ile Enderun Mektebi lağvedilmiştir (Akkutay, 1984: 29)

2.1.1.4. Yükseköğretim

Osmanlı devletinde yükseköğretim medreselerde yapılmaktaydı. Medreseler yükseköğretim kurumlarının ilk başlangıcıdır. Bu nitelikteki ilk Türk medresesi 1067 yılında Bağdat'ta kurulun Nizamiye Medresesi kabul edilmektedir (Gökalp, 1996: 27).

Osmanlı İmparatorluğu'nda Müslüman kesimin modern anlamda eğitimiyle ilgili ilk adımlar “askeri sınıfın” yeniden eğitilmesiyle başlamıştır. Bunun nedeni ordunun savaşlarda gösterdiği başarısızlıklardır. Bu amaçla, 1734'te kısa ömürlü bir askeri okul olan “Hendesehane” 1776'da “Mühendishane-i Bahri-i Hümayün” (İmparatorluk Deniz Mühendishanesi) kurulmuştur. Bu Osmanlı İmparatorluğu'nda açılan ilk yüksekokul olarak kabul edilmektedir (Kim ve Sarı, 2013: 281).

III. Selim yine askeri amaçlı olarak, mühendislik dallarında uzmanlaşma başlatmış ve 1795'te ilk defa öğrenci kaydederek eğitime başlayan “Mühendishane-i Berri-i Hümayün” (Kara Mühendishanesi) kurulmuştur (Ürekli, 2002: 388). 1831'de “Muzika-i Hümayün” ve 1834'te “Mekteb-i Ulumu Harbiye” kurulmuştur. Askeri amaçlı olan bu okullardan Mekteb-i Ulumu Harbiye, Fransız örneğine uydurulmuştur. Mekteb-i Harbiye giderek çağına göre ileri bir öğretim kurumu haline gelmiş, oradan çıkan subayların sivil okullarda müspet bilim derslerini okuttukları görülmüştür. Böylece bu okul, sadece subay yetiştirerek değil, uzun yıllar, bir öğretmen kaynağı olarak da Türk eğitimine hizmet etmiştir. 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması ile, eski mehterhane de ortadan kalkmıştır. Bu sebeple ordunun ihtiyacı için 1834'te Muzika-i Hümayun Mektebi kurulmuştur (Ürekli, 2002: 389).

II. Mahmut zamanında, 1826'da “Tıbhane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure” kurulmuştur. Bu okul 1838'de yeni bir adla “Darül'ulüm-ül Hikemiye-i Osmaniye Mekteb-i Tıbbiye-i Aliye-i Şahane” olarak Galatasaray'da açılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda yükseköğretim amaçlı gelişmeler, öncelikle askeri alanda

başlamış ve daha sonra yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Ancak, o günkü toplum yapısının buna hazır olmaması nedeniyle yükseköğretimde gelişmeler hızlı olarak gerçekleşmemiştir (Kılıç, 1999: 294)

2.1.1.5. Yaygın Eğitim Kurumları

Osmanlı eğitim ve öğretim kurumları dışında eğitim verilen yerlerdir. Bu yerler; camiler, tekkeler, kütüphaneler, sahaflar, loncalar, evler ve kiraathanelerden oluşmaktadır.

Camiler

Camiler İslam tarihi boyunca birer örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumu ve İslam tarihinin ilk eğitim veren kurumları olmuştur. Medreselerin açılması ile eğitim ve öğretim rolü kısmen azalmıştır. Yine de buralarda nakli ilimlerden olan Hadis, Tefsir, Fıkıh Kur'an-ı Kerim bilgileri verilmiştir (Çatakoğlu, 2002: 76).

Tekkeler

Osmanlı Dönemi'nde tekkeler tarikat adabının ve kurallarının öğretildiği ve icra edildiği yerler olmuştur. Buralarda Tefsir, Hadis, Fıkıh, Siyer-i Nebi, Türkçe, Arapça ve Farsça gibi birçok ders öğretilmiştir. Öğretilen bu derslerin yanı sıra tekkelerde dini musikiye de önem verilmiş, şiir ve ilahiler okunmuş ve sema ayinleri düzenlenmiştir. Tekkeler sadece eğitim ve bu tür ayinlere ev sahipliği yapmamış; örneğin, Teselya'da bulunan Hasan Baba Tekkesi gibi bazı tekkeler konumlarından dolayı kolay geçit vermeyen boğazların korunması, o bölgeden geçen yolculara ihtiyaç halinde yardım edilmesi gibi bir takım eğitim dışı hizmetleri de yerine getirmişlerdir (Taşkın, 2008: 359).

Kütüphaneler

Osmanlı döneminde camilerin birçoğunun bünyesinde medrese ve tekkelerde kütüphaneler olduğu gibi müstakil kurulmuş kütüphaneler de vardı. Osmanlılarda Yıldırım Beyazıd, II. Murat gibi kuruluş dönemi padişahlarının hepsi medreseler içinde kütüphane kurmuşlardır (Çatakoğlu, 2002: 77).

Sahaflar

Eski kitapların satıldığı sahaflar ilk olarak Bursa’da 15. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Ulema, talebe ve kitap meraklılarının sıklıkla ziyaret ettiği sahaflarda aynı zamanda ilmi sohbetler ve müzakereler de yapılırdı (Taşkın, 2008: 360).

Loncalar

Ahilik küçük esnaf, usta ve çırakları içine alan, onların dayanışmaları kadar mesleklerini dürüstlük ve özenle yapmalarını ve eğitilmelerini amaçlayan bir lonca teşkilatıdır. Ahilik teşkilatında dinin esasları, okuma-yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, teşkilatın düzeni ve geleneği öğretilirdi. Ahilik teşkilatında dini ve ilmi bilgiler verilmiştir. Kur’an-ı Kerim okuma, Türkçe, Arapça dillerinin öğretilmesinden başka güzel yazı yazma ve musiki dersleri verilirdi. Ders verene Muallim Ahi veya Emir denilirdi (Çatakoğlu, 2002: 78).

Evler

Osmanlı döneminde özellikle ulema zengin sınıfa ait evlerde belli zamanlarda ders ve sohbetler yapılırdı. Ulema evleri bu sohbetlere katılıp bir şeyler öğrenmek isteyen herkese açıktı. Hatta ulema, tecrübe ve bilgisini paylaşmamanın vebalinden kurtulmak için kendisine sohbetlere ve derslere katılacak talebeler bulurdu (Taşkın, 2008: 360).

Kıraathaneler

Okuma salonları manasına gelen kiraathaneler halkın, dostlarıyla görüşmek, sohbet etmek ve kahve içmek için toplandıkları yerlerdi. Raflarında bulunan kitaplar sayesinde bu mekanlar küçük birer kütüphane gibiydiler. Buralara gelen şair, ulema, saz şairleri ve meddahlar kültürün gelişmesine hizmet ederlerdi (Taşkın, 2008: 360).

2.1.2. Tanzimat Döneminde Eğitim Kurumları ve Politikaları

1839’da tahta çıkan Abdülmecit (1839-1861), Reşit Paşanın etkisiyle, “Tanzimat Fermanı” ya da “Gülhane Hattı-ı Hümayun” denen siyasal bir ferman

yayımlamış, ülkede siyasal ve sosyal bazı düzenlemeler yapılacağını duyurmuştur. Bu nedenle, 1839'da başlayan yeni döneme Tanzimat (düzenlemeler) dönemi denir (Karataş, 2003: 235). Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda, eğitime ve okula ilişkin tek bir kelime geçmemesine rağmen bu fermanla başlayan Tanzimat-ı Hayriye dönemi, Türkiye'de maarif adı altında eğitimin çağdaş bir çizgide yol almasını sağlamıştır. Tanzimat devri eğitim reformlarının temelini, eski kurumları yıkmadan yerlerine yenilerini kurmak oluşturmaktadır. Tanzimatçıların görüşü, Avrupa'nın liberal ve laik fikirlerinin etkisini taşımakla birlikte; Osmanlılık ideolojisi bu dönemde eğitim kurumlarına yansımıştır. Bu anlayış ile birlikte yeni okullar açılarak müslim ve gayri müslim kesimi Osmanlılık fikriyle kaynaştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla gayrimüslim cemaatlere kendi okullarını kurma hakkı verilmiştir. Bundan sonra bu cemaatlerin açtıkları okulların sayıları imparatorluk içinde hızla artmaya başlamıştır (Baytal, 2000: 24-25).

Burada Osmanlı Devleti'nin Tanzimat Döneminde örgün eğitim kurumları ilgili dönemin gelişmeleriyle beraber tek tek ele alınıp incelenmektedir.

2.1.2.1. Sıbyan Mektepleri

Tanzimat devrinde, sıbyan okulları ile ilgili ilk ıslahat teşebbüsü 1845 yılında Sultan Abdülmecid tarafından başlatılmıştır. Bu tarihte yayınlanan Hatt-ı Humayunda Tanzimat'ın genel siyasetine uygun olarak cehaletin kaldırılması ve kamu terbiyesinin sağlanması istenmektedir. 1846'da ise Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ın Meclis-i Vala'ya sunduğu teklifler arasında sıbyan mekteplerinin ıslahı da vardı. Bu girişimler sonucunda 1847'de "Sıbyan Mekatibi Hacı Efendilere İta Olunacak Talimat" Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından yayınlanmıştır (Kına, 2006: 37). Talimatnameye göre Sıbyan mekteplerinin dersleri şunlardır: Elifba, Amme Cüzü ve öteki cüzler, Kur'an (hatim ettirilecek), İlmihal (dinbilgisi), Türkçe Ahlak Risalesi, Türkçe sözcüklerin okutulup yazdırılması, Türkçe Tecvid, Güzel yazı, isteyen ve yeteneklilerin ailelerinin onayı ile hafızlığa çalıştırılması (Akyüz, 1994: 2-3).

Tanzimat'a kadar sıbyan mekteplerinde yazı öğretilmesi nadiren uygulanan bir olaydı. 1847 yılında yayımlanan yönetmenlik okuma yanında yazının da

öğretilmesini bu mekteplerin amaçları arasında göstermiştir ki bu eğitim adına çok önemli bir gelişmedir (Akyüz, 2010: 161). 1847 talimatına göre sıbyan mekteplerinde harfleri okumak ve yazmak için taş tahtalar kullanılacaktır, fakat Kur'an Ayetlerine gösterilen saygı nedeniyle bu Ayetler taş tahtalara yazılmayacaktır. Kağıt üzerine yazı yazmak için de öğrenciler yanlarında divit denen tunçtan kalemlik, bu kalemlik içinde iki kamış kalem, mürekkep hokkası bulunduracaklardır. Talimat'ta kara yazı tahtası, sıra türü araçlardan söz edilmemektedir (Engin ve Uygun, 2011: 202).

Talimata göre öğrenciler bilgi düzeylerine göre gruplandırılacak, fakat bu gruplandırma sınıflara ayrılma şeklinde değildir. Kız ve erkek öğrenciler karışık olarak değil, kendi aralarında oturacaklardır. Eğitim müfredatına göre heceleme ve harflerin birbirleriyle birleşme biçimleri öğretilecektir. Sınıf geçme gibi bir durum söz konusu değildir. 4. yılın sonunda okulu bitirme sınavı yapılmaktadır (Akyüz, 2010:161). Mektepler 4 yıl olarak düzenlenmiş ve 7 yaşına giren tüm çocuklara zorunlu kılınmıştır (Kına, 2006: 37)

Bu Talimatnameyle birlikte okullarda ceza olarak uygulanan falaka yasaklanmış, bunun yerine yumuşak çubuklarla dövmeye izin verilmiştir. Eskiye göre, disiplin sağlama yolunda bir yenilik yapılmışsa da, kabul edilecek düzeyde değildir. Okullarda bu yeni cezalandırma yöntemine uyulmamış; yönetmelik hükümlerine karşın, falaka ve dövmenin her şekli, Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir (Binbaşoğlu, 1995: 37).

1847 yılında yayımlanan talimat ile, 4 yıl olan Sıbyan mekteplerinden sonra, 2 yıl olan ve yeni yeni kurulan Rüşdiye mektepleri de zorunlu öğretim kapsamına alınmış, böylece öğrencilere toplam 6 yıl zorunlu öğretim getirilmiştir. Bu uygulama Talimat'ın eğitim öğretim alanında ortaya koyduğu çok önemli bir yeniliktir. Sıbyan mektebini takiben medreseler dışında yeni bir okul olan Rüşdiyelere gitmelerinin istenmesi, Tanzimat Dönemi'nde eğitime bakışı ve toplumsal yenileşme eğilimini göstermektedir (Akyüz, 2010: 162).

Türk eğitim tarihinde, eğitimi ve öğretimi düzenleyen ilk kapsamlı metin 1 Eylül 1869 tarihli "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"dir (Demirtaş, 2007: 178-179).

Bu Nizamname, Fransız eğitim sistemi model alınarak ilan edilmiştir. Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlanan (tercüme edilen) bu yasa (Nizamname) maarif teşkilatını yeniden düzenlemiştir (Karataş, 2003: 237). Bu belgenin sıbyan mektepleri ile ilgili temel hükümleri şunlardır: Sıbyan mekteplerinin inşa, tamir ve öğretmen masrafları ilgili toplum tarafından karşılanacaktır. Öğretmenler Nizamnameye göre seçilip atanacaktır. Sıbyan mekteplerinin süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir. Hıristiyan sıbyan mekteplerinde kendi dinleri ve Osmanlı Tarihi, kendi dilleri ile okutulacaktır. Kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında mektebe devamları zorunludur. Bir yerde en az iki sıbyan mektebi varsa birisi kızlara tahsis edilecektir. Yoksa kız ve erkekler aynı mektebe gidecekler karışık oturmayacaklardır. Kız sıbyan mekteplerinin hocaları kadın olacaktır (Kına, 2006: 38-39)

Tanzimat döneminde Meclis-i Maarif Umumiye kurulmuştur. Bunun önemi, Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim işlerinden sorumlu ilk kuruluş olmasıdır. Ayrıca eğitim ile ilgili meseleleri tartışarak reformlar yapmak için de kurulmuştur. Teşkilatın bütçesi halkın vereceği yardımlar, vakıf gelirlerinden alınacak para ve diğer yardımlar şeklinde ayarlanmıştır (Kodaman, 1988: 11-12).

Netice olarak Tanzimat Dönemi ilköğretim alanında çok büyük aşama katedememiş hatta en az başarıyı ilköğretim alanında göstermiştir. İlköğretim din alanından sıyrılamamıştır. 1824, 1838, 1845 ve daha sonraki yıllarda yapılan sıbyan okullarını ıslah teşebbüsleri, aşağı yukarı aynı çizgide bir gelişme göstermiştir. Eski gelenek ve kadrolara dokunulmadan, mevcut sıbyan okullarına bir çeki düzen verilmesi düşünülmüş ve bu yolda çaba harcanmıştır. Bu çabalar sonuçlarını Tanzimat döneminde tam olarak vermese de ilköğretim önemi ve mecburiyeti, Abdülhamit döneminde ilk defa Anayasaya (Kanun-i Esasiye) girmiş ve daha sonraki ıslahat çabalarına temel teşkil etmiştir (Kına, 2006: 41).

2.1.2.2. Rüşdiyeler İdadiler Sultaniyeler

Tanzimat döneminde, medresenin hakimiyeti dışında, yeni bir orta öğretim sistemi kurulmasına karar verilmiş ve reform çalışmalarına ilk öğretimden önce bu

alandan başlanmıştır (Baytal, 2000: 25). Tanzimat dönemi orta öğretiminde rüşdiyeler idadiler ve sultaniyeler bulunmaktadır.

Rüşdiyeler

II. Mahmut zamanında sıbyan mektebi denilen ilkokullardan sonra öğrencilerin devam edebileceği bir sistem kurulması kararlaştırılmıştır. “Rüşdiye” adı, “reşit” yani yetişkin olmaya başlamış olanların gideceği okullar manasına gelmektedir. 1838 yılında kurulmasına karar verilen rüşdiyelerin açılmasındaki temel amaç Tanzimat sonrası kurulan devlet kurumlarında ihtiyaç duyulan memur kadrosunu yetiştirmektir. Öğretim süresi 4 yıl olan rüşdiye mektepleri Türkiye’de açılan ilk çağdaş orta dereceli okullardır (Binbaşıoğlu, 1995: 35).

İlk rüşdiye 1839 yılında açıldı ve bundan sonra rüşdiyeler ülke geneline yayılmıştır. Rüşdiye programında Türkçe derslere yer veren ilk okuldur. Ayrıca, 1847’de Davut Paşa Mektebi açıldı ve sıbyan mekteplerinin üst kademesi olarak kabul edilmiştir. Rüşdiye mektebi uygulamasının başarılı görülmesi üzerine dört rüşdiye okulu daha açılmıştır. Rüşdiyelerin yaygınlaşmasına rağmen sıbyan mektebinden sonra kız öğrencilerin devam edebileceği bir okul bulunmamaktaydı. İlk defa 1859 yılında İstanbul’da bir kız rüşdiye mektebi açılmış, böylece kız öğrenciler de orta dereceli okula devam etme imkanı bulmuştur. Bu gelişme, eğitim alanında kız öğrenciler için önemli bir adım ve yenilik olmuştur (Yılmaz, 2009: 839).

İstanbul’da rüşdiyelerin sayısı 1852’de 12’ye ulaşmıştır. İstanbul rüşdiyelerinin başarısı aynı tip kurumların taşrada açılmasını sağladı. Rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla 1848’de ilk öğretmen okulu olan Darü’l-Muallimin-i açılmıştır. Anadolu’daki ilk rüşdiyeler, 1859’larda açılmaya başlanmış, aynı tarihte Rumeli’deki rüşdiyelerin sayısı 28’e ulaşmıştır (Kına, 2006: 43).

Maarif Nezareti’nin kurulmasından sonra tüm mektepler gibi rüşdiyeler de bakanlığa bağlanıp, sıbyan mekteplerinin üzerinde, yükseköğretime öğrenci hazırlayan bir orta öğretim kurumu sayılmıştır (Kına, 2006: 43). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte rüşdiyeler için de yeni hükümler getirilmiş ve Hristiyan çocukların da bu okullara alınmalarına karar verilmiştir. Ayrıca

Nizamnameye göre, 500 evi geçen her kasabada birer rüşdiye açılması kararlaştırılmıştır. Öğrenim süresi 4 yıldır. Rüşdiyeyi bitirenler imtihanla idadiye kabul edilecektir. Bu okulların masrafları ise, vilayet maarif idaresi sandığından karşılanacaktır. Rüşdiyelerde 1870 yılından itibaren büyük artış olmuştur. 1877 yılına gelindiğinde, imparatorluk dahilinde sayıları 423'e ulaşmış ve buralarda yaklaşık yirmi bin öğrenci öğrenim görmüştür (Ürekli, 2002: 399).

1913 tarihli “Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı” ile rüşdiye mektepleri ilk mekteplerle birleştirilip orta öğretimden kaldırılmış olup 1913 yılı, rüşdiye mekteplerinin kaldırıldığı yıl olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2009: 841).

İdadiyeler

Maarif bakımından idadi, kendisinden üstün bulunan herhangi bir mektebe talebe hazırlamak anlamı taşımaktadır. Tanzimat sonrasında Osmanlı'da mevcut, yükseköğretim veren askeri ve sivil mekteplere talebe yetiştirmek üzere, bu kurumların bünyesinde bir veya iki sene gibi kısa süreli hazırlık sınıfları kurulmuştur. Bu hazırlık sınıflarına “idadi” adı verilmiştir (Kına, 2006: 51)

Tanzimat Dönemi eğitim kurumlarından olan idadiler, bir ortaöğretim kurumu olma özelliğini 1869 yılında yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle birlikte elde etmişlerdir. Bu Nizamnamede sivil yüksekokullara öğrenci yetiştirmek üzere rüşdiyelerin üstünde sultanîyelerin altında idadi adıyla mekteplerin açılması öngörülmekteydi (Salman, 2005: 8). Bu mekteplerin genel amacı, çocuklara milli terbiye, vatandaşlık terbiyesi ve iş terbiyesi kazandırmaktır. Özel amacı ise talebelere orta tahsil seviyesinde bilgi vermek; onları hayat için lazım olan ticari, sanayi ve ziraat sahalarında sanat sahibi yaparak çalışma hayatına “ara elemanı” ve devlete vasıflı katip olarak yetiştirmektir (Salman, 2005: 10).

Nizamnameye göre her idadinin altışar öğretmeni, birer görevli ve hizmetlisi olacaktır. İdadiler üç sınıflı olup programı şöyledir; İyi derecede Türkçe Kompozisyon, Fransızca, Osmanlı Yasaları, Mantık, Uluslararası Ekonomiye Giriş, Coğrafya, Genel Tarih, Botanik, Cebir, Defter Tutma, Aritmetik, Geometri, Arazi Ölçümü, Fizik, Kimya ve Resim. Sınavlarda başarılı olanlar belirtilen bir üst hakka

sahip olurken başarısız olanlar isterlerse bir yıl daha okulda kalabileceklerdi (Uğurlu, 2010: 137).

İstanbul'da ilk İdadi 1845 yılında, Mekteb-i Fünun-ı İdadiye adıyla açılmıştır (Nisan 1845). Mekteb-i Harbiye öğrencileri ortak bir sınavdan geçirilerek orta düzeyde puan alan öğrenciler bu okula ayrılmıştır (Eylül 1845). Bu okul, 1872 yılında Kuleli kışlasına taşınınca Kuleli Askeri İdadisi olarak anılmıştır (Akyüz, 2010: 166).

Osmanlı Devleti'nde kurulan ilk sivil idadi İstanbul'da, 1873 yılında Darülmaarif'in yerinde açılmıştır. Vilayetlerde de iki yıl sonra Yanya'ya bağlı Mora Yanışehir'inde açılabilmiştir. İdadilerin amacı, İslam ve Hristiyan toplumlarını birbirine kaynaştırmak ve ortak bir kültürle yetiştirmek olmuştur (Işıksalan, 1997: 151).

Orta öğretimin alt basamağını oluşturan ve öğretim süresi 4 yıl olan rüşdiyelerin üzerinde, öğretim süresi 3 yıl olan idadiler, bünyelerindeki rüşdiyelerle birlikte açılmışlardır. Bu durumda, vilayet merkezlerinde rüşdiye ile birlikte toplam 7 yıl, sancak merkezlerinde ise rüşdiye ile birlikte 5 yıl öğretim vermişlerdir. Mustafa Nuri ile Münif Paşa'nın Maarif nazırı olmasıyla birlikte ancak 1882-1890 yılları arasında Anadolu'da da yaygınlaşmışlardır. Böylece, idadiler, ilçe ve bucak merkezlerine kadar uzanan rüşdiyelerle birlikte yükseköğretime öğrenci hazırlama görevini üstlenen eğitim ve öğretim kurumları olmuştur. Takip eden yıllarda bu görevlerinin yanı sıra serbest meslek, yerel ve resmi hizmetler için de memur yetiştiren bir kaynak olma görevini de üstlenmişlerdir. Yedi yıllık idadiler 1910–1913 yılları arasında önce “sultani” daha sonra da “lise” adını almışlardır (Işıksalan, 1997: 152).

Sultaniyeler

İlk Sultaniye 1 Eylül 1868 tarihinde Galatasaray Sultanisi olarak açılmıştır. Bu okul lise seviyesindedir. Fransız liselerindeki idare tarzı ile öğretim usulleri aynen kabul edilmiştir. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, orta öğretim üst basamağını oluşturmak üzere il merkezlerinde okullar açmayı öngörmüş ve bunlara

“Sultaniye” denmiştir (Tenger, 2005: 2). Bu okullar, Rüşdiye üzerinde 6 yıllık bir öğretim vereceklerdir.

Sultaniye açılmasının amaçlarından biri, değişik inanç ve düşüncedeki çocukları kaynaştıracak büyük bir Osmanlı birliği yaratmaktır. Galatasaray Sultanisi’ni hem dış ilişkilerini hem de “Osmanlılık” ideolojisini simgelemek bakımından tam bir Tanzimat okulu olarak nitelemek gerekir (Kına, 2006: 47).

Galatasaray Sultanisi, her sınıf Osmanlı tebaası çocuklarının gidebileceği, ortaöğretim düzeyinde bir okuldu. Buradan mezun olan öğrenciler yüksekokullara gidebileceklerdi. Okulun tahsil süresi beş yıldır ve öğrenciler yeteri derecede öğrenim görmüş olanların arasından, sınavla seçilerek, sınıflara yerleştirilecekti (Demirel, 2012: 340).

Sultaniyeler vilayet merkezlerinde açılacaktı. Sultanilerin, adi ve ali olmak üzere, iki kısımdan oluşması kararlaştırılmıştı. Adi kısım idadi derslerini, ali kısım ise sultani derslerini içermekteydi. Sultaniyelere idadi ve rüşdiye mezunları kabul edilecekti. İdadi mezunları sultaninin ali kısmına, rüşdiye mezunları ise adi kısmına kaydedilecekti. Buradan hareketle, sultaniyelerin adi kısmının idadi seviyesinde olmasının plandığı söylenebilir (Demirel, 2010: 510)

Darü’ş-şafaka da sultani düzeyinde İstanbul’da 1873’de öğretime başlayan bir okuldur. Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye’nin çabasıyla açılan Darü’ş-şafaka, anasız, babasız ve fakir çocukların eğitim gördükleri önemli bir lise olmuştur (Akyüz, 2010:167; Baytal, 2000: 26). Bu dönemde tarım ve başka alanlarla ilgili meslek okulları açılmıştır. 1847’de açılan Ziraat Okulu bunlardan biridir. Öğretmen yetiştirmek amacıyla da 1848’de Darül Muallim-i Rüşdi ve 1870’de ilk kız okulu olan Darül Muallimat bunlardan bir kaçıdır (Koçer, 1987: 61).

Bu dönemde öğrenim, birbirlerine bağlı üç merteye olarak kabul edilmiştir. Birinci mertebede (ilköğretim) sıbyan okulları, ikinci merteye rüşdiyeler, idadiler ve sultaniyeler (ortaöğretim), üçüncü mertebede ise Darülfünun ve bütün yüksekokullar (yükseköğretim) bulunmaktadır. Sıbyan okulları, rüşdiyeler ve idadiler parasız; Sultaniler ve yüksekokullar ise paralı okullar olmuştur (Karamuk, 1973: 14).

2.1.2.3. Yükseköğretim

Tanzimat döneminde ilk Türk Üniversitesi olan Darü'l-fünun'un açılması, Abdülmecit'in 1845 yılındaki geniş bir kalkınma atılımı sonucunda kurulan "Meclis-i Maarif-i Muvakkat"ın önerisi ile gündeme gelmiştir. Bu geçici meclis, bir daimi meclisin kurulmasını önerdikten sonra İstanbul'da yükseköğretim programı uygulayacak "Darü'l-fünun" kurulması kararı almıştır (Kına, 2006: 53). Tanzimat ideolojisine uygun olarak açılmak istenen bu okulda Batı ilim ve teknik uygulanması amacıyla açılmak istenmiştir (Koçer, 1987: 61). Ancak Darü'l-fünun çalışmaları yarıda kalmış ve çeşitli aksamalara uğramıştır. Alt yapı çalışmalarının yetersiz oluşu ve reformları yapacak yasal düzenlemelerin olmayışı da esas problemi oluşturmaktaydı (Yetimova, 2010: 20).

2.1.3. I. ve II. Meşrutiyet Dönemleri Eğitim Kurumları ve Politikaları

Abdülaziz'in tahtan indirilmesinden sonra tahta çıkartılan II. Abdülhamit, 23 Aralık 1876 tarihinde ilk Osmanlı Anayasasını (Kanun-i Esasi) ilan etti. Böylece Osmanlı İmparatorluğu, anayasalı bir monarşi olmuştur. Ancak Sultan II. Abdülhamit, o sıradaki Osmanlı-Rus Savaşı dolayısıyla ve bazı iç sorunlardan dolayı, kısa bir süre sonra meclisi kapattı ve anayasayı askıya almıştır. Böylece, Sultan Abdülhamit'in Temmuz 1908 yılına kadar sürecektir kendine has yönetimi (I. Meşrutiyet) başlamıştır (Karataş, 2003: 237).

Avrupa'daki "Jön Türkler" hareketi, II. Abdülhamit'i tahttan indirdi ve 1908'de ikinci kez meşrutiyet ilan edilmiştir. Bu meşrutiyet yalnız siyasi bir değişme değil, aynı zamanda Avrupalılaştan bir fikir faaliyetinin başlangıcı olmuştur. Bu dönemde Batılılaşma düşüncesi sistematik hale getirilmiş ve toplumun birinci sorunu olarak sunulmuştur (Karataş, 2003: 238).

Meşrutiyet dönemleri Türkiye tarihinde eğitim üzerine en çok yazının yazıldığı, eğitim sorunlarıyla en çok ilgilenilen ve deneyimler kazanılan bir dönem olmuştur. Türk eğitiminin en canlı ve hareketli devri 1908-1914 arasındaki dönemdir. Bu dönemde her düzeydeki okulda gelişmeler yaşanmıştır. II. Meşrutiyet döneminde, sistemsiz de olsa, bütün çağdaş düşünceler Türkiye'ye aktarılmaya

çalışılmıştır. Eğitim düşüncesi alanında gerek Batıdan gelen süreli yayınlar, gerek Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri eğitim sistemine yansımıştır (Çelebi ve Asan, 2014: 264).

2.1.3.1. Sıbyan Okulları, Mekatib-i İptidaiye

1862- 1863 yıllarında sıbyan okullarının ıslahı ele alınmıştır. Tanzimatçılar, sıbyan okullarının rüşdiyelere iyi talebe verecek seviyeye getirilmesini ve aynı zamanda iptidai adıyla yeni okulların açılmasını bir gereklilik olarak görmüşlerdir (Yıldız, 2006: 34). Sıbyan mektepleri, özel mahiyette mekteplerdir. Bunlar şehir ve kasabaların hemen her mahallesinde ve bazı büyükçe köylerde bulunurdu. Sıbyan mekteplerinde çocuklara Kur'an okuması öğretilir ve mümkün olursa bu çocukların yetenekli olanlarından bazıları hafız olarak yetiştirilirdi. İptidai mektepleri ise başlıca İstanbul'da ve bazı önemli merkezlerde vardı. Öğrenim süreleri üç sene idi. Programları ise; Alfabe, Tecvit, İlmihal, Kur'an, Kıraat, Tadat (rakamları sayma), Hüsn-ü hat, Kavait, Coğrafya ve Tarih idi (Doğan, 1998: 377-378).

1879'da Maarif teşkilatında yapılan değişiklikte Maarif Nezareti bünyesinde "Mekatib-i Sıbyaniye Dairesi"nin kurulması, devletin ilköğretim meselesini ciddi olarak ele aldığını göstermektedir (Yıldız, 2006: 35). Maarif Nezareti, ilkokulların ıslahı için yeni usul öğretim metot ve programları üzerinde karar kılarak İstanbul'da iptidai okulları açmaya devam etmiştir. 1876'da sayıları sadece 6 olan iptidailer, kısa zamanda gelişmiş ve önem kazanmaya başlamıştır (Kodaman, 1988: 71).

1876-1909 tarihleri arasında (Birinci Meşrutiyet Dönemi) ilköğretime önem ve ağırlık verilmiştir. Birinci Meşrutiyet devrinde ilköğretimi geliştirmek amacıyla her türlü tedbir ve kararlar alınmıştır. Ancak mali imkansızlık, öğretmen yokluğu, halkın tutumu gibi sebeplerle bunların hepsi uygulanamamıştır. Bu dönemde ortaya atılan fikirler, alınan karar ve uygulamalar, İkinci Meşrutiyet devri için temel olmuştur (Kodaman, 1988: 112).

II. Meşrutiyetin ilanımla birlikte, ilköğretime verilen önem artmıştır. Sıbyan ve iptidai mekteplerinin ıslahını sağlamak için vilayet ve kazalarda birer "Maarif Encümeni" oluşturulmuştur. Her hafta toplanacak olan bu encümenler okulların

sorunları ve çözüm yolları ile ilgilenmekle görevlendirilmişlerdir. Ayrıca bu kurulların Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı'nın hazırlanmasında katkıları olmuştur (Sakaoğlu, 1991: 136).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde önemli çalışmaları Maarif Nazırı Emrullah Efendi gerçekleştirmiştir. Emrullah Efendi gözetiminde hazırlanmış olan Tedrisat-ı İptidai Kanunu (İlköğretim Geçici Yasası), 15 Ekim 1913 tarihinde geçici yasa olarak kabul edilmiştir (Çelebi ve Asan, 2014: 265). Bu doğrultuda ilkokulun öğrenim süresi arttırılarak altı yıla çıkarılmıştır. Bu kanun uyarınca hazırlanan Osmanlı'nın son ilkokul programları 1913, 1914 yıllarına aittir. Bu programlarda ilk kez elişleri ve resim, müzik, beden eğitimi ve sağlık bilgisi gibi yeni dersler konulmuştur ki bu o dönem Osmanlısı için önemli bir adımdır. Ayrıca dönemin genel yapısı itibariyle eğitimde millilik göze çarpmaktadır. Programdaki lisan-ı Osmani, tarih, coğrafya gibi derslerle çocuklara vatan ve millet sevgisi verilmek istenmiştir (Budak ve Budak, 2014: 377). Bu dönemde ilköğretimin amacı çocuklara hayat için gerekli bilgileri vererek dindar, vatansever, çalışkan insanlar olarak yetiştirmek ve orta öğretime hazırlamak, hayatta geçimini sağlayacak beceriler kazandırmak olmuştur (Binbaşıoğlu, 1995: 131).

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati kanunun gerekçesinden anlaşıldığına göre, ilköğretim sistemi Fransa örneğine göre kurmak isteniyordu. Bu yasanın kendisi de Fransa İlköğretim Yasası'nın Türkçeye uyarlanması gibi idi. Yasanın en dikkat çeken yanı, zorunlu öğretim süresinin uzatılmasıydı. Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati kanunu Bulgaristan, Rusya, İtalya, Romanya, Fransa ve hatta İngiltere'den ileri götürmüştür. İlkokulların öğretim süresi hemen her yerde iki katına çıkarılmıştır (Ergün, 2009: 269-270).

Tedrisat-ı İptidaiye 7 ile 16 yaşları arasındaki çocuklara okula devam şartı getirmiştir. Kızların eğitim süresi okulun karma olup olmadığına göre değişmektedir. Okul karma ise kızlar 4 yıl okula devam etmek zorundaydı. Eğer okul sadece kızlar içinse kızların eğitim süresi 8 sene olacaktı. Daha önceki yıllara göre eğitim süresi uzamıştır (Ergün, 1996: 198). Bu kanun ile ilköğretim zorunlu ve parasız hale gelmiştir (Yiğit, 1996: 103).

Tedrisat-ı İptidaiye'nin masrafları da çeşitli kaynaklardan karşılanacaktır. Okul masraflarının karşılanacağı gelir yerleri öncelikle okulun bulunduğu bölgedeki halktan alınan vergiler, maarif bütçesinden ayrılanlar, okula devam etmeyenlerin ödeyeceği cezalar, vilayet bütçesinden ayrılanlar ile yardım ve bağışlardır. Özellikle Tedrisat-ı İptidaiye vergisi eğitim için düzenli bir gelir kaynağı olmuş ve eğitim bütçesini arttırmıştır (Sakaoğlu, 1991: 138).

2.1.3.2. Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye

1909 tarihinde, II. Abdülhamid devrinin son yılında İstanbul'da rüşdiye eğitimi yapan 33 resmi, 39 özel (hususî) olmak üzere toplam 72 rüşdiye bulunmaktaydı. Ayrıca, 1000 kadar talebeyi bünyesinde barındıran Soğukçeşme, Beşiktaş, Fatih, Koca Mustafa Paşa, Topbaşı ve Eyüp askeri rüşdiyelerini de dahil edildiğinde bu rakam 76'ya çıkmaktadır. Bu rüşdiyelerin yüzde 80'e yakını 1877-1909 tarihleri arasında yeniden inşa edilmiş ve bazıları da tamir edilerek öğretime açılmıştır. Vilayetlerin durumunu bakıldığında sayıları 400 civarında olan rüşdiyelerin pek çoğu 1877 Osmanlı-Rus savaşı sırasında kapanarak bu sayı 316'ya düşmüştür. Berlin anlaşması sonunda 39 rüşdiye okulu daha Maarif Nezareti'nin elinden çıkmıştır. Böylece geriye ancak 277 rüşdiye kalmıştır (Yıldız, 2006: 55).

1880'den sonra idadilerin önem kazanmasıyla rüşdiyeler ikinci plana itilmiştir. 29 Ocak 1890 tarihinde, idadi mektebi bulunan yerlerdeki rüşdiyelerin kapatılmasına karar verilmiştir. Böylece şimdiye kadar açılmamış yerlerde de idadi açılabilirdi. Bu kararlar birlikte idadi olan yerlerdeki rüşdiyeler, idadilerle birleştirilmiş ve üç yıllık idadi eğitime iki yıl da rüşdiye eğitimi eklenerek, idadilerin öğrenim süresi beş yıla çıkarılmıştır (Demirel, 2010: 511-522).

15 Ekim 1913 tarihinde kanunlaşan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati ile iptidai ve rüşdiye tek bir çatı altında birleştirilmiştir. İlk kurulduklarında orta öğretime dahil olan rüşdiye okulları bu dönemde tamamen ilköğretim içinde yer almıştır. Böylece ilköğretim sisteminde, öğretim süresi altı yıl olan yeni bir yapılanmaya gidilmiştir (Ergün, 2009: 269). Meşrutiyet döneminde idadilerin, rüşdiyeleri de kapsadığı ve taşradaki ortaöğretimi oluşturdukları görülmektedir (Türker, 2008: 18).

Bu dönemde idadilerin önemi bilinmesine rağmen maddi imkansızlıklar nedeniyle bir müddet açılmamıştır. Bu sebeple, 1882 tarihinden itibaren sadrazam Sait Paşa'nın girişimleri ile bazı vergi gelirleri maarife kaydırılarak idadilerin sayısının artırılmasına başlanmıştır. 1885'li yıllarda ilk hamlede 43 ayrı yerde idadi açılmasına karar verilerek yapılmasına başlanmıştır. İdadiler kısa sürede tamamlanmış ve İzmir, Manastır gibi büyük yerlerdeki idadiler yatılı hale getirilmiştir. Bu tarihlerde idadilere o kadar önem verilmiştir ki, binaların mimarı tarzı üzerinde titizlikle durulmuştur (Kodaman, 1988: 119).

Said Paşa tarafından başlatılan vilayetlerde idadi açma girişimi, kısa müddet sonra bazı eleştirilere hedef olmuştur. Bu eleştirilerin ilki 1887 yılında toplanan Maarif Komisyonundan gelmiştir. Komisyon, idadilerin o zamana kadar açılmış olanların muhafazası ve bundan sonra yapılacak olanların geçici olarak durdurulması yönünde karar almıştır. Ayrıca, üç yıl olan idadi tahsili dört yıla çıkarılmıştır (Duran, 2012: 19).

II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı eğitiminin en çok ve en esaslı değişime uğrayan kademesi, ortaöğretimdir. Bu dönemde ortaöğretim kademesinde idadiler ve "Galatasaray Sultanisi" vardı. Daha sonra "Lise teşkilatı" diye yeni bir öğretim örgütü kurulmuştur. II. Meşrutiyet döneminde yedi yıllık idadiler iki aşamalı bir çalışmayla "sultani" ve "lise"ye çevrildiler. İlk aşamada Emrullah Efendi, 12 vilayet idadisini İstanbul'daki "Mekteb-i Sultani" şekline çevirmiştir. Yedi yıllık idadilerin hepsinin sultani haline çevrilmesi 1914 yılında Şükrü Bey'in Bakanlığı sırasında olmuştur (Ergün, 2009: 270).

Sultaniye okulları ilk başta Fransa'nın baskısıyla, Hristiyan çocuklarının da devlet yönetiminde görev almalarını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Meşrutiyet döneminde, bu okulların amaçları, yeni bir nitelik kazanmıştır. Müslüman çocuklarının yabancı okullara gitmesine engel olmak için sultaniler kuvvetlendirilmiş ve sultaniler'de yabancı dillere daha fazla ağırlık verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995: 132).

II. Meşrutiyet dönemine kadar, kızlar için orta ve yükseköğretim veren hiçbir okul bulunmamaktaydı. Ortaöğretim alanındaki kız okulları ilk defa bu dönemde

kurulmaya başlanmıştır. İlk kız idadisi ve sultaniyesi sırasıyla 1911, 1913 yılında açılmıştır (Doğan, 1998: 396).

2.1.3.3. Yükseköğretim

Darülfünun'un esas gelişmesi 1908'den sonra olmuştur. Adı "Darülfünunu Osmani" olarak değiştirilmiştir. Heyet-i İlmiye çeşitli toplantıları sonucu programı yeniden düzenlemiş ve yayımlamıştır. 1909 yılının yükseköğretim açısından en büyük önemi, "Mülkiye", "Hukuk" ve "Tıp" dallarını da teşkilat içine alması, yükseköğretimi bir parçada olsa birleştirmesidir. Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin 21 Nisan 1912'de hazırladığı yükseköğretim yönetmeliği, Maarif Nezareti tarafından 1913 yılında yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre yükseköğretim "İstanbul Darülfünunu" adını almıştır (Doğan, 1998: 398). Darülfünun binası içinde Kadın Üniversitesi 1915 yılında açılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı Devleti'nde bir tek Darülfünun bulunmaktaydı. 1910 yılında, Beyrut'ta bir Darülfünun kurmak için pek çok çalışmalar yapılmış, ama kurulamamıştır. 1913 yılında da Maarif Nezareti Hicaz'a bir Darülfünun kurulmasını kararlaştırmış, çeşitli çalışmalar yapılmış, ancak bu da başarılı olmamıştır (Ergün, 2009: 270).

1915 yılına kadar Darülfünun'a sadece erkek öğrenciler devam edebiliyordu. II. Meşrutiyet'in başlarında kızların da okuyabileceği bir Darülfünun açılması fikri basında sıkça bahsedilmiştir. 1915 senesi Kanun-u Sani'sinde kızlar için İstanbul Darülfünun'unda düzenli dersler açılmıştır. Dersler haftada dört gün Darülfünun'un konferans salonunda verilmiştir. Bu, kızlar için yüksek tahsilden sayılmıştır (Doğan, 1998: 402).

2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemi

Cumhuriyet dönemi eğitimin temel özellikleri, Cumhuriyet döneminde hızlı bir şekilde gerçekleştirilen siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel değişmelerin toplum tarafından kabul görmesi, benimsenmesi ve kökleşmesi toplumun yüzde 10'u bile okuryazar olmadığı için pek mümkün olmamış bu nedenle bunları gerçekleşmesi için eğitimin oynayabileceği rol her zamankinden fazla anlaşılmış ve eğitime önem verilmiştir. 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) kanunu ile tüm

okullar Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve Osmanlı Dönemi'nde çok büyük öneme sahip olan medreseler kaldırılmıştır. Eğitim laikleştirilmiştir. Bir toplumun varlığının devam ettirilmesinde çok önemli bir yere sahip olan tarih ve dil konularında milli bir amaca yönelim başlamıştır. Arap alfabesi yerine Latin harfleri kabul edilmiştir (Akyüz, 2010: 327).

Cumhuriyet döneminde kadınların eğitimine de önem verilmiş, bu alanda büyük gelişme sağlanmış ve tam manasıyla erkek-kız karışık eğitim gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin maaşları 1948'den itibaren devlet bütçesinden ödenmeye başlanmıştır. Bir süre, köylerdeki öğrencilere sunulan eğitim hizmetleri ve öğretmen konusu üzerinde önemle durulmuş, bu alanda bazı yeni uygulamalara gidilmiştir. Atatürk ilkelerine bağlı, laik görüşlü ve aktif bir insan tipi yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından biri haline gelmiştir. Bu yeni insan tipi aslında sosyal hayata karışan, fikrini özgürce söyleyen, yurttaş tipidir. Özellikle 1940'lara kadar halk eğitimine önem verilmiştir (Akyüz, 2010: 328).

1945'lerden itibaren, eğitim bilimlerindeki gelişmeler, Batı olarak kabul edilen Avrupa'nın etkisinden çıkmış, daha çok ABD'deki eğitim görüşleri ve uygulamalarının etkisi altına girmiştir. Eğitim alanında yapılacak yenilikler ve eğitimin geliştirilmesinde belli dönemlerde Batılı eğitimcilerden yardım beklenmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim sorunlarının tartışıldığı Milli Eğitim Şuraları düzenlenmiştir. 1961 yılında, eğitim faaliyetlerinin planlanmasında danışılan bir kurum olan Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuştur. Cumhuriyet Dönemi'nde de öğrencilerin istidat ve yetenekleri doğrultusunda ve ülkenin gerçekten ihtiyacı olan mesleki ve teknik eğitime yönlendirici bir örgün eğitim sistemi kurulamamıştır. Çok partili dönemde tabanı ve seçmeni tatmin etmek için, gerçek ihtiyaç araştırması yapılmadan çeşitli yerlerde pek çok okul açılmıştır. Çok partili sisteme geçilmiş olmasına rağmen bazı dönemlerde hükümetler kendi partilerinin ve tabanlarının isteklerini eğitime aşırı ölçüde yansıtmışlar, bu nedenle, istikrarlı bir milli eğitim politikası izlenememiştir (Akyüz, 2010: 329).

2.2.1. Atatürk Dönemi (1919-1938) Eğitim Kurumları ve Politikaları

Atatürk dönemi 1919-22 yılları arasında gerçekleşen Kurtuluş Savaşı ile başlayıp Atatürk'ün öldüğü 1938 yılına kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Atatürk döneminde eğitsel gelişmeleri biçimlendiren siyasi gelişmeler yaşanmıştır. 1920'de TBMM açılmıştır. 1921'de ulusal egemenlik ilkesini savunan Anayasa kabul edilmiştir. 1922'de saltanat kaldırılmıştır. 29 Ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve 1924'te halifelik uygulamasına son verilmiştir. 1925'te, din işlerinin politik ve siyasi amaçlara, menfaatlere alet edilemeyeceği konusundaki yasa yürürlüğe girmiş ve şapka devrimi yasası çıkarılmış; miladi takvimin kullanılmasına başlanmıştır; kıyafet kanunu kabul edilmiş; din ve mezhep ayrımı yapılmaksızın dini görevlilerin dini yerler ve ayinler dışında dini-ruhani giysi giymeleri yasaklanmıştır. "Türkiye Devleti'nin Dini, Din-i İslam'dır" ifadesi 1924 Anayasasında yer almış, 10 Nisan 1928'de ise Anayasa'dan çıkartılmıştır. Cumhuriyetçilik, devrimcilik, halkçılık ve milliyetçilik ilkeleri 1937'de Anayasa'da yerlerini almıştır (Okçabol, 2005: 37-38).

1928 yılında ilk Türkçe hutbe okunmuş, Kasım ayı başında Arap rakamları yerine Latin rakamları kabul edilmiştir. Eylül 1929 tarihinde Arapça ve Farsça dersleri okul programlarından çıkarılmış, 26 Mart 1931'de uluslararası ölçülerin kullanılmasına, 1932'de ezanın Türkçe okunmasına ve ilkokullarda "ant" içilmesine başlanmıştır. Din dersi 1930 yılında şehirlerdeki ilkokulların ve 1939 yılında da köy ilkokullarının programlarından çıkarılmıştır (Başgöz, 1995: 19-20).

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan 12 gün sonra, Program Heyeti, Ortaöğretim Dairesi, Eski Eserler Müdürlüğü, İlköğretim Dairesi ve Sicil İstatistik Müdürlüğü birimlerinden oluşan Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Eğitim Bakanlığı, 1935-41 yılları arasında Kültür Bakanlığı, 1946 yılında ise bugün de kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı ismini almıştır (Okçabol, 2005: 38).

Milli Mücadelenin devam ettiği yıllarda 15-21 Temmuz 1921 tarihlerinde Ankara'da I. Maarif Kongresi düzenlenmiştir. Bu kongre dönemin yöneticilerinin eğitime verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir. Bu kongre daha sonra

gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye toplantılarının ve Milli Eğitim Şuralarının bir anlamda temelini oluşturmuştur (Demirtaş, 2008: 158).

Milli Eğitim Şuralarının temelini oluşturan Heyet-i İlmiye ilk toplantısını 1923 tarihinde gerçekleştirmiştir. 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan I. Heyet-i İlmiye, okul programları, ulusal kültür ve ders kitapları gibi pek çok konuyu tartışmıştır. Ayrıca toplantıda idadi ve sultaniye yerine lise denmesi, zorunlu öğrenim çağındaki çocukların yabancı özel okullarda okumaması gerektiği ve küçük yörelerde yatılı bölge okullarının açılması düşünceleri benimsenmiştir. İkinci Heyet-i İlmiye 1924 yılında toplanmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve öğretmen okullarının süreleri ile ders kitaplarının yazdırılması gibi konularda kararlar alınmıştır. Bu toplantıda öğretmen okullarının süresi beş yıla çıkartılmış ve ilkokulların 5, liselerin 6 yıl olmasını öngörmüştür. Ayrıca müfredat programlarında önemli değişiklikler yapılmış ve bu değişikliklerle din dersleri önemli ölçüde azaltılmıştır. 27 Aralık 1925 ve 8 Ocak 1926 tarihleri arasında gerçekleştirilen Üçüncü Heyet-i İlmiye’de, liselerin yeniden düzenlenmesi, meslek liselerinin belli merkezlerde toplanması gibi konular görüşülmüştür. Ayrıca bu toplantıda öğretmen yetiştirme mevzusu ele alınmış, öğretmen okullarının geliştirilmesi politikası uygulamaya konmuştur (Öz, 2014: 131-132).

Atatürk çağdaş eğitimcilere 1924-34 yılları arasında altı adet rapor hazırlatmıştır. Hazırlanan bu raporlar doğrultusunda da, milli eğitimimizin çağdaş ilkelerini ortaya koymuştur. Atatürk’e göre eğitimimizin ilkeleri şunlardır: Eğitim milli olmalıdır, bilimsel olmalıdır, laik olmalıdır, karma olmalıdır ve eğitim uygulamalı olmalıdır. Bu eğitim anlayışı, başta cumhuriyetin istediği nesilleri yetiştirmek olmak üzere, Atatürk’ün Türk milletine gösterdiği birçok hedefi ve çağdaş uygarlığı yakalama hedefini gerçekleştirebilecek bilgi, birikim ve olgunluğa sahip vatandaşların yetiştirilmesini amaçlamıştır (Dönmez, 2006: 100-107).

Eğitim sistemini geliştirmek için yurt dışından çağrılan yabancı uzmanların ilki, Amerikalı Profesör John Dewey’dir. Maarif Vekaleti’nin daveti üzerine 1924 yılında Türkiye’ye gelerek, iki ay kalmış ve eğitim alanında incelemeler yapmıştır. Alfred Kühne, 1925 yılında teknik eğitim konusunda inceleme yapmak üzere çağrılan Alman Sanayi ve Ticaret Bakanı danışmanıdır. Kühne, İstanbul, Ankara,

İzmir, Eskişehir ve Bursa da meslek okullarında incelemeler yapmış görüş ve önerileri daha çok mesleki eğitim çerçevesinde olmuştur. Omer Buyse, 1927 yılında Belçika'dan gelen teknik eğitim uzmanıdır. Buyse, mesleki ve teknik eğitim sistemi üzerine incelemelerde bulunmuş, yeni açılacak meslek ve teknik okulları ile programları hakkında raporlar hazırlamıştır. John Dewey'in tavsiyesi ile Türkiye'ye gelen Bayan Parker, iki yıl Türk Eğitim Derneği'nin Ankara Koleji'nde danışman olarak çalışmış, daha sonra da Bakanlık tarafından ilkokullarda inceleme yapmak ve bir rapor vermekle görevlendirilmiştir (Tangülü vd., 2014: 1897, 1899, 1902).

Günümüz Türkçesinde “Öğretimin Birleştirilmesi Yasası” olarak bilinen ve eğitimde birlik beraberliğin sağlanmasını amaçlayan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Kanun olarak Mecliste kabul edilmiştir. Aynı tarihte üç devrim yasaı kabul edilmiştir. Birincisiyle halifelik kaldırılmış, ikincisiyle vakıflar medrese ve mahalle mekteplerinin bağı olduğu Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti kaldırılmış ve Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuş, üçüncüsüyle de Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir (Özdemir vd., 2006: 190).

Tevhid-i Tedrisat Kanununa değişik açılardan bakıldığında büyük önem arz etmektedir. Bunlardan ilki, eğitim sisteminin demokratikleştirilmiş olmasıdır. Bu yasa ile ülkedeki tüm eğitim ve kültür kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiş ve bakanlığın denetimine tabi tutulmuştur. Bundan önceki dönemde okullar, birbirlerine kapalı dikey kuruluşlar halinde üç ayrı kanalda yapılmıştır. Birincisi ve en yaygın olan Kur'an öğretimine, Arapça'ya ve ezberciliğe dayalı okullar (mahalle mektepleri, sıbyan mektepleri ve medreseler), ikincisi yenilikçi Tanzimat Okulları (idadiler ve sultaniler), üçüncüsü de yabancı dilde öğretim yapan okullar (kolejler ve azınlık okulları). Bu üç tür okul üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin ve hatta üç ayrı çağın insanını yetiştiren kurumlardı. Bu okullarda ulusal yani vatandaşları birleştirici bir eğitim söz konusu değildi. Bu şartlar altında üç ayrı eğitim kanalı ile birbirine zincirlemesine bağı, ulus egemenliğini yaşam biçimi haline getirmiş nesiller yetiştirmek, ulusal kültürü güçlendirmek, ulusal birliği sağlamak ve ulus egemenliğini gerçekleştirmenin mümkün olmasını düşünmek imkansızdı. Bu durumlara son vermek ve eğitimde birliği sağlamak üzere bu kanun çıkarılmıştır. Bu kanunla söz konusu üç ayrı kanal birleştirilmiş; birinci kanaldakiler

kapatılmış (medreseler, mahalle mektepleri), ikinci kanaldakiler (idadi ve sultaniler) geliştirilmiş, üçüncü kanaldakiler (yabancı ve azınlık okulları) ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve gözetimi altına alınmıştır. Eğitim sistemi bu şekilde bir dönüşüme uğramıştır. Kanunun ikinci önemli yönü, eğitim alanında laikliğin eyleme dönüştürülmüş olmasıdır. Bu bakımdan bu yasa ülkemizde eğitim-öğretim hizmetlerinin düzenlenmesinde temel yasa niteliğindedir. Bu yasa ile din eğitimi ve din görevlilerini yetiştirme dahil, bütün eğitim görevleri Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. Demokratik bir eğitim anlayışının laik eğitimden beklentisi özgür düşünceli ve ileriye gören bireyler yetiştirmektir. Özgür düşünme yeteneği, demokrasi için Türk vatandaşlarına kazandırılacak eğitim anlayışının en belirgin özelliğidir. Yapılan düzenlemeyle bütün mahalle mektepleri ve medreseler kapatılmış; Atatürkçü düşünceye sahip öğretmenler milli eğitim seferberliğine başlamıştır. Ayrıca harp okuluna insani kaynak teşkil eden askeri liseler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Milli Savunma Bakanlığı'na devrolunmuştur. Yani kısaca bu kanunla ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, ileride yapılacak eğitim reformu için, Devlet denetim mekanizması oluşturulmuş, denetimsiz eğitim yapılanmasının önüne geçilmiştir (Özdemir vd., 2006: 190-191).

2.2.1.1. İlköğretim

Atatürk dönemi eğitim politikasında ilköğretim en fazla önem verilen eğitim-öğretim kademesi olmuştur. Atatürk'e göre, eğitim programının ilk hedefi bütün halka okuma-yazmayı, hayatında gerekli olan temel bilgileri, dört işlemi öğretmektir. Bu bilgilerin verildiği eğitim dönemi ilköğretimdir, bu nedenle ilk hedefi ilköğretimin yaygınlaştırılması olmuştur (Özel, 2007: 78).

Türkiye'nin, Osmanlı Devleti'nden devraldığı eğitim sistemine göre, ilköğretim tüm vatandaşlar için mecburi ve parasızdır. Osmanlı ilköğretimin zorunluluğu anlayışını benimsemiştir, ancak uygulamada ilkokul çağına girmiş çocukların hepsi ilkokullara devam etmemiştir. Cumhuriyet yönetimi Osmanlıdan devraldığı anlayışı pekiştirme yoluna gitmiş, 1924 Anayasası'nda, "İlkokullar bütün Türkler için mecburi ve devlet okullarında parasız"dır, hükmünü koymuştur. İlköğretimin mecburiliğinin hayata geçirilmesi için de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1924 Anayasası'nın kabul edildiği yıl yapılan II. Heyet-i İlmiye toplantısında

ilköğretim sistemine yeni düzenlemeler getirilmiştir. Bu toplantıda daha önce altı yıl olan ilköğretim süresi kısaltılmış, beş yıla indirilmiştir (Kaplan, 2011: 157-158).

İlköğretim seviyesindeki kaliteyi yükseltmek amacıyla ilköğretimde uygulanan programlar Cumhuriyet döneminin başlangıç yıllarından itibaren değiştirilmiştir. Bu karar doğrultusunda ilköğretim altı yıldan beş yıla indirilmiş, beş yıllık ilkokullar için yeni ilkokul programı hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni programa göre; ilköğretimin amacı, çocukları çevrelerine uyum sağlayabilen, iyi vatandaşlar olarak yetiştirmektir (Özel, 2007: 82). Ayrıca 1926, 1929 ve 1935 yıllarında eğitim programı yeniden düzenlemiştir.

İlkokul programlarındaki en radikal değişiklik 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ve din derslerinin aşamalı olarak kaldırılması olmuştur. Din derslerinin velilerin isteğine bağlı olarak ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada iki saat, dördüncü ve beşinci sınıflarda da haftada birer saat verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu durum 1929 yılında yalnız üçüncü ve beşinci sınıflarda olmak üzere haftada birer saat olarak değiştirilmiştir. Bu uygulama şehir ve kasaba okullarında 1935 yılına, köy ilkokullarında da 1940 yılına kadar sürmüştür (Başgöz, 1995: 79).

15 Temmuz 1921'de Ankara'da 250 kadar bay ve bayan öğretmenin katılımıyla Milli Eğitim programının temel esaslarını belirlemek amacıyla Maarif Vekili Hamdullah Suphi başkanlığında önemli bir kongre toplanmıştır. Mustafa Kemal, Eskişehir-Kütahya savaşlarının devam ettiği kritik bir ortamda cepheden gelerek kongreye damgasını vurmuştur. Maarif Kongresi'nin çalışma konuları; ilköğretimin 4 yıldan 5 yıla çıkarılması, halk mektepleri projesi, ortaöğretim basamağındaki okulların programları ve dersleri ile ilgilidir (Taşkınoğlu, 2012: 14-15).

1929'da "İlk Mektep Talimatnamesi" yayımlanmıştır. Mevzuatta yeni rejime uygun olarak düzenlemeler yapılarak uygulamaya yenilik ve yön verilmeye çalışılmıştır (Kapluhan, 2012: 154). Talimatnamede ilköğretimin amaçları şu şekilde sıralanmıştır: Çocuklarda milli hislerin beslenmesi ve kuvvetlendirilmesi sağlanmalı ve Türk inkılabının sunduğu imkanlar ve nimetler, bu nimetlere erişmek için yapılan

büyük savaşlar ve fadakarlıklar çocuklara anlatılmalıdır. Cumhuriyet ve 23 Nisan bayramları gibi büyük milli günlerde okullarda düzenlenecek piyesler ve şenlikler, çocukların milli hassasiyetini artırmak için iyi birer fırsat olarak kullanılmalıdır. Öğrenciler milli egemenliğin sembolü olan bayrağı sevmeli ve ona hürmet etmelidir. Bunun için bütün ilkokullarda haftanın ilk günü sabahleyin ve son günü öğleden sonra bayrak töreni yapılmalıdır (Akyüz, 2010: 347).

İlkokul programlarında ev idaresi ve laboratuvar gibi öğrenciyi yaşama hazırlayıcı derslerle birlikte resim ve müzik derslerine de önem verilmeye başlanmıştır. 1924'te ilkokullarda karma eğitime geçiş başlanmıştır. İlkokul eğitim programlarına 1935 yılında cumhuriyetçilik, halkçılık, devletçilik, milliyetçilik, laiklik ve devrimcilik gibi bazı ilkeler eklenmiştir. Ayrıca genç nesillerin çevrelerine uyum sağlayacak iyi yurttaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Okçabol, 2005: 39-40).

1926'da Eğitim Bakanlığı'nın davetlisi olarak Türkiye'ye gelerek İstanbul, Ankara, İzmir, Eskişehir ve Erzurum'da meslek okullarını ve aynı zamanda bu bölgelerde bulunan ilkokulları da inceleme fırsatı bulan Alfred Gune bütün tedarisat ve bilhassa ilkokullardaki gelişmenin canlı şahidi olduğunu belirtmiştir. Bu dönemdeki imkansızlıklara rağmen önemli bir mesafe alındığı da bir gerçektir. 1926 yılında 423.263 öğrenci ilkokulda öğrenim görürken, 1934 yılında bu sayının 570.780'e çıktığını görüyoruz. Ayrıca 1934 yılında öğretmen sayısı da 13.262'dir. (Özkan, 2008: 124).

İlköğretimin tüm ülke çapında köylere kadar yaygınlaştırılması için 1934-1935 öğretim yılında köy öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Uygulamaya başarılı bulununca geliştirilecek, ilerde köy enstitülerine dönüşecektir. Milli eğitim alanında yapılan bu çalışmaların ve gösterilen gayretlerin sonucu olarak 1937-1938 öğretim yılına gelindiğinde resmi ve özel ilkokulların toplam sayısı 6.700'e, öğrenci sayısı 764.691'e ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı da 15.775'e ulaşmıştır (Türkmenoğlu, 2007: 168-169).

2.2.1.2. Ortaöğretim

1923 yılında I. Heyet-i İlmiye toplantısında alınan kararla “sultani” adı “lise” olarak değiştirilmiş, bir ve iki devreli liseler olarak sınıflandırılmıştır. 1924’te yapılan II. Heyet-i İlmiye, liselerin birinci devresine “ortaokul” adını vermiş, ayrıca ortaöğretim süresini yedi yıldan altı yıla indirmiştir. Bunun üç yılı ortaokul, üç yılı lisedir (Demirel, 2009: 14).

24 Nisan 1926’da çıkarılan 822 numaralı kanun ile 1926-1927 ders yılından itibaren lise ve ortaokul öğrencilerinden ücret alınmaması kararlaştırılmıştır. 8 Haziran 1926’da çıkarılan diğer bir kanunla, lise ve ortaokullara parasız yatılı öğrenci alınmaya başlanmıştır. Kanuna göre; Maarif Vekaleti her eğitim-öğretim yılı başında ortaokullara parasız yatılı talebe almak için imtihan yapacaktır. İmtihana sağlıklı, zeki, fakir öğrenciler alınacaktır (Özel, 2007: 84).

1928’de çıkarılan bir diğer kanunla, devlet eliyle okutulan parasız yatılı talebelere verilen bu hizmet karşılığında, mecburi hizmet yapmak zorunluluğu getirilmiştir. Kanuna göre, parasız yatılı olarak okuyan öğrenciler üniversiteyi bitirdikten sonra bir müddet mecburi hizmet yapacaklardır. Kanun mecburi hizmetini yapmayanlara, parasız yatılı okumuş öğrenciler için cezalar öngörmüştür. Ayrıca Maarif Vekaleti, fakir öğrencileri yurt içinde okutma çalışmaları yapmanın yanında, bunlardan en başarılı olanlarını zaman zaman yurt dışında eğitim görmeye göndermiştir. Bu amaçla, ilk defa 1928 yılında 40 lise mezunu öğrenci yurt dışına gönderilmiştir. Bu öğrenciler yurt dışında önce yabancı dil eğitimi almışlar, daha sonra çeşitli üniversitelerde okumaya başlamışlardır (Özel, 2007: 85).

1930’da lise ve ortaokullar için bir talimatname hazırlanmış ve yayımlanmıştır. Talimatnameye göre; liseler öğrencisini yükseköğretime hazırlayan okullardır. Ortaokullar, öğrencisine ilköğretimden daha üst seviyede genel bilgi ve bazı mesleki bilgiler veren, öğrencisini liseye hazırlayan okullardır. Ortaokul ve liselerde verilen eğitimin temel hedefi, öğrencilerin iyi bir Türkiye vatandaşı olmasını ve meslek edinebilmesini sağlamaktır. Aynı talimatname, okullara giriş şartlarını da belirlemiştir. Ortaokula girmek için ilkokulu bitirme şartı aranmıştır,

liseye girmek için ise ortaokulu bitirmenin yanında yapılacak olan liseye giriş sınavını geçmek gereklidir (Özel, 2007: 85).

Ortaöğretim alanında yapılan düzenlemeler sayesinde okul ve öğrenci sayısı artmıştır. 1923'te ortaokul sayısı 72, lise sayısı 23'tür. 1938 sonunda ortaokul sayısı 214, lise sayısı 68'e ulaşmıştır. 1923'te ortaöğretime kayıtlı öğrenci sayısı ortaokullarda 5.905, liselerde 1.241'dir. 1938'de bu sayı ortaokullarda 74.107, liselerde 20.916 şeklinde yükselmiştir. Eğitim alanındaki dikkat çekici bir gelişme de 1927-1928 eğitim-öğretim yılından itibaren karma eğitime geçilmesidir. 1927-1928 eğitim-öğretim yılında 25 ortaokulda, bir yıl sonra da 55 ortaokulda karma eğitime geçilmiştir. 1935-1936 yılında karma eğitim yapan okul sayısı 85'e yükselmiştir (Demirel, 2009: 15).

2.2.1.3. Mesleki ve Teknik Eğitim

Atatürk mesleki ve teknik eğitimin kurulması ve yaygınlaştırılması için özel ilgi göstermiş ve gerekli önlemleri almaları için ilgilileri uyarmıştır. Atatürk, 1923-1925 yılları arasında o güne kadar çok az yönetici ve eğitimcinin dikkatini çeken ve eğitim sistemi içinde düşünülmeyen meslek okullarına özel ziyaretler yaparak mesleki eğitimin önemini vurgulamıştır. 13 Şubat 1923 yılında Mithat Paşa Endüstri Meslek Lisesi'ne ilk defa gelişlerinde daha çok öğrencinin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiş ve okulun hatıra defterine şunları yazmıştır: “Varmak zorunda olduğumuz düzeye, bugünkü kadar, uzak kalışımızın mühim sebeplerinden biri sanata ve sanatkarlığa gerekli derecede önem verilmemiş olmasıdır” (Doğan, 1983: 167-168).

Mesleki ve teknik eğitimin gelişmesinde önemli rol oynayan çalışmaların bir parçasını da yurda getirilen yabancı eğitim uzmanları ve hazırladıkları raporlar oluşturmaktadır. Getirilen 65 eğitim uzmanı arasından; John Dawey (1924), Kühne (1925), Ömer Buyse (1926), Jung ve bir Amerika Birleşik Devletleri heyeti (1930) mesleki ve teknik eğitim ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Sunulan raporlarda, uzmanlar örgüt (Dawey), çıraklık eğitimi (Kühne), bütçe, program ve okul nitelikleri gibi konular üzerinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca yürütülen çalışmalar sadece yabancı uzman görüş ve öneri ile sınırlandırılmamış, eğitimin yeniden düzenlenmesinde Türk bilim adamlarının da katkısı olmuştur. Mustafa Kemal

Atatürk, Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel ilk akla gelen isimlerdir. Yerli ve yabancı uzmanların eğitim sistemimiz hakkında verdiği raporlar ve öneriler Milli Eğitim Bakanlığı'na değerlendirmeye alınmıştır. 1934 yılında toplanan ‘‘Bakanlar Arası Kurul’’ yabancı uzmanların verdiği raporları inceleyerek, sanayicinin ihtiyacını karşılayacak nitelikli eleman ihtiyacının ırac okulları ile karşılanması, akşam sanat okulları ve kısa süreli kurslar açılması tavsiye edilmiştir Bu tavsiyeler nitelikli ara kademe insan gücünün yetiştirilmesi açısından mesleki ve teknik eğitim sistemine önemli bir ivme kazandırmıştır (Demir ve şen, 2009: 43).

Cumhuriyetin kuruluşundan planlı döneme kadar mesleki ve teknik eğitim geliştirilmesi için birçok yasa çıkartılmıştır. 1927 yılında 1052 sayılı yasa ile teknik okulların program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. 1052 sayılı yasa ile öğretim sürelerinin 3-4 yıldan, ilk iki yılı hazırlayıcı sınıflar, son üç yılı teknik olmak üzere 5 yıla çıkarılmasına karar verilmiştir. Aynı yıl 1052 sayılı yasaya uygun olarak çıkarılan yönetmelikle meslek okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 133 öğrenci çeşitli Avrupa ülkelerine gönderilmiştir. Okulların ve hizmetlerin gelişmesi sonucu 1933 yılında 2287 sayılı yasayla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğu kurulmuştur. 2287 sayılı yasa ile mesleki ve teknik eğitim, merkezi bir örgüte kavuşturulmuştur (Doğan, 1983: 170-172).

1930'lu yılların önemli gelişmelerinden biri de 1934-1936 yılları arasında hazırlanan Mesleki Tedrisatın İnkışaf Planı'dır. Hazırlanan plan eğitim ile istihdam kesiminin ortaklaşa çalışması yönünden oldukça değerlidir. Planın hazırlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı yanında; Milli Savunma, Tarım, Bayındırlık, Ekonomi bakanlıklarından temsilciler yer almıştır. Plan dahilinde ırac okulları, Sanat ve Orta Sanat okulları, Akşam Sanat okulları, Tekniker okulları, Mühendis okulları ile Gezici Köy kurslarının açılması öngörölmüştür. Plan başarıyla uygulanmış, mesleki ve teknik eğitim yurt düzeyinde yayılmasına, öğrenci, öğretmen ve okul sayılarının hızla artmasına yol açmıştır (Demir ve şen, 2009: 44).

2.2.1.4. Yükseköğretim

1846 yılında, yükseköğretime yönelik bir kurumun açılması öngörülmüştür. 1863 yılında Darülfünun adı verilen kurum açılmıştır. 1933 yılına kadar Cumhuriyet hükümetlerinin de desteğini görerek eğitim faaliyetlerine devam etmiştir. Bu kurumun kendinden bekleneni verememesi nedeniyle, 31 Temmuz 1933'te Darülfünun kapatılarak, 1 Ağustos 1933'te İstanbul Üniversitesi açılmıştır. İstanbul Üniversitesi ile modern bir yükseköğretim yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır (Namal ve Karakök, 2011: 27).

1932 yılında İsviçre'den eğitim bilimci Albert Malche yükseköğretim konusunda incelemelerde bulunmak üzere ülkeye getirilmiştir. Malche, incelemeleri sonunda özetle şöyle demektedir: "Darülfünunda ders verme yöntemi Ortaçağ düzeyindedir; bilimsel inceleme ve araştırma yapılmamaktadır; Türkçe yazılmış kitaplar yoktur; bu ortamda, geleceğin öğretim üyeleri yetişemeyecek bir üniversite geleneği ortaya çıkamayacaktır". Bu incelemeler doğrultusunda üniversite reformu için çalışmalar başlamıştır. Yaklaşık bir sene sonra, 1933 yılında Üniversite Reformu yapılmıştır (Hatipoğlu, 1998: 117).

Nazi Almanyasında Adolf Hitler'in üstün ırk anlayışı ile Germen olmayanlara karşı giriştiği kampanya, kendi alanlarında ün yapmış olan birçok Alman vatandaşı bilim adamının yapılan çağrıyı kabul ederek Türkiye'de görev almalarına olanak hazırlamıştır. Bunların üniversite öğretim kadrolarında ve benzeri kuruluşlarda görev almaları, Türkiye'de bilimsel anlayış ve araştırmalara büyük bir canlılık getirmiştir (Yayman, 2008:124,125).

1933 Üniversite Reformu'nun üniversite tarihinde ayrı bir yeri ve önemi vardır. Üniversite alanında ilk ve köklü çalışma olan Üniversite Reformu bu yönüyle üniversite ile ilgili Cumhuriyetin ilerleyen yıllarındaki değişimlere öncelik etmesi bakımından ve diğer kanunların (1946 yılında 4936 sayılı kanun yürürlüğe girmiş; 1960 senesinde 114 ve 115 numaralı kanun maddelerinde değişiklik yapılmış; 1973'te 1750 sayılı kanun, 1982'de 2547 sayılı Yükseköğretim Kurumu Kanunu) oluşumunu etkilemesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca yabancı bir öğretim üyesinden istifade edilerek gözlemlerinin hayata geçirilmesi ile oluşması diğer

önemli bir noktadır (Namal ve Karakök, 2011: 35). Üniversite Reformu ile birlikte Cumhuriyetin ilk yıllarında açılan İstanbul Üniversitesi (1933), Yüksek Ziraat Enstitüsü (1933), İstanbul Teknik Üniversitesi (1944), Ankara Üniversitesi (1946) ile enstitüler ve yüksekokullar ülkemiz yükseköğretim yapısının temelini oluşturmuştur (Özel, 2007: 92).

Atatürk, İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasından sonra, Ankara Üniversitesi'nin ve doğu illerini temsilen Van'da Doğu Üniversitesi'nin kurulmasını istemiştir. Atatürk'ün isteklerinden Ankara Üniversitesi'nin kurulması, 1935'de Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulması ile gerçekleşmiştir. Bu fakülteler ileride Ankara Üniversitesi şekline dönüşecektir. Ancak, Van'da Doğu Üniversitesi'nin kurulması isteği, Atatürk döneminde gerçekleştirilememiştir (Özel, 2007: 93).

2.2.1.5. Halkeğitimi

Atatürk 1930'lu yıllarda devletin halkla bütünleşmesi, kaynaşması ve mevcut kopukluğun giderilmesi amacı ile başlattığı mücadelenin adı halk eğitimidir. Toplumsal gelişimin sağlanması, toplumu oluşturan her bireyin belli ölçüde eğitilmesini gerektirmektedir. Halk eğitimi olarak bilinen bu süreç, aynı zamanda kitlesel dönüşümü de ifade etmektedir. Atatürk döneminde başlatılan halk eğitimi çalışmaları, onun önderliğinde sistematik bir süreç haline getirilmiştir (Bayındır, 2009: 1).

Okullardaki eğitim ve öğretim sorunlarının yanı sıra yetişkinlerin, özellikle de okuma-yazma bilmeyenlerin eğitim sorunu meselesi 1930'ların ana sorunlarından birisi haline gelmiştir. Bunun için ülke çapında bir seferberlik başlatılmıştır. Öncelikle Türk eğitim sisteminin sorunlarının araştırılması için çok sayıda yabancı eğitimci ülkemize getirilmiş, bunların ve Türk eğitimcilerin hazırladıkları raporlar ve çözüm önerileri doğrultusunda yeni bir eğitim düzeni sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak halk eğitimi konusu başlı başına bir mücadele gerektirmiştir. 1923 yılından itibaren yapılan çalışmalar harf inkılabı, dil inkılabı, halka yeni alfabeyi öğretip, halkı okuryazar hale getirebilmek amacıyla açılan Milli Mektepleri, Okuma Odaları, Halkevleri ve Halk Odaları hatta Köy Enstitüleri gibi merkezler hep bu meselenin çözümüne yönelik atılmış adımlar olmuştur. Millet Mektepleri, Türk Ocakları ile

Halkevleri Türkiye’de hem siyasi hem de eğitim açısından ayrı öneme sahiptir. Millet Mektepleri yetişkinlere okuma yazmayı öğretmek için ülke çapında seferberlik başlatmış ve bu sayede önemli sonuçlar elde edilmiştir. 1928-1950 yılları arasında 1,5 milyondan fazla yetişkin Milli Mekteplerinden belge almıştır. 1927’de halkın yüzde 10,7’si okuryazarken bu oran 1935’de yüzde 19,5 1940’da yüzde 22,4’e çıkmıştır. Türk halkının bilinçlenmesi ve kimliğini kazanmasında bu okulların ciddi anlamda katkıları olmuştur. Türk Ocakları ile Halkevleri ise halk eğitiminin en önemli organları olarak işlev görmüşlerdir. Türk Ocakları ile başlayan süreci Halkevleri sonra da Köy Enstitüleri takip etmiştir. Bu merkezlerde halkı eğitmek ve onları devletin beklentileriyle bütünleştirmek için çok sayıda aktivitede bulunulmuştur. Halkı eğitmek asıl amaç olmak ile birlikte, özellikle köylülere Cumhuriyeti ve Atatürk’ün ilke ve inkılaplarını benimsetmeye çalışmak belirlenen hedeflerin başında gelmiştir (Büyükdüvenci, 1984: 463-466; Doğan, 1982: 30-32).

1927 yılında Ankara’da Halk Bilgisi Derneği kurulmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra milli, manevi, kültürel değerler önem kazanmış ve bu değerlerden batı tekniği ile işlenmek suretiyle bir sentez oluşturulmaya çalışılmıştır. 1929 yılında halk için Halk Mecmuası dergisi çıkartılmıştır. Dergide son derece sade bir anlatımla Millet Mekteplerinin çalışmaları, ülkedeki okuma yazma faaliyetleri, haftanın iç ve dış olayları, folklor haberleri, hayvanlar alemi, sağlık ve spor haberleri vs. kısaca her türlü konuya yer verilmeye çalışılmıştır (Şakiroğlu, 1988: 815-818).

Atatürk ulusal eğitim politikasının temellerini belirlemiştir. Bu yönde eğitim ilkelerine dayalı yasalar hazırlatmış, bunların uygulamasını izlemiş, tahtanın başına geçmiş, yeni Türk harflerini halka öğretmekte çaba göstermiş, öğretim programlarını hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmiş, ders kitaplarıyla ilgilenmiş ve eğitimi yaymaya teşvik etmiştir. Eğitim süreci uygulamalarına katılarak bizzat öğretmenlikte yaparak “Milletin Eğiticisi” durumuna gelmiştir (Bayındır, 2009: 4).

2.2.2. İsmet İnönü Dönemi (1938-1950) Eğitim Kurumları ve Politikaları

Atatürk’ün 10 Kasım 1938 tarihinde ölmesi üzerine, Cumhurbaşkanlığı’na İsmet İnönü seçilmiştir. İnönü döneminde en önemli gelişmelerin yaşandığı ve büyük

atılımların yapıldığı alan eğitim ve öğretimdir. Bu dönemde Atatürk'ün anlayışına uygun eğitim çizgisi sürdürülerek, geniş kapsamlı programlar hazırlanmıştır. Başta köy eğitimi olmak üzere eğitim sorunları saptanmış ve çözüm yolları aranmıştır. İsmet İnönü, Cumhurbaşkanı olmasından sonra hükümeti kurma görevini Celal Bayar'a vermiştir. Ancak Celal Bayar'ın istifası üzerine üst üste iki kez Refik Saydam hükümetleri kurulmuştur. Bu hükümetlerin ikisinde de Hasan Ali Yücel Maarif Vekilliği yapmıştır (Taşdöven, 2013: 13).

İnönü Dönemi eğitimin genel amacı, başta temel eğitim olmak üzere eğitimi yaygınlaştırmaktır. Bunun için takip edilecek genel ilkeler, "millilik, laiklik ve hümanizm" şeklinde belirlenmiştir. Çıkarılan yasalar, oluşturulan kurumlar ve bu kurumlardaki faaliyetler hep bu amaçlara yönelik olmuştur. Devletin temel ilkelerinden laikliğe bu dönemde daha fazla önem verilmiş, aynı zamanda kız çocuklarının yeni açılan okullarda laik kültürle yetiştirilmesine özen gösterilmiştir (Karatepe, 1993: 87).

1939-1950 dönemi, eğitim üzerine hassasiyetle durulan bir dönemdir. Bunun en iyi ispatı ise, maarif meselelerini tartışarak programlaştırmayı amaçlayan maarif Şuralarının 12 yıl boyunca dört kez toplanmış olmasıdır. 1939, 1943, 1946 ve 1949'da toplanan bu maarif Şuralarında Türkiye'nin eğitim meseleleri, oluşturulan komisyonlarda enine boyuna tartışılmış ve uygulamaya koyulması için gayret sarf edilmiştir (Taşdöven, 2013: 14-15)

1948 yılında yeniden düzenlenen ilkokul ders programlarının genel amaçları, 1949 yılında kabul edilen ortaokul programlarının amaçlarına olduğu gibi yansımıştır. İnönü döneminde kabul edilen ve yürürlüğe giren yeni ders programlarında, Türk tarih değerlerini korumak, Türk ulusal kültürünü anlamak ve devrimlere bağlılık gibi önceki yıllardan gelen amaçların yanı sıra, ulusal birliği bozmayacak şekilde bireylerin düşünce ayrılıklarının olabileceği de kabul edilmiştir (Okçabol, 2005: 50).

2.2.2.1. İlköğretim

İnönü, eğitim kademeleri içinde en çok ilköğretime önem vermiştir. Bunu şu sözleriyle açıklamıştır: “İlköğretimi, büyük kütleyi maddi ve manevi alanda kalkındırılıp yükseltecek ana tedbir sayıyorum. Yirminci asrın ileri ve kudretli bir milleti olabilmek için, ilköğretim çözeceğimiz ilk meseledir” (Öztürk, 1999: 156).

Maarif İstatistiklerine göre 1927 sayımında Türkiye'nin nüfusu 16.200.684'tür. Bunun 12.400.952'si yani yüzde 75'ten fazlası köylerde yaşamaktadır. Okur-yazar oranı şehirlerde yüzde 32.04, köylerde ise yüzde 5.92'dir. 1927-1928 öğretim yılında ilkokul öğrenci sayısı 461.985, ilkokul öğretmeni 15.194, ilkokul 6042'dir. Bu durumun iyileştirilmesi için ilköğretim ve okuma-yazma kurslarının sayılarının artırılması üzerine çalışılmıştır (<http://www.journals.istanbul.edu.tr>).

1937'de açılan Köy Eğitim Kursları ve 1940'ta açılan Köy Enstitüleri köylere öğretmen yetiştirme problemine büyük ölçüde çözüm getirmiştir. İlköğretimin yaygınlaştırılması yolunda, 1938-50 yılları arasında büyük başarılar elde edilmiştir. Örneğin 1938-1939 öğretim yılında ilkokullar sayısı 7.862 iken, 1949-1950 öğretim yılında bu sayı 17.106'ya yükselmiştir. 1938-1939 öğretim yılında ilkokullardaki öğretmen sayısı 17.120 iken 1949-1950 yılında bu sayı 34.822'ye yükselmiştir (<http://www.journals.istanbul.edu.tr>).

2.2.2.2. Ortaöğretim

İlköğretimden mezun olan öğrencilerin eğitime devam edebilmesi ve ülkenin ihtiyacı olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için ortaöğretim eğitimine büyük önem verilmiştir. Bu nedenle ortaöğretimin ülke geneline yayılması ve ortaöğretimdeki eksikliklerin giderilmesi için yoğun çaba sarf edilmiştir. Ancak fazla yenileşmeler olmamıştır. 1949 yılında “Ortaokul Programı Projesi”nin hazırlanması ortaöğretim alanında dikkate değer en önemli gelişmedir (Taşdöven, 2013: 25-26)

1949'da yürürlüğe konulan Ortaokul Müfredat programı, şimdiye kadar yapılanlar arasında en kapsamlı olanıdır. 1949 programında okulun bir eğitim süreci olduğu gerçeğinden hareketle programın ve dersin genel, özel amaçları, öğretim

stratejileri belirlenmiştir. İkinci aşamada ise ders kitabı yazarlarının bu programın amaç ve hedeflerine uygun eserler yazmaları öğretmenlerin de derslerini aynı amaçlar doğrultusunda işleyebilmeleri idi. Ancak bu ikinci aşamadaki başarısızlık her zaman sürdüğünden, doğru yaklaşımlı programlar hedeflerine ulaşamamıştır (<http://www.journals.istanbul.edu.tr>).

1938-1939 öğretim yılında ortaokul sayısı 228, lise sayısı 75'e ulaşmış durumdaydı. Bu dönemde okul sayılarında artış olmuş fakat ikinci dünya savaşının yol açtığı ekonomik nedenlerle öğrenci sayısı düşmüştür. 1942-1948 yılları arasında özellikle ortaokullardaki öğrenci sayısı oldukça azalmıştır. 1940-1941 öğretim yılında 95.332 olan ortaokul öğrenci sayısı 1947-1948 öğretim yılında 59.093'e düşmüş, buna rağmen okul yapımına devam edilmiş ve aynı dönem de ortaokul sayısı 238'den 267'ye çıkartılmıştır (Yiğit, 1992: 61-62).

2.2.2.3. Mesleki Teknik Eğitim

Teknik ve Mesleki öğretime yönelik ilk Şura 2-10 Aralık 1946 tarihinde toplanan III. Milli Eğitim Şurası'dır. Burada ağırlıklı olarak mesleki ve teknik öğretim konularının tartışılması, Bakanlığın mesleki ve teknik eğitime verdiği önemi açıkça göstermektedir. Bu dönemde yapılan çalışmalar sayesinde mesleki teknik eğitimdeki öğrenci artışı 4 katına çıkmıştır. 1942 yılında çıkarılan bir yasayla birlikte, mesleki teknik eğitim alanında açılacak yeni okullar ve atölyeler için yeni parasal kaynaklar oluşturulmuştur. 1942-43 eğitim öğretim döneminde Erkek Sanat Okulları, Sanat Enstitülerine dönüştürülmüş, 1944-45'te ise Gemi Yapı Teknisyenliği Okulu, 1946-47'de Kimya Sanat Enstitüsü ve Matbaa Sanat Enstitüsü açılmıştır (Taşdöven, 2013: 27-28).

2.2.2.4. Yükseköğretim

Türkiye'de üniversitelerin gelişiminde en önemli aşamalardan biri 1946 yılındaki çağdaş ve evrensel anlamdaki bir üniversite anlayışının ürünü olan 4936 sayılı "Üniversiteler Kanunu" dur. 1946 yasası en uzun süre yürürlükte kalan üniversite kanunudur. Bu kanunla üniversiteler özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek

bilim, araştırma ve öğretim birlikleri olarak tanımlanmıştır (<http://www.journals.istanbul.edu.tr>).

1939-1950 yılları arasında, yükseköğretimde öğrenci, öğretim üyesi ve okul sayıları bakımından, gözle görülür bir gelişme sağlanmıştır. 1939 yılında 19 olan okul ve fakülte sayısı 34'e, 837 olan öğretim üyesi sayısı 1852'ye, 9384 olan öğrenci sayısı 25.091'e yükselmiştir. Ancak bu artışlar okullaşan nüfus oranı içinde yine de oldukça düşük kalmıştır (Yiğit, 1992: 65).

2.2.2.5. Köy Enstitüleri

Köy Enstitülerinin bütün ilköğretim sorununu on beş senede çözmeyi tasarlayan, eğitim tarihimizde kendinden önce benzeri olmayan yeni bir projedir. Köy Enstitüleri projesi ilk deneme okulu 1937'de Köy Öğretmen Okulu adıyla İzmir-Kızılcıullu'da kurulmuş, daha sonra buna benzer üç okul daha açılmıştır. 17 Nisan 1940 tarihinde "Köy Enstitüleri Kanunu" kabul edilmiştir (Şeren, 2008: 210-211). Böylece Köy Enstitülerinin açılmasına başlanmıştır. Bu kanunla hem öğrenci kaynağının köyler olduğu saptanmış, hem de 20 yıl köyde çalışma yükümlülüğü getirilerek çocukların eğitim aldıktan sonra köyde tutulmasının yolu bulunmuştur. 1943 yılında Eğitim Bakanlığınca Köy Enstitüleri Öğretim Programı hazırlanarak uygulamaya geçilmiştir. Programda enstitülerde okutulacak dersler Kültür, Ziraat ve Teknik olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Ayrıca haftalık çalışma saati 44 olarak belirlenmiştir (Yiner, 2012: 310-311).

1940 yılında açılmaya başlayan Köy Enstitülerinin sayısı kısa sürede 21'e ulaşmıştır. Köy Enstitüleri ilk mezunlarını 1942'de vermiştir. 1951-52 öğretim yılı son öğretim yılıdır. Köy Enstitüleri on yıl içinde ilköğretime 17.341 öğretmen, 8675 eğitmen kazandırmıştır. Türk milli eğitim tarihinde bu kadar hızlı ilerleyiş ilk kez görülmektedir. İlköğretimde okullaşma oranı 1940'da yüzde 37,1 iken bu oran 1950'de yüzde 65,5'e çıkmıştır. Ayrıca Enstitülerde köyler için sağlık personeli de yetiştirilerek köy sağlığının iyileştirilmesine katkıda bulunulmuştur. Köy Enstitülerinde 1946-1950 yılları arasında 1248 köy sağlık memuru yetişmiştir (<http://www.journals.istanbul.edu.tr>).

1946'da Köy Enstitülerinin kurucuları olan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç görevlerinden alınmıştır. 1950 yılında Demokrat Parti (DP)'nin idareyi ele alması ile beraber bu kurumların kapanma süreci hızlanmıştır. Demokrat Parti'nin ilk kabinesinde Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Tevfik İleri döneminde çıkarılan 27 Ocak 1954 gün ve 6234 sayılı kanunla "Köy Enstitüleri" bütünüyle öğretmen okullarına dönüştürülerek kapatılmıştır (Aysal, 2005: 281).

2.2.3. Demokrat Parti Dönemi (1950-1960) Eğitim Kurumları ve Politikaları

Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte Türkiye'de ekonomiden siyasete kadar her alanda değişim gerçekleşmiştir. Milli Eğitim politikasına da değişim yansımıştır. Bu dönemde köy enstitüleri ve halkevleri kapatılmıştır (Okçabol, 2005: 64). Eğitim sistemini geliştirebilmek için yabancı uzmanlara raporlar hazırlanmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde gelişmeler yaşanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretime zorunlu din dersleri konulmuştur. İmam Hatip Okulları yeniden açılmıştır. Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur. 1950-1960 yılları arasında birisi Şubat 1953'te; diğeri ise Mart 1957'de iki Milli Eğitim Şurası gerçekleşmiştir.

2.2.3.1. İlköğretim

DP muhalefette bulunurken Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'ye karşı yönelttiği eleştirilerin en önemlileri arasında ilköğretim konuları yer almıştır. CHP'nin ilköğretimde seferberlik deyiimiyle başlattığı uygulama ile köy halkının kendi okullarını kendisi yapması kararlaştırılmıştır. DP ilkokul binaları inşaatlarının köylüye yaptırılmasını eleştirmiştir. Bu nedenle DP, 1950 seçimlerinden önceki vaatlerinde köylüye okul yapma zorunluluğu getiren yasayı değiştirecekleri sözünü vermiştir. Seçimlerde iktidarı ele geçirdikten sonra, 11 Ağustos 1951 tarih ve 5828 sayılı Kanun ile köy okullarının özel idare bütçesi ve genel bütçeden ayrılacak ödeneklerle yapılmasını kararlaştırmıştır. 5828 sayılı kanun bu dönemde ilköğretime ilişkin ilk faaliyettir. Bu kanunla birlikte köylüleri kendi okulunu yapmaya zorlayan

hüküm kaldırılmış ve köylü böyle bir mecburiyetten kurtarılmıştır. Artık ülke genelinde ilkokullar devlet tarafından yapılacaktır (Özkan, 2008: 224).

DP iktidarı döneminde toplanan ilk Milli Eğitim Şurası “ilköğretim” gündemi ile toplanmıştır. DP'nin ilköğretim alanında gerçekleştirmiş olduğu önemli değişikliklerden bir tanesi din dersleri konusudur. Çocuklarına din dersi aldirmek istemeyenler bu durumu sene başında yazılı olarak okul idaresine bildireceklerdir. Böyle bir başvuruda bulunmayan kimselerin çocukları için din dersi mecburi olacaktır. Bu durumda, Türkçe derslerinden haftada bir saat Din derslerine ayrılmıştır (Karakök, 2011: 93).

DP'nin ilköğretimde belirlediği en önemli hedef, ilköğretimi tüm ülkeye özellikle de okulu olmayan köylere götürebilmektir. Ayrıca ilköğretimin kalitesini yükseltmek ve yeni bir ilköğretim kanunu hazırlamaktır (Karakök, 2011: 93). Buna bağlı olarak hazırlanan kanun tasarısı, V. Milli Eğitim Şurası'nda bazı değişikliklerden sonra kabul edilmiştir. Ancak iktidarı süresince mecliste büyük bir çoğunlukla temsil edilmesine ve kanunun çıkmasına engel ciddi bir sebep olmamasına rağmen DP bu kanunu meclisten bir türlü geçirememiş ve DP'nin hazırladığı bu tasarı ancak 27 Mayıs İhtilali'nden sonra 6 Ocak 1961 tarihinde kabul edilmiştir (Taşdöven, 2013: 59-60).

DP, ilkokul programını gözden geçirerek özellikle köylerde ilköğretimi geliştirmek ve aksayan yönlerini gidermek istemiştir. 5 Ekim 1951- 1 Şubat 1952 tarihleri arasında, 1948 İlkokul Programında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve programı geliştirmek amacıyla; ABD Florida Üniversitesi öğretim üyelerinden ve köy eğitimi konularında çalışmalarıyla tanınmış olan Prof. Dr. Kate Wofford, ülkemize davet edilmiştir. Wofford, Türkiye'de Trabzon, Erzurum, Van, Diyarbakır, Ankara, Adana, İzmir, İstanbul ve Kırklareli il ve çevrelerini gezmiş, bu bölgelerdeki 800 kadar öğretmen, müdür, müfettiş ve maarif müdürleriyle çeşitli seminer çalışmaları yapmıştır. Daha sonra bu çalışmaları bir rapor halinde Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur (Kılıç, 2008: 94).

2.2.3.2. Ortaöğretim

Demokrat Parti ortaöğretime de ilköğretime verdiği gibi büyük önem vermiştir. DP tüzüğü'nün 36. maddesi Türkiye'de ortaöğretimin ihtiyaç, amaç ve hedeflerini belirtmiştir. Bu madde de; “Orta tahsil kurullarını, gerek program ve talimatname, gerekse laboratuvar ve kütüphane gibi öğretim vasıtaları bakımından, ıslah ve takviyeye muhtaç görmekteyiz. Yükseköğretime basamak olan liselerin bu maksadı sağlayacak duruma getirilmesi lazımdır” denilmektedir (Karakök, 2011: 93).

Demokrat Parti iktidarıyla birlikte Türk Milli Eğitim Sistemi Amerikan Eğitim Sistemini kendisini model almaya yönelmiştir. DP, ortaöğretimin eksiklerinin giderilmesi, ihtiyaç duyulan alanlarda gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için 1951-1954 yılları arasında üç Amerikalı uzmanı ülkeye davet etmiştir. Bu Amerikalı uzmanlar ülkede belirli bir süre kalarak ortaöğretim kademesi hakkında incelemeler yapmışlardır. Ayrıca izlenimlerini birer rapor halinde Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuşlardır. Bu uzmanlardan Ruffin demokratik eğitimin önemini; Tompkins öğrenci sayısının azlığını, Beals ise, rehberlik hizmetlerinin önemini raporlarında vurgulamışlardır (Karakök, 2011: 93-94).

Demokrat Parti'nin 1950'de iktidara gelmesiyle birlikte okullarda din eğitiminin verilmesi konusu ülke genelinde tartışılan ve kamuoyunu en fazla meşgul eden konulardan biri haline gelmiştir. DP'nin seçim sürecinde din eğitimine önem verileceği biçiminde halka vermiş olduğu sözler bulunmaktaydı (Akyüz, 2010: 352-353). Bu doğrultuda 1951-1952 öğretim yılından itibaren öğretime geçecek İmam Hatip Okullarının kurulmasına başlanmıştır. Bu okulların sayısı zaman içinde hızlı bir artış göstermiştir. İlk olarak Ankara, İstanbul, Isparta, Kayseri, Konya, Adana ve Kahramanmaraş olmak üzere 7 ilde İmam Hatip Okulu açılmıştır. İmam Hatip Okullarında eğitim süresi 4 yılı orta kısım, 3 yılı ise lise olmak üzere toplam 7 yıllık bir dönemi kapsamaktadır. 1953 yılında ise Antalya, Elazığ, İzmir, Trabzon, Çorum, Yozgat ve Erzurum gibi illerde de İmam Hatip Okulları eğitim vermeye başlamıştır. İmam Hatip Okullarının sayısı Eylül 1958'de 19'a kadar çıkmış ve öğrenci sayısı açıldıkları 1951-1952 öğretim yılında 889 iken bu sayı 1959-1960 öğretim yılında 4101'e çıkarak yaklaşık dört buçuk katı artış göstermiştir. Ayrıca 1956 yılında,

ortaöğretimin tamamına seçmeli din dersi konulmuştur (Arıbaş, Köçer, 2011: 241). DP iktidarında açılan bir diğer okul çeşidi “Akşam Okulları” olmuştur. DP, çalışmak zorunda oldukları için eğitimine devam edemeyen vatandaşlar için 1959 yılında bu okulları kurmuştur. Akşam okullarının öğrenim süresi dört yıldır (Kılıç, 2008: 111).

Haziran 1953 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak Test ve Araştırma Bürosu kurulmuştur. 3 kişilik bir kadro ile Gazi Eğitim Enstitüsü'nün bir odasında işe başlayan bu kurumun amacı, “Her basamaktaki okullar için pedagojik ve psikolojik testler hazırlamak, bunları uygulamak ve bu alanda personel yetiştirmek, yayın yapmaktır”. Başlangıçta sadece eğitim enstitüleri ile Galatasaray Lisesi seçme sınavları için testler hazırlayan büronun çalışmaları, tüm eğitim sisteminde “testle sınav”ların hızla yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bakanlık bünyesinde sınavlara ilişkin böyle bir büronun kurulmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim görüp gelen Türk eğitimciler etkili olmuştur (Akyüz, 2010:354). Ayrıca, Menderes zamanında yabancı dil öğretimine önem verilmiş ve 1955'den itibaren yabancı dille eğitim yapan kolejler açılmaya başlanmıştır (Özkan, 2008:230).

DP döneminde ortaöğretim kademesinde en fazla değişiklik liselerde yaşanmıştır. Liselerde yapılan çalışmalar sonunda liselerin öğrenim süresi önce 4 yıla çıkarılmış, fakat kısa bir süre sonra tekrar 3 yıla indirilmiştir. Liselerin üç yıla indirilmesiyle beraber müfredat programı yeniden düzenlemiştir. 1955 yılında lise 3. sınıf öğrencileri 3. ve 4. sınıfları aynı yıl içinde okuyarak üç yılda mezun olmuşlardır. Bitirme imtihanları da bir düzen altına alınarak, 1954-1955 öğrenim yılından başlamak suretiyle bitirme sınavları ile olgunluk sınavları kaldırılarak yerine tek bir sınav “Devlet Lise Bitirme İmtihanı” konulmuştur. Lisedeki Fen ve Edebiyat kol ayrımı ise lise son sınıftan, 1957-1958 öğretim yılından başlayarak lise ikinci sınıfa çekilmiştir (Taşdöven, 2013:63).

Milli Eğitim Bakan Vekili Tefik İleri DP'nin on yılının muhasebesini yaparken ortaöğretimdeki gelişmeleri şöyle ifade etmiştir: “Okul: 1949-1950 ders yılı başında orta öğretim müesseselerinin sayısı, 59 lise, 285 müstakil ortaokul olmak üzere 344 idi. 1958-1959 ders yılında 114'ü lise, 6'sı kolej, 19'u İmam Hatip Okulu, 508'i müstakil ortaokul olmak üzere bu müesseselerin sayısı 647'ye yükselmiş bulunmaktadır. Öğrenci: 1949-1950 ders yılında 344 orta öğretim müessesesindeki

talebe sayısı 76.931 iken 1958-1959 ders yılında 647 müessesenin talebe sayısı 260.524'e yükselmiştir. Öğretmen: 1949-1950 ders yılındaki orta öğretim müesseselerinde çalışan öğretmen adedi 4.216 iken 1958-1959 ders yılın 6.808 olmuştur" (Özkan, 2008: 231).

2.2.3.3. Mesleki Teknik Öğretim

Demokrat Parti Programı'nda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili şunlar dile getirilmektedir: "Ortaöğretimi memlekete yaymak esasını gözeterek ilçelerde ortaokul ve meslek okulu bulundurmak gerekliliğine inanıyoruz" (Karakök, 2011: 94). DP iktidarı döneminde mesleki ve teknik eğitime önem verildiği görülmektedir. 1957 yılında toplanan VI. Milli Eğitim Şurası'nda yalnız "Mesleki Teknik Öğretim" ve "Halk Eğitimi" konuları ele alınmıştır (Şahin, 1997: 81).

Bu dönemde mesleki teknik öğretime fazla önem verilmesinin sebebi, ülkenin hızla gelişen şartları ve kalkınma programları içerisinde teknik elemana duyulan ihtiyacın her geçen gün artmış olmasıdır. 1951 yılından itibaren meslek sanat okulu açılmayan ilçelerde ilkokul mezunlarına bir sanat öğretmek amacıyla meslek sanat kursları açılmaya başlanmıştır. Ayrıca sanat enstitülerinin vermiş olduğu eğitimlere paralel eğitim yapan çeşitli kurslar düzenlenmiştir. Açılan kurslarda öğrencilere demircilik, matbaacılık, kaynakçılık, radyoculuk gibi mesleki eğitimler verilmiştir. Kadınlar için de; halıcılık, dokumacılık gibi konularda Geçici Köy Kadın Kursları açılmıştır. 1952 yılından itibaren küçük kasabalarda ev kadınlarına biçki dikiş, nakış, çocuk bakımı gibi konularda eğitim ve öğretim hizmetleri sunan kurslar açılmıştır (Şahin 1997:81).

Menderes Hükümetlerinin on yıllık icraatlarındaki Mesleki Teknik Öğretmen Eğitimindeki gelişmeler MEB Vekili Tevfik İleri tarafından şöyle özetlenmektedir: "Memleketimizin son yıllarda kavuştuğu teknik tesislerimizin idaresinde vazife alacak kaliteli elemanları yetiştiren teknik öğretim müesseselerimizde gelişmekte ve sayıları mühim nispetlerde artmış bulunmaktadır. 1949-1950 yıllarında 102 olan Erkek Teknik Öğretim Okulları sayısı 1959 da 202'ye, bu okullardaki öğrenci miktarı da aynı yıllara göre 22.939'dan 45.386'ya yükselmiştir. Bütün okullarımızın muhtaç oldukları makine, cihaz ve ders vasıtalarını kendi imkanlarımızla ve geniş

ölçüde temin etmek üzere iki staj fabrikası da kurulmuştur. Kız Teknik Okullarımızın gördüğü rağbet de bu okulların sayısının arttırmaya bizi zorlamakta ve teşvik etmektedir. 1949-1950’de 148’den ibaret olan bu okullarımızın sayısı 254’e yükselmiş ve öğrenci sayısında 1950’de 30.895 iken, 49.279’a çıkmıştır” (Özkan, 2008: 234).

2.2.3.4. Yükseköğretim

DP, başlattığı hızlı kalkınma programlarının ve hızla artış gösteren iş sahalarının ihtiyacı olan kalifiye elemanı yetiştirebilmek için yükseköğrenim konusuna çok önem vermiştir. Bu doğrultuda eğitim veren mevcut okullar geliştirilirken bir yandan da yeni okullar açılmaya çalışılmıştır (Özkan, 2008: 235). DP’nin yükseköğretim politikası incelendiğinde ABD’nin etkili olduğu görülmektedir. DP’nin açtığı Atatürk ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerin açılışı sırasında ABD ile sıkı bir işbirliği içinde olunmuştur. Bu iki üniversite Amerikan sistemine göre açılmıştır (Kılıç, 2008: 151).

Yüksekokullar nitelik ve nicelik bakımından geliştirilirken öğretmen yetiştiren kurumlara da önem verilmiştir. 28 Ekim 1959 tarihinde Ankara Yükseköğretmen Okulu açılmıştır. Ortaöğretimin öğretmen ihtiyacını çözmeye yönelik diğer bir adım da 1958-1959 eğitim ve öğretim yılında Bursa’da, 1959-1960’da İzmir Buca Eğitim Enstitüsü’nün açılmasıdır. Ayrıca Mesleki ve teknik öğretim okullarına öğretmen yetiştirmek için de ilk olarak Ocak 1956’da Ankara Ticaret ve Turizm Yükseköğretmen Okulu açılmıştır. Ayrıca Ankara’da “Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü” 24 Mart 1953 tarihinde Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler bünyesinde açılmıştır (Taşdöven, 2013: 77).

İmam Hatip Okulu, 1957-1958 öğretim yılında ilk mezunlarını vermeye başlayınca bu mezunların gidebileceği bir yükseköğrenim kurumu olmadığı görülmüştür. Bu durum üzerine Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarına başlamış ve Talim ve Terbiye Heyeti 24 Eylül 1959 tarihinde orta dereceli ve dengi okullara yeteri kadar din dersi hocası yetiştirmek için İmam Hatip Okulu mezunlarını kabul edecek bir Yüksek İslam Enstitüsü’nün 1959-1960 öğretim yılında İstanbul’da

açılmasına karar vermiştir. Alınan karardan sonra 19 Kasım 1959 tarihinde İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü törenle açılmıştır (Arıbaş ve Köçer, 2011: 241).

DP döneminde yapılan yeniliklerden bir diğeri de Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi 1954 yılında; Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi ise 1958’de eğitime başlamıştır. DP 1950 yılında iktidarı devraldığında, Ankara’da bir ve İstanbul’da iki olmak üzere toplam üç üniversite bulunmaktaydı. DP iktidarı mevcut üniversiteleri geliştirmeye çalışmakla birlikte, yurdun dört köşesine yeni üniversiteler kurma gayreti içinde olmuştur. Bu gayretin neticesi olarak; 1955 yılında Ege Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi, 1956 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve 1957 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi kurulmuştur (Karakök, 2011: 95).

2.2.4. 27 Mayıs 1960 Sonrası (1960-1971) Eğitim Kurumları ve Politikaları

27 Mayıs 1960 tarihinde Silahlı Kuvvetler ülke yönetimine el koymuştur. Bu dönemde, Meclis kapatılmış, DP milletvekilleri yargılanmış, yeni bir Anayasa için kurucu bir meclis oluşturulmuş, kurucu meclis tarafından anayasa hazırlanmıştır. 1961 Anayasası 9 Temmuz 1961’deki halk oylaması ile kabul edilmiştir (Akıncı, 2014: 60-61).

Yeni kabul edilen 1961 Anayasasında ilköğretim parasız ve zorunlu olarak yer almıştır. Planlı olarak kalkınabilmek amacıyla “Devlet Planlama Teşkilatı” kurulmuştur. Kalkınma Planlarının da 5’er yıllık olarak hazırlanması kararlaştırılmıştır. Böylece eğitimde de planlı dönem başlamıştır. 5 Ocak 1961 tarihin de 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” çıkarılmıştır. Bu kanunla birlikte ilköğretim, kadın erkek bütün vatandaşların ulusal amaçlara uygun bir biçimde bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelere ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim olarak tanımlanmıştır. 1969 yılında 222 sayılı kanunun 23. maddesine dayanarak “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” çıkarılmıştır (Erdem, 2005: 9-10).

1959 yılında Sovyetler Birliği tarafından Sputnik adlı bir uzay aracının uzaya fırlatılmasıyla birlikte başta ABD olmak üzere batı ülkeleri Fen bilgisi öğretimine daha fazla önem vermeye başlamıştır. Türkiye’de de, fen eğitiminde uluslararası ölçülere ulaşmak için, Modern Fen Programı’nın denemesine başlanmış ve bilim insanı yetiştirmek amacıyla fen lisesi (1964) açılmış ve bu doğrultuda Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) kurulmuştur (Okçabol, 2005: 66).

343 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (1967 yılında) ile lise ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarına haftada birer saat isteğe bağlı Din Bilgisi dersleri konulmuştur. Ayrıca İmam Hatip Okullarına kız öğrencilerin alınmasına da başlanmıştır. Bu dönemde çocuğun bireyselliği ve girişimciliği öne çıkarılırken, toplumsallığa verilen önem azaltılmıştır (Gündüz, 1998: 551). Bu durum ilkokul programlarına yansıtılmıştır.

Bu dönemde öğrenci ve okul sayılarındaki en büyük artışlar imam hatip okullarında yaşanmıştır. Ülke genelinde toplam sayısı 19 olan imam hatip okulları için bir genel müdürlük oluşturulmuştur. Demirel başbakan olduktan sonra toplam 46 imam hatip ortaokulunu, plan hedefleri dışında açmıştır. Ayrıca bu dönemde, Kur’an kurslarının ya denetim altında ya da yetkisiz kimselerce kaçak olarak açılmasının hızlandığını söylemek mümkündür (Öcal, 1998: 246-248).

27 Mayıs Anayasası, Türkiye’de daha demokratik ve özgür bir ortamın ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. 1965 yılında, Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kurulmuştur (Eraslan, 2012: 6). 8 Haziran 1965’te özel kurs, okul ve dersane çalışmalarını düzenlemek üzere 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkarılmış ve 333 sayılı yasa ile Kur’an kursu açma yetkisi, MEB’in denetiminde müftülüklere bırakılmıştır. Bu dönemde ayrıca İl Eğitim Araçları Merkezleri, Test ve Araştırma Bürosu, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, yatılı bölge okulları, Ders Aletleri Yapım Merkezi ve Film-Radyo-Televizyon ile Eğitim Merkezleri açılmıştır (Okçabol, 2005: 67).

5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında VII. Milli Eğitim Şurası’nda; ilköğretimden yükseköğretime çok köklü düzenlemeler yapılması yönünde kararlar

alınmıştır. Ayrıca liseleri bitiren öğrencileri fakültelere yönlendirirken çeşitli olgunluk sınavlarının düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. 28 Eylül- 3 Ekim 1970'de toplanan VIII. Milli Eğitim Şurası'nda üniversiteye geçişte esas olan lise kolları ile ilgili düzenlemelere dair kararlar alınmıştır (Erdoğan, 2010: 42).

27 Mayıs 1960 Askeri Hareketinden sonra çıkarılan 115 sayılı Kanunla üniversitelere “özerklik” verilmiştir. Bu dönemdeki en önemli gelişmeler ise; toplumda hızla artan yükseköğretim talebini karşılamak amacıyla, 1965 yılında özel yükseköğretim okullarının açılmasına izin veren 625 Sayılı Kanundan sonra, birçok özel okul açılmıştır. Bu dönemde (1963-1964), merkezi seçme sınavı da kurumsallaştırılmıştır. 8 Temmuz 1967 yılında 892 sayılı Kanunla Hacettepe Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversite Tıp, Sağlık Bilimleri, Fen ve Sosyal Bilimler Fakülteleri ile öğretime başlamıştır (Kılıç, 1999: 299-300).

27 Mayıs olayı, 1961 Anayasası, planlı kalkınma çabaları ve Demirel bu döneme damgasını vuran en etkili olaylar, kişi ve faktörlerdir. Birinci beş yıllık Kalkınma Planında ortaöğretim çağındaki gençlerin önemli bir bölümünün, mesleki ve teknik eğitim veren okul ve kuruluşlara kaydırılması, böylelikle ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün ve teknik elemanların yetiştirilmesi hedeflenmiştir. İkinci Kalkınma Planında ortaöğretim kurumlarının öğretim planlarının bir üst öğretim kuruma geçiş ve sosyo-ekonomik gelişmenin gereksinim duyduğu insan gücü yönünden düzenli bir şekilde değerlendirilip geliştirileceği belirtilmiştir. Demirel dönemi ayrıca özel dershaneler ve özel okulların sayısının artmaya başladığı ve özel dershanelerin ülke eğitiminde devreye girmeye başladığı bir dönemdir. Son yılların güncel konularından biri olan okullarda baş örtüsü konusunun temelleri, Demirel döneminde atılmış, 1968'de ortaya çıkan ilk başörtme olayında, Isparta'daki bir imam hatip okullunun örtünmeye izin vermemesini haklı bulan Ankara'daki ilgili şube müdürü görevden alınmıştır (Okçabol, 2005: 72-73).

2.2.5. 12 Mart 1971 Sonrası (1971-1980) Eğitim Kurumları ve Politikaları

1961 Anayasası ile demokratik siyasal hayata döndükten sonra geçen 10 yıllık süre içerisinde, yeni oluşturulan düzen ihtiyaçlara cevap veremez hale geldiği için, bir yeniden yapılandırmaya ihtiyaç duyulmuştur. 12 Mart 1971 tarihinde Türkiye’de ikinci kez demokrasiden otoriter yönetime geçilmiştir. Demirel hükümeti istifa etmiş, Nihat Erim başkanlığında “12 Mart Hükümeti” olarak da adlandırılan askeri hükümet kurulmuştur (Akıncı, 2014: 66-67). 1961 Anayasası’nda değişikliklere gidilmiştir. Ayrıca memurların sendika kurma hakkı kaldırılmıştır (Okçabol, 2005: 76).

1973 yılında 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” ile eğitim sistemi yeniden düzenlenmiştir. İlköğretimde de düzenlemeye gidilmiştir. Bu kanunla eğitim “örgün” ve “yaygın” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ayrıca genel ve özel hedefler, uygulamaya esas olacak 14 ilke getirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Tüm öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir (Erdem, 2005: 13).

1973 genel seçimleri sonrasında kurulan Ecevit-Erbakan koalisyon hükümeti döneminde, ilk ve ortaöğretim programlarına ahlak dersi, zorunlu ders olarak girmiştir. 1974 Haziran ayında toplanan 9. Milli Eğitim Şurası’nda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki amaçlar, sekiz yıllık temel eğitim kavramı ve ders geçmede kredili sistem, büyük çoğunlukla kabul edilmiştir. Bu Şura’nın önerileri doğrultusunda, ders geçme ve kredili sistemin Eylül 1974’te başlatılması hazırlıkları, Ecevit’in 16 Eylül 1974 günü istifa etmesinden sonra kurulan Demirel’in milli cephe hükümetince kadük edilmiştir. Milli cephe hükümetinin diğer bir önemli uygulaması ise, ABD’de yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmüş uzman kadrosuyla MEB’in en etkin ve verimli birimlerinden biri olarak görülen ve çalışan Araştırma ve Planlama Koordinasyon Dairesi’ni kapatmak olmuştur (Okçabol, 2005:77).

1974 yılında Üniversitelerarası Kurul’un üniversiteye giriş sınavının bir merkez tarafından yürütülmesi kararını almasıyla Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kurulmuştur. Sınavlar günümüze kadar bu merkez tarafından yapılmaya başlanmıştır. Eylül 1971 yılında da 1478 Sayılı Kanunla, İstanbul’da Robert Koleji

yerine, Boğaziçi Üniversitesi kurulmuştur. 1973 yılında, Çukurova Üniversitesi, Diyarbakır Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, 1975 yılında ise; İnönü Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Bursa Üniversitesi, On dokuz Mayıs Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi kurulmuştur (Kılıç, 1999: 300-301). Ayrıca, öğrencileri Anadolu liseleri, özel liseler ve üniversite giriş sınavlarına hazırlayan dersane sayıları da bu dönemde hızla artmıştır.

1974-75 öğretim yılında sanat enstitüleri meslek liselerine, teknik okullar ise teknik liselere dönüştürülmüş, 1976 yılına gelindiğinde ise Meslek Teknik Öğretim Danışma Kurulları oluşturulmuştur. Kalkınma Planları, mesleki eğitime ağırlık verileceğini vurgularken meslek liselerine sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır. İmam Hatiplerin açılması ve sayılarının artması Milli Cephe hükümetleri döneminde büyük hız kazanmıştır. Bu hükümetlerin eğitim bakanları Ali Naili Erdem (1975-77), Nahit Mentеше (1977-78) ve Orhan Cemal Fersoy (1979-80) zamanında toplamda 237 imam hatip ortaokulu açılmıştır (Okçabol, 2005: 77).

2.2.6. 12 Eylül 1980 Dönemi (1980-1983) Eğitim Politikaları ve Kurumları

12 Eylül 1980 askeri darbesi, Türkiye’de yeni bir dönemin başlangıcını teşkil etmektedir. Ordunun bizzat siyasal iktidarı elinde bulundurduğu 1980-1983 dönemi, ülkenin hızla neo-liberal politikalara yöneldiği, istikrar paketleri ve yapısal uyum programlarıyla tanıştığı dönemdir. Gerek 24 Ocak Kararları gerekse de askeri yönetim altında IMF ile imzalanan 1980-1983 yıllarını kapsayan stand-by anlaşması ve Dünya Bankası ile de 1980-1984 yılları arasındaki Yapısal Uyum Kredileri’ne ilişkin anlaşmalar, askeri rejimin sağladığı görece istikrar ortamında dünya kapitalizmiyle bütünleşmenin araçları olmuştur. Bu süreç aynı zamanda büyük sermayenin stratejik çıkarlarına tekabül eden bir dizi yeni düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir (Özçelik, 2011: 78-79).

Askeri müdahalenin yapıldığı gün iktidarı ele geçiren askeri yönetimin lideri Kenan Evren’in eğitim konusunda verdiği beyanat şu şekildedir: “Eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden, yurdun en ücra köşelerine kadar

yaygınlaştıracak tedbirler en kısa sürede alınacaktır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın, Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler alınacaktır. Bu maksatla, hepimizin saygıyla andığı öğretmenlerimizin Der’li, Bir’li derneklere üye olarak bölünmelerine müsaade edilmeyecektir. Her düzeyde öğrencinin amacı, Atatürk ilkeleri ve milliyetçiliği ile pekişmiş ve üretime yönelik bilgi ve beceri kazanmak olacaktır” (Akyüz, 2010: 414). Kenan Evren’in beyanatından anlaşılan şudur ki; devletin eğitime ve öğretmenlere olan müdahalesi açıkça belirtilmekte ve 1980 sonrasında eğitim alanında benimsenecek genel politikalar konusunda fikir vermektedir.

Bu dönemde emekli general Hasan Sağlam (21 Eylül 1980- 13 Aralık 1983), Milli Eğitim Bakanı olmuştur. Bu hükümet, TBMM’yi ve siyasi partileri kapatmış; parti liderlerine ömür boyu siyaset yasağı getirmiş ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerini ve etkinliklerini kısıtlamıştır (Okçabol, 2005: 82).

1980 sonrasında yetiştirilecek insan tipi üzerinde “Türk-İslam Sentezi” etkili hale getirilmeye çalışılmıştır (Karakütük, 2008: 292). Bu dönemde zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 1982 Anayasası 24. maddesinde yer almıştır. Ayrıca İmam Hatip Okullarının sayısı artmıştır (Sarıhan, 2003: 17).

12 Eylül 1980 askeri hareketinden sonra, yükseköğretim alanında yapılması düşünülen reform, Milli Güvenlik Konseyi tarafından 6 Kasım 1981’de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun kabulüyle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. 2547 sayılı Kanunun kabulüyle 1750 sayılı Üniversite Kanunu da yürürlükten kaldırılmıştır. Yükseköğretim Kanunu’nun kabulüyle birlikte, mevcut 27 üniversitenin yönetimi Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’e bırakılmıştır. 1981 yılından önce yükseköğretimde okullaşma oranı yüzde 5,9 iken bu oran örgün öğretimde 1982 yılında yüzde 6,4’tür (Kılıç, 1999: 301).

23-26 Haziran 1981 tarihinde toplanan X. Milli Eğitim Şurası’nda mesleki- teknik eğitime önem verilmesi, eğitim programları ve eğitimden isteyen herkesin yararlanmasının sağlanması gibi konularda öneriler gündeme gelmiştir. XI. Milli Eğitim Şurası 8-11 Haziran 1982’de toplanmış ve Şura’dan öğretmenlerin mesleki niteliklerinin belirlenmesi ve var olan sorunların çözülmesi, öğretmen

yetiştirilmesine dair program birliğinin sağlanması, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur (Şimşek, 2012: 138-139).

Öğretmenler günü kutlamaları, öğretmen okullarının kuruluş günü olan 16 Mart'tan, Atatürk'e Başöğretmen unvanının verildiği 24 Kasım gününe alınmıştır. Ayrıca bu dönemde öğretmen evlerinin açılmasına başlanmıştır. 18 Haziran 1983 tarih ve 2843 sayılı yasa ile 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda değişiklikler yapılarak, özel okul açacaklara bazı kolaylıklar getirilmiştir (Okçabol, 2005: 83).

Mevcut yönetim 18 Haziran 1983 tarihli ve 2842 sayılı Kanun ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bazı değişiklikler yapmıştır. Bu kanunla İmam Hatip Okullarından mezun olan öğrencilere Hukuk ve Siyasal Fakültelerini de kapsayan istedikleri yükseköğretim programında okuma imkanı tanınmıştır (Şimşek, 2012: 138).

1980'li yıllarda uygulamaya konulan neo-liberal politikalar toplumsal hayatta değişimleri de beraberinde getirmiştir. Kamusal bir hizmet olan eğitim olanaklarından faydalanma paralı hale getirilmiştir. Özelleştirme politikalarıyla tüm eğitim alanında özel eğitim kurumlarının açılması hızla artmıştır (Yıldız, 2008: 21-22).

2.2.7. ANAP Dönemi (1983-1991) Eğitim Kurumları ve Politikaları

1983 yılında yapılan genel seçimleri Anavatan Partisi (ANAP) kazanmış ve yeni hükümet, partinin başkanı ve daha önce 12 Eylül Hükümeti'nde başbakan yardımcılığı görevini yürüten Turgut Özal tarafından kurulmuştur (Çavuşoğlu, 2009: 171-172). Özal döneminde MEB'de yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu hükümet, göreve geldiği ilk ayında, 13 Aralık 1983 tarihli 174 ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerle (KHK) yeni düzenlemeler yapmıştır. Bu dönemde Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1983 yılında bakanlık örgütlenmesinde yapılan değişiklik ile "Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" düzenlenmiştir. Yabancı dil bilen teknik insan gücünü yetiştirmek

amacıyla 1982-1983 öğretim yılından itibaren Anadolu Meslek Liseleri, 1983-1984 öğretim yılından itibaren de Anadolu Teknik Liseleri ve Anadolu Kız Meslek Lisesi açılmıştır. 1988-1989'da Anadolu Kız Teknik Liseleri kurulmuştur (Tosun, 2010: 52-53).

ANAP'ın ilk Milli Eğitim Bakanı Vehbi Dinçerler (1983-85) döneminde, Türk-İslam sentezi anlayışı daha yoğun bir şekilde kabul görmüş, Darwin'in evrim kuramına eleştiriler getirilmiş, biyoloji derslerinde yaratılış kuramına ağırlık verilmiş, eğitim programlarında sosyoloji ve felsefe dersleri azaltılırken, kimi yazarların kitapları yasaklanmıştır (Tan, 2007:19).

Temmuz 1984 tarihinde 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda yapılan 3025 sayılı bir değişiklik, daha çok özel okul ve dersane açılmasını kolaylaştırmıştır. Böylece, ANAP hükümeti döneminde özel okul ve dersane sayılarında büyük artış yaşanmıştır. 1989-90 eğitim öğretim yılında, yabancı dil ağırlıklı "süper lise" uygulaması başlatılmıştır. Ayrıca bu dönemde imam hatip okullarına Anadolu İmam Hatipler eklenmiştir (Okçabol, 2005:90).

1986 yılında 3308 sayılı "Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu" çıkarılmıştır. Bu kanun ile yaygın ve mesleki eğitimin bir bütünlük içinde hizmet vermesi hedeflenmiştir. Merkez teşkilatta ve illerde çıraklık eğitim kurulları oluşturulmuştur. Araştırma, planlama, geliştirme ve üretim hizmetleri için "Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi" kurulmuştur. Mesleki ve teknik alanda verimliliğin artırılması için "Çıraklık Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu" kurulmuştur (Tosun, 2010: 53).

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)'ye bağlı Gaziantep Mühendislik Fakültesi, 1987 yılında Gaziantep Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokulları 23 Mayıs 1989 tarih ve 876 sayılı YÖK kararıyla 4 yıla çıkarılmıştır. Ayrıca 12 Eylül ile başlayan ve ANAP'la hızlanan özelleştirme eğilimleri, Beşinci Kalkınma Planı'na da yansımış, eğitim hizmetlerinden yararlananların bir şekilde eğitim harcamalarına ortak olmaları hedeflenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan yükseköğretimin paralı olması konusu gündeme gelmiş, üniversite öğrencilerinden katkı payı alınmasına

başlanmıştır. Ayrıca yine ANAP zamanında öğrencileri ülke genelinde gerçekleşen ortak sınavlara hazırlayan özel dershaneler hızla çoğalmıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanan katkı payı uygulaması, yasal olmasa da, ilk ve ortaöğretimde de uygulanmıştır (Okçabol, 2005: 95).

18-22 Temmuz 1988 tarihlerinde toplanan XII. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim sistemi, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, eğitimde yeni teknolojiler, Türkçe ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi, eğitimin finansmanı konuları tartışılmıştır (Deniz, 2001: 68). 15-19 Ocak 1990 tarihlerinde toplanan XIII. Milli Eğitim Şurası'nda yaygın eğitim konusu ele alınmıştır (Deniz, 2001: 75).

1980'li yıllarda eğitim alanında gerçekleşen en hızlı gelişmelerin okulöncesi eğitimde olduğu görülmektedir. Bu durumu en iyi ifade eden gösterge bu okullarda yaşanan ciddi öğrenci artışları olmuştur. Öğrenci sayıları, okulöncesinde 24 kat ve yükseköğretimde de Açıköğretim Fakültesinin açılması nedeniyle 3 kat kadar artarken diğer okullardaki öğrenci sayısında yaşanan artışlar 1-1,8 kat arasında kalmıştır. (Okçabol, 2005: 93).

2.2.8. 1990'lı Yıllar ve Koalisyonlar Dönemi (1991-2002) Eğitim Kurumları ve Politikaları

1991 yılında yapılan genel seçimde hiçbir parti çoğunluğu sağlayamadığından, 28 Kasım 1991'de Doğru Yol Partisi (DYP) ile Sosyaldemokrat Halkçı Parti (SHP) koalisyon hükümeti (Demirel-İnönü) kurmakla görevlendirilmiş ve böylelikle Kasım 2002'ye kadar süren koalisyonlu hükümetler dönemi başlamıştır (Okçabol, 2005: 96).

16 Mayıs 1993'te Süleyman Demirel'in Cumhurbaşkanı olmasıyla DYP-SHP koalisyon hükümetinin görevi sona erdikten sonra DYP Genel Başkanlığına gelen Tansu ÇİLLER'e hükümet kurma görevi verilmiş ve DYP-SHP 2. Dönem koalisyon hükümeti kurulmuştur (25 Haziran 1993-5 Ekim 1995). 30 Ekim 1995'e kadar olan 25 günlük süreçte Tansu ÇİLLER DYP olarak azınlık hükümetini tek başına götürmüş ve 30 Ekim 1995'ten 6 Mart 1996'ya kadar DYP-CHP koalisyon hükümeti görevini üstlenmiştir. Tansu ÇİLLER'in Başbakanlığında yürütülen hükümetin 6

Mart 1996 da görevi sona ermiş ve hükümeti Mesut YILMAZ Başbakanlığında ANAP-DYP devir almış ve 28 Haziran 1996'ya kadar götürmüştür. Necmettin ERBAKAN Başkanlığında Refah Partisi seçimden 1. Parti olarak çıkmış ve REFAHYOL hükümeti 30 Haziran 1997'ye kadar görevini sürdürmüştür. 1997'de üçlü koalisyon hükümetleri başlamış Mesut YILMAZ başbakanlığında ANAP-DSP-DTP hükümeti 30 Haziran 1997'den 11 Ocak 1999'da görevini tamamlamıştır. 11 Ocak 1999'da Bülent Ecevit Azınlık Hükümeti kurarak 28 Mayıs 1999'a kadar hükümeti devam ettirmiş ve DSP-MHP-ANAP üçlü koalisyonuyla 18 Kasım 2002'ye kadar süren koalisyon dönemini AKP tek başına hükümeti devir alarak bitirmiştir (<https://tr.wikipedia.org>).

3 Temmuz 1992'de çıkarılan 3837 sayılı Kanunla Afyon, Aydın, Balıkesir, Bolu, Çanakkale, Denizli, Hatay, Kars, Isparta, İzmir, Kahramanmaraş, Kırıkkale, Kocaeli, Kütahya, Manisa, Mersin, Muğla, Niğde, Sakarya, Şanlıurfa, Tokat ve Zonguldak illerinde kurulan üniversitelerle toplam sayı 53 olmuştur. Ayrıca bu dönemde üniversitelerde ikinci öğretim yasası ile gece öğretimine geçilmiştir (Tosun, 2010: 57).

27 Mayıs 1992 tarih 3797 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile bakanlığın örgüt yapısı yeniden düzenlenmiştir (Demirtaş ve Küçük, 2008: 147). 2 Eylül 1993'te yürürlüğe giren 497 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) kurulmuştur. TÜBA'nın kuruluş amacı; araştırmayı özendirmek, araştırmacıların toplumsal statüsünü yükseltmek, bilim ve araştırma çalışmalarını uluslararası düzeye çıkartılmasına yardımcı olmaktır (<http://www.tuba.gov.tr>).

27-29 Eylül 1993 tarihinde toplanan XIV. Milli Eğitim Şurası okul öncesi eğitim, eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği konularını ele almıştır (Deniz, 2001: 77-78). 13-17 Mayıs 1996 tarihinde toplanan XV. Milli Eğitim Şurası ilköğretim ve yönlendirme, ortaöğretimde yeniden yapılanma, yükseköğretimde geçişin yeniden düzenlenmesi, toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması ve eğitim sisteminin finansmanı konuları ele alınmıştır (Deniz, 2001: 82). Ayrıca Şura'da alınan en önemli karar olan “8 yıllık temel eğitime geçilmesi” kararı 4306 Sayılı Kanun ile 1997'de uygulamaya konulmuştur (Deniz, 2001: 92). 22-26 Şubat 1999 tarihlerinde

toplanan XVI. Milli Eğitim Şurası'nda ise, mesleki ve teknik eğitim konusu ele alınmış ve tartışılmıştır (Deniz, 2001: 96).

Koalisyonlu yıllarda da, okulöncesi ve imam hatiplerdeki sayısal artış hızı devam etmiştir. Ancak, 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra, imam hatip okullarının ortaokul kısımları kapandığından ve mesleki liselerde okuyan öğrencilerin yükseköğretim programlarına geçişinde alan dışı bölüm seçme durumunda puanlarında kesintiler yapıldığından imam hatip liselerine giden öğrenci sayılarında belirgin azalmalar yaşanmıştır (Okçabol, 2005: 103).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 433 değişik alanda lisans tamamlamış otuz bin kişiyi 1997 yılında öğretmen olarak atamıştır. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 4 Kasım 1997 tarihli bir kararıyla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış, öğretmen eğitimi yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ve Dünya Bankası'nın işbirliği sonucu gerçekleşmiştir (Baskan ve Aydın, 2006: 37).

“1970'lerin sonunda var olan 78 özel dershaneden, 91 özel kurstan, 226 özel okuldan, 1.562 Kur'an kursu ve 65 bin Kur'an kursu öğrencisinden; 1990'ların sonunda 1.864 özel dershaneye, 3.181 özel kursa, 1.899 özel okula ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'e (2002) göre 4.508 Kur'an kursuyla, 160 binleri bulan kursiyer sayısına çıkmıştır” (Okçabol, 2005: 105).

İmam hatip okullarının Süleyman Demirel'in başbakan olduğu yıllarda diğer dönemlere göre daha hızlı geliştiği görülmektedir. Süleyman Demirel farklı dönemlerde 1965-1971 46 adet, 1975-1978 233 adet, 1979-1980 36 adet, 1992-1994 12 adet imam hatip okulu açmıştır. Demirel en çok imam hatip okulu açan politikacıdır (<http://www.cypriot.org.uk>).

2.2.9. Ak Parti Dönemi (2002-2015) Eğitim Kurumları ve Politikaları

Refah Partisi'nin kapatılmasından sonra Fazilet Partisi ve Saadet Partisi kurulmuş, parti içinde yenilikçi ve gelenekçi ayrışması yaşanmıştır. Yenilikçi grup 14 Ağustos 2001'de Adalet ve Kalkınma Partisini (Ak Parti) kurmuştur. 2002 genel

seçimlerinde Ak Parti 365, CHP 177 milletvekili ile meclise girmiş, Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) yüzde 8, ANAP yüzde 5, Demokratik Sol Parti (DSP) yüzde 1 oy alarak baraj altında kalmıştır (Tosun, 2010: 63). 2002 yılında Ak Parti iktidarı başlamıştır.

Ak Parti iktidarı döneminde, eēitim sisteminde yapılan en köklü deēiřimlerden biri 2012-2013 eēitim-ēretim yılında uygulamaya geçilen 4+4+4 sistemidir. 12 yıllık “zorunlu eēitimin” ilk kademesini ilköēretim oluşturmaktadır. İlkēretim kurumları; 4 yıllık zorunlu ilkokullar ile 4 yıllık zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşmaktadır. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında, lise eēitimini destekleyecek şekilde ērencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik derslere yer verilmektedir. Son dört yıl ise liseyi kapsamaktadır. Bu sistem 1997 yılında 4306 sayılı Kanun ile uygulamaya konulan 8 yıllık kesintisiz eēitimi sonlandıran bir uygulamadır (Tezci, 2015: 253).

ērencilerin ilkokula başlama yaşında Ak Parti döneminde deēiřiklik yapılmıştır. 30 Eylül 2012 itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların ilköēretime kaydının yapılabileceēi belirtilmiştir. Gelişim yönünde ilköēretime hazır olduēu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteēi bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilebilecektir (Tezci, 2015: 256). Ak Parti döneminde taşımalı ilköēretim uygulaması ve yatılı ilköēretim uygulamasına devam edilmiştir. 2014 yılında çıkarılan 29116 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan ynetmeliēe göre “iklim ve ulaşım şartları, taşımaya elverişsiz olan yerleşim birimlerindeki ilköēretim kurumlarında ērenim görmekte olan ērencileri, öncelikle yatılı bölge okullarına yerleştirdikten sonra, taşıma kapsamına alınacak diēer ērencilerin planlamasını yapma” yı öngörmektedir (Tezci, 2015: 259).

Ak Parti döneminde bilgi toplumuna geçiş için teknoloji yatırımlarının eēitim alanı içinde yapıldıēı görülmektedir. Özellikle FATİH Projesi (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi) baēlamında yürütülen çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Bu projenin amacı, bilgi toplumu yaratmak, eēitimde fırsat eēitliēini saēlamak ve teknolojinin eēitimde yararlı olarak kullanımınıdır. Fatih Projesi beş temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; donanım ve yazılım altyapısının

sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim izlencelerinde etkin Bilişim Teknolojilerinin kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir bilişim teknolojilerinin kullanımının sağlanması şeklindedir (Okçabol, 2013: 260-261).

Proje kapsamında okul öncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullara internet erişim alt yapısının tesis edilmesi, tüm dersliklere akıllı tahta temin edilmesi, tüm öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması, öğretim programlarının bilişim destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel sayısal içeriklerin oluşturulması ve bu içeriğin Eğitim Bilişim Ağı üzerinden paylaşımına açılması hedeflenmektedir (Balcı vd., 2013: 16-17).

MEB'e bağlı okul öğrencilerinin kıyafetleri ve kıyafetlerine dair yönetmeliğin yürürlüğe konulmasına ilişkin Bakanlar Kurulu kararı, 27 Kasım 2012 de, Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Yıllardır tartışılan okullarda kıyafet serbestliği de yayımlanan yönetmelikle sağlanmıştır (Akbaba ve Konak, 2014: 25-26).

Öğrencilerin adrese dayalı kayıt sistemi çerçevesinde okullara kaydın alınması Ak Parti iktidarı döneminde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin Merkezi Nüfus İdare Sistemi (MERNİS) üzerinden bilgilerinin alınarak E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi üzerinden öğrencinin herhangi bir başvuru yapmaksızın kaydının yapılması eğitimde eşit fırsat sağlama ve istismarların önüne geçmeye yönelik bir adım olarak uygulanmaktadır (Tezci, 2015: 263).

Ak Parti iktidarı döneminde 2000'li yılların başlarında 79 olan lise türünün 8'e inmesi sade bir ortaöğretim sisteminin ortaya çıkması bakımından önemlidir. Bir bütün olarak milli eğitim sistemine bakıldığında, son yıllarda en kapsamlı dönüşümlerin ortaöğretim sisteminde yaşanmıştır. 2005-2006 öğretim yılında liseler 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. 2011 yılında 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile ortaöğretim sisteminin parçalı yönetimi, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü olarak ikili yapı altında birleştirilmiştir. Bu dönemde ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Ayrıca tüm ortaöğretim sistemini

doğrudan etkileyen genel liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesi işlemi, 2013 eğitim yılı sonunda tamamlanmıştır (Çelik, 2015: 274).

2004 yılına kadar sınavla öğrenci alan resmi ve özel fen liselerine, sosyal bilimler liselerine, Anadolu liselerine, Anadolu öğretmen liselerine, Anadolu unvanlı mesleki ve teknik liselere, Anadolu imam hatip liselerine Liselere Giriş Sınavı (LGS) sonucuna göre yerleştirme yapılmaktaydı. 2005 yılında LGS, Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS)'na dönüştürülmüştür. 2008 yılında OKS son kez uygulanmıştır. Aynı yıl 6, 7 ve 8 sınıfların sonunda bir sınav yapılmasını öngören Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulaması başlamıştır. OKS'den SBS'ye geçişte sınavın yapısı, içeriği ve yerleştirme puanı hesaplamasında radikal bir dönüşüm yaşanmıştır. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan açıklama ile üçlü SBS'den vazgeçilmiş ve 2011 yılından itibaren tekli SBS uygulamasına başlanmıştır. 2013 yılında SBS'nin son kez uygulanacağı ve yerine yeni bir geçiş sistemi getirileceği Bakanlıkça belirtilmiştir. 2013 yaz aylarında yürütülen çalışmalar sonrasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) kamuoyuna açıklanmıştır. TEOG'da liselere yerleştirme öğrencilerin okul notları ile okullarda yapılan bazı derslerin sınavlarının Bakanlıkça merkezi ve ortak yapılması esasına dayanır (Çelik, 2015: 275).

Ortaöğretim sistemini asıl etkileyen, genel liseleri Anadolu liselerine dönüştürme kararıdır. Tüm genel liselerin Anadolu lisesine dönüşmesinden, liselere öğrenci seçme sistemi oldukça önemli ölçüde etkilenmiştir. Çünkü Anadolu liseleri sınavla seçerek öğrenci almaktadır. Dönüşüm sonrasında öğrenciler Anadolu liselerine SBS sonuçlarına göre yerleşmek durumunda kalmaktadır. Akademik eğitim almak isteyen ama sınav puanı düşük olan öğrenciler, zorunlu olarak mesleki ve teknik eğitime, İmam hatip liselerine veya çok programlı liseler bünyesindeki genel lise programlarına gidebilirler (Çelik, 2015: 281).

1 Mayıs 2014 tarihli 2014/8 sayılı Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması Konulu Genelge ile birlikte, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı 22 farklı okul türü, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ile çok programlı Anadolu lisesi adı altında yeniden yapılandırılmıştır. Mesleki eğitimdeki okul türleri bu vesile ile ikiye indirilmiştir. Mayıs 2014 tarihinde Din

Öğretimi Genel Müdürlüğünün makam onayı ile imam hatip liseleri, Anadolu imam hatip liselerine dönüştürülmüştür. Daha sonra, 5 Haziran 2014 tarihinde Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan Anadolu Öğretmen liseleri kapatılmıştır (Çelik, 2015: 282).

2006-2011 yılları arasında yeni üniversitelerin en çok kurulduğu dönem olmuştur. 2006 yılında 15 devlet, 1 vakıf üniversitesi; 2007 yılında 17 devlet, 5 vakıf üniversitesi; 2008 yılında 9 devlet, 6 vakıf üniversitesi; 2009 yılında 9 vakıf üniversitesi, 2010 yılında 8 devlet, 9 vakıf üniversitesi; 2011 yılında 1 devlet, 8 vakıf üniversitesi olmak üzere, bu dönemde toplam 50 devlet ve 37 vakıf üniversitesi kurulmuştur. Yükseköğretimde erişim politikaları açısından bu dönemi ayrıcalıklı kılan en önemli gelişme, yeni devlet üniversitelerinin daha önce üniversitesi bulunmayan illerde açılması ve kurulan bu üniversiteler sayesinde, üniversite bulunmayan ilin kalmamış olmasıdır (Gür ve Özoğlu, 20015: 307).

2.3. Sayılarla Türk Milli Eğitim Sisteminin Gelişimi

Bu başlık altında sayılarla Türk milli eğitim sistemindeki gelişmeler okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki ve teknik lise, milli eğitim bütçesi, özel eğitim, özel öğrenim kurumları ve yaygın eğitim başlıkları altında incelenmektedir.

2.3.1. Sayılarla Okulöncesi Eğitimde Gelişmeler

Okulöncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3 yaş, 4 yaş, 5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel duygusal gelişiminin sağlanması, ilköğretime hazırlanması ve koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamının oluşturulmasıdır (MEB SGB, 2015: 3).

Tablo 1. Okulöncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Eğitim ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları

Eğitim Yılı	Yaş	% Erkek	% Kadın	% Toplam
2009/2010	3-5 Yaş	27,34	26,48	26,92
	4-5 Yaş	39,17	37,91	38,55
2010/2011	3-5 Yaş	30,25	29,43	29,85
	4-5 Yaş	43,70	42,47	43,10
2011/2012	3-5 Yaş	31,23	30,49	30,87
	4-5 Yaş	44,56	43,50	44,04
2012/2013	3-5 Yaş	26,94	26,31	26,63
	4-5 Yaş	37,83	36,80	37,36
2013/2014	3-5 Yaş	28,23	27,15	27,71
	4-5 Yaş	38,28	36,58	37,46
2014/2015	3-5 Yaş	33,11	32,22	32,68
	4-5 Yaş	42,23	40,87	41,57

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15, s. 26

İlk kapsamlı programın 1989’da uygulamaya başlandığı okulöncesi eğitim kurumlarında okullaşma oranı 2003-2004 Eğitim Öğretim yılı itibariyle % 13,2 olarak gerçekleşmiştir. 2014-2015 Eğitim yılına gelindiğinde bu oran önemli ölçüde artarak 3-5 yaş için % 32,68 ve 4-5 yaş için ise % 41,57’lere çıkmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul öncesi eğitimi geliştirmek adına çalışmaları devam etmektedir. Okul öncesi eğitimde % 33 olan net okullaşma oranının, Plan (2010-2014 Stratejik Planı) dönemi sonuna kadar % 70’in üstüne çıkarmak hedeflenmektedir (MEB, 2015: 16). Okul öncesi eğitim programı güncellenmiş ve programa uygun olarak hazırlanan “Pamuk Şekerim 1” ve “Pamuk Şekerim 2” adlı eğitim-materyalleri 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi öğretmen ve öğrencilere dağıtılmıştır (MEB, 2015: 32). Ayrıca Erken Çocukluk Eğitimi önem kazanmaya başlamıştır. Bu durumda Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitim Merkezleri yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu merkezler henüz yapım aşamasında olduğu için eğitime başlamamıştır (MEB, 2015: 91).

Tablo 2. Okulöncesi Eğitimde Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Kadroolu-Sözleşmeli
2006/2007	20.675	640.849	334.252	306.597	24.775
2007/2008	22.506	701.762	366.209	335.553	25.901
2008/2009	23.653	804.765	421.033	383.732	29.342
2009/2010	26.681	980.654	511.127	469.527	42.716
2010/2011	27.606	1.115.818	580.296	535.522	48.330
2011/2012	28.625	1.169.556	607.052	562.504	55.883
2012/2013	27.197	1.077.933	562.179	515.754	62.933
2013/2014	26.698	1.059.495	555.194	504.301	63.327
2014/2015	26.972	1.156.661	607.247	549.414	68.038

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2011/12 s. 41, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13 s. 45, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14 s. 40, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15 s. 38

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2014-2015 eğitim yılı itibarıyla 26.972 resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumunda 1.156.611 öğrenci öğrenimine devam etmekte ve 68.038 öğretmen de görev yaptığı görülmüştür. Okulöncesi eğitim açısından, 2006 yılından bu yana okul sayılarıyla birlikte öğrenci ve öğretmen sayılarında da olumlu artışların olduğu gözlemlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015 yılında yayımladığı Faaliyet Raporu 2014'te okul öncesi eğitim ile ilgili hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerden biri okul öncesi eğitimde okullaşma oranını (% 70) artırmaktır. Ayrıca ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının da tamamını karşılamak gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2015: 16).

2.3.2. Sayılarla İlköğretimde Gelişmeler

İlköğretim kurumları; mecburi ilköğretim çağı 5 yaş-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu kurumlar dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşmaktadır. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini desteklemek amacı uygun olarak öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler bulunmaktadır (MEB SGB, 2015: 5).

Tablo 3. İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyetlerine Göre Net Okullaşma Oranları

Eğitim Yılı	97/98	99/00	01/02	03/04	05/06	07/08	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
%Erkek	90,25	98,41	96,2	93,41	92,29	98,53	98,47	98,59	98,77	98,81	99,53	96,04
%Kadın	78,97	88,45	88,45	86,89	87,16	96,14	97,84	98,22	98,56	98,92	99,61	96,57
%Toplam	84,74	93,54	92,4	90,21	89,77	97,37	98,17	98,41	98,67	98,86	99,57	96,3

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15 s. 26

Türkiye’de en hızlı ve etkili eğitim ilk sekiz yıllık dönemde gerçekleşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 1997-1998 eğitim yılında % 84, 74 olan net okullaşma oranı 2011-2012’de % 98,67 olarak gerçekleşmiştir. 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu dönemden sonra da net okullaşma oranı 2012-2013’de %98,86, 2013-2014’de %99,57 ve 2014-2015’de % 96,30 olarak gerçekleşmiştir. 2012-2013 eğitim yılına kadar kızlarda devamlı olarak erkeklerin gerisinde seyreden okullaşma oranları, 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim yıllarında bu açık kapanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015 yılında yayımladığı Faaliyet Rapor’unda ilköğretimde % 96,30 olan net okullaşma oranını plan (2010-2014 Stratejik Plan) dönemi sonuna kadar %100’e çıkarmayı hedeflemektedir. Diğer bir hedef ilköğretimde okul terklerinin ortadan kaldırılmasıdır (MEB, 2015: 16).

Tablo 4. İlköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı Kadro- Sözleşmeli
		Toplam	Erkek	Kadın	
2004/2005	35.611	10.565.389	5.587.775	4.977.614	401.288
2005/2006	34.990	10.673.935	5.615.591	5.058.344	389.859
2006/2007	34.656	10.846.930	5.684.609	5.162.321	402.829
2007/2008	34.093	10.870.570	5.676.872	5.193.698	445.452
2008/2009	33.769	10.709.920	5.553.871	5.156.049	453.318
2009/2010	33.310	10.916.643	5.632.328	5.284.315	485.677
2010/2011	32.797	10.981.100	5.623.476	5.357.624	503.328
2011/2012	32.108	10.979.301	5.622.661	5.356.640	515.852
2012/2013	29.169	5.593.910	2.862.730	2.731.180	282.043
2013/2014	28.532	5.574.916	2.850.072	2.724.844	288.444
2014/2015	27.544	5.434.150	2.781.411	2.652.739	295.252

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2011/12 s.43, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13 s. 97, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14 s. 92, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15 s. 90

2014-2015 Eğitim Yılı itibariyle 27.544 resmi ve özel ilköğretim okulunda 5.434.150 öğrenci öğrenimine devam etmekte ve 295.252 öğretmen görev yapmaktadır. Milli Eğitim istatistiklerine göre son üç yıllık rakamlara bakıldığında okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında azalma dikkati çekmektedir. Bu durumun nedeni 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim ile gelen yeni uygulamalardır.

MEB'in yayımladığı Rapor'da ilköğretimde öğrencilerin devamsızlıklarını azaltmak için projenin hazırlanma aşamasında olduğu; ilköğretimde ikili eğitim verilen okullarda tekli eğitime geçilmesi yönünde çalışmaların yapıldığı; özellikle kız çocuklarının okullaşması ve ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarının artırılması amacıyla; öğrencilere verilen yardımlara devam edileceği ve bütçe imkanları dahilinde artırılacağı belirtilmektedir (MEB, 2015: 32). Ayrıca ilköğretimde taşınmalı ilköğretim uygulamasının hizmet kalitesini artırmak, yatılı ilköğretim bölge okullarının kapasitesini artırmak ve burs hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısını % 5 oranında artırmak hedeflenmektedir (MEB, 2015: 17).

Tablo 5. İlköğretimlerde Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları

Eğitim Yılı	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12
Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	34	33	32	32	31	30

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2011/12 s. 65

Türkiye'de derslik başına düşen öğrenci sayılarının yıllara göre azalması olumlu bir ilerleme olsa da bu rakamlar Türkiye geneli için ortalama sayılardır. MEB'in 2015 yılında yayımladığı Rapor'da Türkiye genelinde bölgesel farklılıklar dikkate alınarak ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısını plan (2010-2014 Stratejik Plan) dönemi sonuna kadar 30'a düşürmek hedef olarak belirtilmiştir (MEB, 2015: 16). Yoğun göç alan illerde ve Doğu Anadolu bölgesinde derslik başına düşen öğrenci sayıları farklılık göstermektedir.

2.3.3. Sayılarla Ortaöğretimde Gelişmeler

Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim, açık öğretim lisesi) (MEB SGB, 2015: 7).

Tablo 6. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları

Eğitim Yılı	97/98	99/00	01/02	03/04	05/06	07/08	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
%Erkek	41,39	44,05	53,01	58,01	61,13	61,17	67,55	68,17	68,53	70,77	77,22	79,46
%Kadın	34,16	36,52	42,97	48,50	51,95	55,81	62,21	63,86	66,14	69,31	76,05	79,26
%Toplam	37,87	40,38	48,11	53,37	56,63	58,56	64,95	66,07	67,37	70,06	76,65	79,37

Kaynak: MEB İstatistikler Örgün Eğitim 2014/15 s. 26

Net okullaşma oranının 1997-1998 eğitim yılında % 37,87 olarak gerçekleştiği Türkiye’de bu rakam 2014-2015 yılı itibariyle % 79,37’dir. Ortaöğretimde Kadın net okullaşma oranı Erkeklerden sürekli geride kalmıştır. Son üç yılda yakın net okullaşma oranları yakalanabilmiştir.

MEB’in 2015 yayımlanan Rapor’unda ortaöğretimde kızların eğitime erişimini daha da artırmak için kız-erkek brüt okullaşma oranları arasındaki % 8,91 olan farkı, % 2’nin altına düşürmek hedef olarak belirtilmiştir (MEB, 2015: 17). Ayrıca özellikle ortaöğretimdeki kız çocuklarının okula devam oranlarını artırabilmek için projeler yapılması hedeflenmektedir. Bu durum için adım atılmış ve projelerin değerlendirme süreci devam etmekte olduğu belirtilmektedir (MEB, 2015: 77).

Tablo 7. Ortaöğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Kadroli-Sözleşmeli
2004/2005	6.816	3.039.449	1.733.646	1.305.803	167.614
2005/2006	7.435	3.258.254	1.855.741	1.402.513	185.317
2006/2007	7.934	3.386.717	1.917.189	1.469.528	187.665
2007/2008	8.280	3.245.322	1.789.238	1.456.084	191.041
2008/2009	8.675	3.837.164	2.079.941	1.757.223	196.713
2009/2010	8.913	4.240.139	2.302.541	1.937.598	206.862
2010/2011	9.281	4.748.610	2.586.171	2.162.439	222.705
2011/2012	9.672	4.756.286	2.526.428	2.229.858	235.814
2012/2013	10.418	4.995.623	2.643.414	2.352.209	254.895
2013/2014	10.955	5.420.178	2.859.482	2.560.696	278.641
2014/2015	9.061	5.691.071	2.988.928	2.702.143	298.378

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2011/12 s.47, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13 s. 149, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14 s. 144, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15 s. 148

2014-2015 Eğitim Yılı itibariyle 9.061 ortaöğretim kurumunda 5.691.071 öğrenci öğrenimine devam etmekte ve 298.378 öğretmende görev yapmaktadır. Son on yıl içerisinde ortaöğretimdeki sayısal gelişmelere bakıldığında okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında olumlu yönde artışlar görülmektedir. 2014/15 Eğitim yılında okul sayısı bir önceki yıla göre düşmüştür.

MEB'in 2015 yılında yayımladığı Rapor'da ortaöğretimde eğitim-öğretim sürecinde ilişiği kesilen okulu terk eden öğrencilerin diğer öğrencilere oranını 2014 yılı sonuna kadar % 5'in altına düşürmemek hedef olarak belirlenmiştir. Ayrıca 2014 yılı sonuna kadar ortaöğretim okullaşma oranlarındaki bölgesel farklılıkları gidererek, brüt okullaşma oranını % 90'ın üzerine çıkarmak hedefi de ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, ortaöğretim çağındaki bireylerin eğitime erişimini artırmak için pansiyon ve burs hizmetlerinden yararlananların sayısını plan (2010-2014 Stratejik Plan) dönemi sonuna kadar % 25 artırmak hedeflenmiştir (MEB, 2015: 17).

Tablo 8. Ortaöğretimde Yıllara Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Eğitim Yılı	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12
Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	31	29	31	33	34	31

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2011/12 s. 65

2011-2012 Eğitim Yılı itibariyle ortaöğretim okulları için derslik başına düşen öğrenci sayısı 31 olmuştur.

2.3.4. Sayılarla Yükseköğretimde Gelişmeler

Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumları; üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksek okulları, uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır (MEB SGB, 2015: 7).

Tablo 9. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranları

Eğitim Yılı	97/98	99/00	01/02	03/04	05/06	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
%Erkek	11,28	12,68	13,75	16,62	20,22	22,37	29,4	31,24	33,44	35,59	38,4	38,9	37,95
%Kadın	9,17	10,52	12,17	13,93	17,41	19,69	25,92	29,55	32,65	35,42	38,61	40,93	41,1
%Toplam	10,25	11,62	12,98	15,31	18,85	21,06	27,69	30,42	33,06	35,51	38,5	39,89	39,49

Kaynak: MEB İstatistikler Örgün Eğitim 2014/15 s. 26

2014 yılı itibariyle yükseköğretimde net okullaşma oranı % 39,49 olarak gerçekleşmiştir. 2012/2013 Eğitim Yılına kadar kadınların net okullaşma oranı erkeklerden düşüktür. Son üç yılda bu konuda olumlu gelişme sağlanmıştır.

Tablo 10. Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Fakülte/Yüksekokul Sayısı	Önlisans/Lisans Öğrenci Sayısı	Kadrolu/Sözleşmeli Öğretmen Sayısı
1980/1981	321	237.369	20.917
2003/2004	1.248	1.841.546	78.804
2005/2006	1.306	2.181.217	84.785
2007/2008	1.387	2.372.136	98.766
2009/2010	1.617	3.322.559	105.427
2010/2011	1.756	3.626.642	111.495
2011/2012	1.914	4.112.687	118.839
2012/2013	2.086	4.676.566	130.653
2013/2014	2.748	5.139.469	142.437

Kaynak: MEB İstatistikler Örgün Eğitim 2014/15 s. 13

1980/1981 Eğitim Yılında 321 olan okul sayısı 2013/2014'de 2.748'e yükselmiştir. 1980'den günümüze yükseköğretimde öğrenci ve öğretmen sayılarında artış olduğu görülmektedir.

2.3.5. Sayılarla Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminde Gelişmeler

Mesleki ve Teknik liseleri: İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir (MEB, 2015: 4)

Tablo 11. Mesleki ve Teknik Lise Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Kadrolu-Sözleşmeli
2006/2007	4.244	1.244.499	760.771	483.728	84.276
2007/2008	4.450	1.264.870	744.631	520.239	84.771
2008/2009	-	-	-	-	-
2009/2010	-	-	-	-	-
2010/2011	5.179	2.072.487	1.177.725	894.762	104.327
2011/2012	-	-	-	-	-
2012/2013	6.204	2.269.651	1.241.481	1.028.170	135.502
2013/2014	6.357	2.039.791	1.144.380	895.411	131.732
2014/2015	4.089	2.119.736	1.197.155	922.581	139.374

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2006/07 s.42, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2007/08 s. 64, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2010/11 s. 71, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13 s. 81, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14 s. 76, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15 s. 124

Küresel rekabette sektörlerin gücünü artırmak ve daha nitelikli insan gücü yetiştirmek amacıyla uygun olarak mesleki ve teknik eğitim ile ilgili çalışmalara Milli

Eğitim Bakanlığı devam etmektedir. Ancak rakamlar incelendiğinde mesleki teknik eğitim alanında arzu edilen gelişmelerin sağlanamadığı izlenimini vermektedir.

MEB 2015 yılında yayımladığı Rapor'da 6353 sayılı "Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"un 42. maddesiyle, 5580 sayılı "Özel Öğretim Kurumları Kanunu"nun 12. maddesinde değişiklik yapılarak, organize sanayi bölgelerinde açılan mesleki ve teknik eğitim okullarında öğrenim gören öğrenciler için MEB'in bütçesinden özel okullara eğitim ve öğretim desteği yapılabilmesine imkan verildiği belirtilmiştir. Ayrıca 2013 Ocak ayı itibariyle organize sanayi bölgelerinde açılan özel mesleki ve teknik eğitim liselerine ödemeler yapılmaya başlandığı ifade edilmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında OSB mesleki ve teknik eğitim okulları kapsamında MEB'in teşvikinden yararlanan toplam 20 okul bulunduğu bahsedilmiştir. Bu uygulama ile mesleki ve teknik eğitimde kaliteyi artırma, sanayi kuruluşlarına kaliteli iş gücünün sağlanması ve istihdamın artırılması hedeflenmektedir (MEB, 2015: 41).

2.3.6. Sayılarla Milli Eğitim Bütçesindeki Gelişmeler

Gayri Safi Yurtiçi Hasıla; bir ekonomide yerleşik olan üretici birimlerin belli bir dönemde yurtiçi faaliyetleri sonucu yaratmış oldukları tüm mal ve hizmetlerin üretim değerleri toplamından bu mal ve hizmetlerin üretimde kullanılan girdiler toplamının düşülmesi sonucunda hesaplanabilmektedir (MEB SGB, 2015: 10)

Tablo 12. Gayri Safi Yurt İçi Hasıla Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesine Oranı

MEB Bütçesi	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
%GSYH Oranı	1,74	1,77	2,04	2,01	1,68	2,13	2,24	2,21	2,29	2,18	2,53	2,41	2,88	2,57	2,63	2,76	3,03	3,24	3,19

Kaynak: Kaynak: MEB İstatistikler Örgün Eğitim 2014/15 s. 233

1997 yılında eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı % 1,74 iken bu oran 2015 yılında % 3,19'a ulaştığı görülmektedir. Rakamlardaki yıllar itibariyle dalgalanmalar olmasına karşın 2007, 2009 ve 2014 yıllarında ciddi artışların olduğu görülmektedir. 2015 yılında bir önceki 2014 yılına göre eğitim harcamalarının GSYH içindeki payının küçük bir gerileme ile durağan seyrettiği söylenebilir.

Tablo 13. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasıla İle Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı

Yıllar	GSYH (TL)	Merkezi Yönetim Bütçesi (TL)	MEB Bütçesi (TL)	Milli Eğitim Bakanlığının Bütçesinin	
				GSYH'ye Oranı (%)	Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (%)
2008	950.534.250.715	222.553.216.800	22.915.565.000	2,14	10,30
2009	952.558.578.826	262.217.866.000	27.446.778.095	2,88	10,47
2010	1.098.799.348.446	286.981.303.810	28.237.412.000	2,57	9,84
2011	1.297.713.210.117	312.572.607.330	34.112.163.000	2,63	10,91
2012	1.415.786.010.349	350.898.317.817	39.169.379.190	2,77	11,16
2013	1.565.180.961.710	404.045.669.000	47.496.378.650	3,03	11,76
2014	1.719.000.000.000	434.995.765.000	55.704.817.610	3,24	12,81

Kaynak: MEB Faaliyet Raporu 2014 s. 30

Milli Eğitim Bakanlığının bütçesi 2014 yılı Merkezi Yönetim Bütçesi içindeki payı % 12,81 ve Gayri Safi Yurt İçi Hasılaya oranı ise % 3,24'tür. Bu bilgilerden Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesine oranında 2008 yılında % 10,30 olan oran 2014 yılına gelindiğinde % 12, 81 oranına kadar yükseliş göstermiştir.

2.3.7. Sayılarla Özel Eğitimde Gelişmeler

Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB SGB, 2015: 13).

Tablo 14. Özel Eğitim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Kadroolu-Sözleşmeli
2006/2007	644	39.520	24.421	15.099	6.811
2007/2008	744	33.036	20.257	12.779	6.479
2008/2009	-	-	-	-	-
2009/2010	-	-	-	-	-
2010/2011	1.134	173.507	81.943	91.564	10.344
2011/2012	-	-	-	-	-
2012/2013	1.479	252.025	154.102	97.923	11.013
2013/2014	1.370	261.726	160.993	100.733	10.312
2014/2015	1.254	259.282	160.866	98.416	10.596

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2006/07 s. 46, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2007/08 s. 26, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2010/11 s. 34, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13 s. 36, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14 s. 62, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2014/15 s. 60

Son dokuz yılda özel eğitim kurumlarının okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında artış olduğu görülmektedir. Günümüzde 1.254 okul 259.282 öğrenci ve 10.596 öğretmen ile özel öğretim hizmetleri verilmeye devam edilmektedir.

MEB'in 2015 yılında yayımladığı Raporda kaynaştırma eğitimi kapsamındaki öğrenciler için standartlara uygun hazırlanmış destek eğitimi odaları ve özel eğitim sınıflarını plan (2010-2014 Stratejik Plan) dönemi sonuna kadar % 50 artırılması hedeflenmiştir. Özel eğitim okulları sayısını plan (2010-2014 Stratejik Plan) dönemi sonuna kadar % 25 artırmak ve okullarda görev yapan öğretmenlerin % 20'sinin özel eğitim alanında eğitim almasını sağlamak bir diğer hedef olarak belirlenmiştir. Ayrıca, özel eğitim okullarındaki okul öncesi eğitim sınıflarının 65 olan sayısını plan dönemi sonuna kadar 110'a çıkarılmasına çalışılmaktadır (MEB, 2015: 18). Bununla birlikte, özel eğitim alanında istihdam edilen öğretmen sayısının mevcut ihtiyaca cevap vermediği Rapor'da belirtilmektedir.

Ayrıca Rapor'da görme, ortopedik, işitme, dil-konuşma, ses bozukluğu, zihinsel ve ruhsal engelli bireylerden, özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından destek eğitimi almaları uygun görülenlerin eğitim giderleri, sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın 1 Haziran 2006 tarihinden itibaren MEB'in bütçesine bu amaçla konulan ödenekten karşılandığı belirtilmektedir. Bu uygulama ile 2006 yılından itibaren, kurum sayıları, öğrenci sayıları ve yapılan ödenek tahsislerine Tablo 15'te sunulmuştur (MEB, 2015: 42)

Tablo 15. Özel Destek Eğitimi Kapsamında Kurum Öğrenci Sayıları ve Ödenek Tahsis Miktarları

YILLAR	KURUM SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	TAHSİS MİKTARI (TL)
2006	995	115.601	263.187.188
2007	1587	181.878	684.710.016
2008	1795	205.831	830.961.427
2009	1686	216.106	862.663.787
2010	1647	223.920	906.720.974
2011	1657	240.679	1.122.236.610
2012	1748	255.848	1.263.384.975
2013	1738	262.906	1.407.051.750
2014	1878	289.085	1.496.413.034
Toplam			8.804.329.762

Kaynak: Faaliyet Raporu 2014 s. 42

Avrupa Okul Ağı tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için SENNET Projesi Türkiye’de yaygınlaştırılması için pilot çalışmalar yapılmakta ve ülke çapında yaygınlaştırılması planlanmaktadır. SENNET Projesi ile kaynaştırma eğitimi verilen çocukların BT becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2015: 74). Ayrıca Özel Eğitimde Destek Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi adı altında özel eğitim ihtiyacı olan bireylere verilen Destek Eğitim Hizmetlerinin kalitesinin artırılması amacıyla yönelik hazırlanmış olan projenin çalışmalarına devam edilmektedir (MEB, 2015: 82).

2.3.8. Sayılarla Özel Öğretim Kurumlarındaki Gelişmeler

Özel öğretim kurumları 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine göre açılan okul/kurumlardır (MEB SGB, 2015: 13).

Tablo 16. Özel Öğretim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Kadro-Şözleşmeli
2006/2007	11.461	2.703.114	1.684.222	1.018.892	107.201
2007/2008	14.477	3.137.452	1.997.892	1.139.560	121.828
2008/2009	-	-	-	-	-
2009/2010	-	-	-	-	-
2010/2011	16.306	4.157.282	2.580.407	1.576.875	144.865
2011/2012	-	-	-	-	-
2012/2013	18.688	3.929.071	2.342.169	1.586.902	174.131
2013/2014	19.699	4.339.430	2.616.408	1.723.022	181.777

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2006/07 s.47, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2007/08 s. 27, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2010/11 s.35, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13 s. 68, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14 s. 63

Özel öğretim kurumlarında okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının arttığı görülmektedir. Özel öğretim kurumları 2013/2014 Eğitim Yılında 19.699 okul sayısı, 4.339.430 öğrenci sayısı ve 181.777 öğretmen sayısı ile hizmet vermeye devam etmektedir.

MEB’in 2015 yılında yayımladığı Rapor’da özel sektörün finansal gücünden yararlanarak MEB’e bağlı örgün özel öğretim kurum oranını % 5,21’den plan dönemi sonuna kadar % 9’a çıkarmak hedeflenmiştir. Ayrıca örgün eğitimdeki öğrenci sayısına göre özel öğretimin genel eğitim içindeki payını 2014 yılı sonuna

kadar % 70'inin özel okula dönüştürülmesinin sağlanması için teşvik sağlanmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2015: 18).

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun Ek 1. maddesi kapsamında 2014-2015 Eğitim öğretim yılında özel okullarda öğrenim gören öğrencilere eğitim ve öğretim desteği verilmesi kararı verilmiştir (MEB, 2015: 42)

Bu işlemlerin yürütülmesine yönelik bir kılavuz hazırlanmıştır. Bu kapsamda alınan tercihler ve yerleştirmeler sonucunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında sınıflara göre eğitim öğretim desteğinden yararlanan okul türlerine göre öğrenci sayıları aşağıda verilmiştir (MEB, 2015: 42).

Tablo 17. Okul Türlerine Göre Eğitim ve Öğretim Desteği Öğrenci Sayısı ve Destek Miktarları

Kurum Türü	Öğrenci Sayısı	Destek Miktarı (TL)
Okulöncesi	28.094	24.582.250
İlkokul	47.807	50.197.350
Ortaokul	55.210	67.632.250
Lise	33.749	41.342.525
Temel Lise	3.450	3.662.500
Toplam	168.310	187.376.875

Kaynak: Faaliyet Raporu 2014 s. 42

2.3.9. Sayılarla Yaygın Eğitimde Gelişmeler

Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan, ya da bu kademedен çıkmış vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; okuma-yazma öğretmek, sürekli eğitim olanağı sağlamak, bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak, istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak, çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak, boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme alışkanlıkları kazandırmak (MEB SGB, 2015: 4).

Tablo 18. Yaygın Eğitim Kurumlarında Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Kadroolu-Sözleşmeli
2006/2007	10.576	4.508.564	2.545.004	1.963.560	79.370
2007/2008	11.864	5.117.623	2.942.086	2.175.537	87.285
2008/2009	-	-	-	-	-
2009/2010	-	-	-	-	-
2010/2011	13.452	7.786.303	4.035.324	3.750.979	102.901
2011/2012	-	-	-	-	-
2012/2013	13.732	8.071.508	3.889.575	4.181.933	111.274
2013/2014	13.920	8.491.953	4.274.729	4.217.224	109.676

Kaynak: MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2006/07 s.42, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2007/08 s. 64, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2010/11 s. 71, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2012/13 s. 81, MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14 s. 76

Yaygın Eğitim Kurumlarında son sekiz yılda okul sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısında artış olduğu görülmektedir.

MEB'in 2015 yılında yayımlanan Rapor'unda yaygın eğitim ile ilgili belirlenen hedefler şunlardır; değişen ve gelişen ekonomiye iş gücü duyarlılığının ve girişimciliğin artırılması için meslek ve gelir getirici kurslara katılanların sayısını 3 katına çıkarmak, sosyal ve kültürel alanlarda açılan kurs sayısını plan (2010-2014 Stratejik Plan) dönemi sonuna kadar % 25 artırmak, halk eğitim merkezleri tarafından açılan yabancı dil kurslarına katılanların sayısını plan (2010-2014 Stratejik Plan) dönemi sonuna kadar iki katına çıkarmak, ilköğretim son sınıf öğrencilerinden başlamak üzere hayat boyu öğrenim kapsamında, tüm toplumda girişimcilik ruhunun geliştirilmesini sağlamak üzere etkinlikler düzenlemek olarak belirtilmiştir (MEB, 2015: 20).

Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı 2008 yılında uygulamaya konulmuş ve halen yürürlüktedir. Bu program çerçevesinde Türkiye genelinde 1000'e yakın halk eğitimi merkezinde yetişkin okuma yazma kursları açılmıştır. Ayrıca MEB 23.9.2014 tarihi ve 15923718/20/45909 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe konulan Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi ile MEB'e bağlı resmi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci ve kursiyerlerin ihtiyaç duydukları derslerde ücretsiz olarak desteklenmeleri ve yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. 20 Ekim 2014 tarihi itibarıyla verilmeye başlanan ve halen 17.666 örgün ve yaygın eğitim kurumlarında (kurs

merkezleri) 104.799 öğretmen tarafından verilmekte olan 196.848 destekleme ve yetiştirme kursuna 2.547.902 öğrenci/kursiyer devam etmektedir (MEB, 2015: 49)



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE ULUSAL VE ULUSLARARASI AKTÖRLERİN 1980 SONRASI MİLLİ EĞİTİM POLİTİKALARINDAKİ ROLÜ

Bu bölümde, Türkiye’de 1980’den günümüze kadar olan süreçteki kamu politikası aktörleri tarafından oluşturulan Hükümet Programları, Siyasi Parti Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, Yasal Düzenlemeler, Sivil Toplum Kuruluşları, AB İlerleme Raporları ve IMF Niyet Mektupları kapsamında eğitim politikalarına dair söylemlerinin nasıl geliştiği ve değiştiği değerlendirilecektir.

Türkiye’de eğitim politikaları ile ilgili olarak 21 kavram tespit edilmiştir. Süreci en iyi yansıttığı düşünülen, eğitim politikası ile ilgili bu kavramlar sırasıyla; zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, din eğitimi, yaygın eğitim, parasız eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, laiklik, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, Atatürkçülük, yönetim, özel sektör, millilik ve özel eğitimdir.

Tespit edilen kavramlar tabloya dökülmüştür. Metinlerde geçen kavramlar tek tek tabloya işaretlenmiştir. Elde edilen bu tablolar satır ve sütun olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Böylece eğitim politikaları değerlendirmeye çalışılmıştır. Ayrıca Türkiye’deki politik belgeler üzerinden eğitim politikaları analiz edilmeye çalışılmıştır.

3.1. Ulusal Aktörler

Türk eğitim sistemi açısından eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olan ulusal unsurlar hükümet politikaları, siyasi partiler, kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve sivil toplum kuruluşları değişimde etki eden önemli aktörlerdir.

3.1.1. Hükümetlerin 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları

1979-80 yıllarındaki 6. Demirel Hükümeti dahil, şimdiki 62. Hükümet’le birlikte, 20 hükümet kurulmuştur. Aşağıda 1980’den günümüze Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetiminde iktidar olan hükümetler ve bu hükümetlerin eğitim politikaları incelenmiştir. İncelenen politikaların farklılıkları ile örtüşen hedeflerinin eğitim ve öğretime nasıl yansıdığı hakkında değerlendirmelere yer verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti tarihini incelediğimizde, cumhuriyetimizin kurulduğu zamandan günümüze değin, 62 hükümet görev yapmıştır. Araştırmamız 43.-62. Hükümetlerin faaliyet dönemlerini (toplam 20 hükümet dönemini) kapsamaktadır.

Tablo 19’da, söz konusu 20 hükümetin çalışma konusuyla ilgili olarak belirlenen değişkenler ışığında programlarında ne tür kararlar aldığı gösterilmiştir.

Tablo 19. Hükümet Programları

	VI. DEMİREL 1979-80	ULUSU 1980-83	I. ÖZAL 1983-87	II. ÖZAL 1987-89	AKBULUT 1989-91	I. YILMAZ 1991 (6-11)	VII. DEMİREL 1991-1993	I. ÇİLLER 1993-1995	II. ÇİLLER 1995 (10 ay)	III. ÇİLLER 1995-1996	II. YILMAZ 1996 (3-6)	ERBAKAN 1996-97	III. YILMAZ 1997-99	IV. ECEVİT 1999 (1-5)	V. ECEVİT 1999-2002	GÜL 2002-03	ERDOĞAN 2003-07	II. ERDOĞAN 2007-11	III. ERDOĞAN 2011-2014	DAVUTOĞLU 2014-2015
Zorunlu Eğitim						+1	+2		+3		+4	+5	+6	+7	+8					+9
Okul Öncesi Eğitim						+10									+11			+12	+13	+14
İlköğretim						+15								+16				+17	+18	+19
Orta Öğretim						+20	+21				+22	+23	+24					+25	+26	+27
Mesleki Ve Teknik Eğitim			+28		+29	+30		+31		+32	+33			+34	+35	+36	+37			+38
Yabancı Dil			+39		+40															+41
Din Eğitimi	+42	+43	+44			+45							+46	+47	+48	+49				
Yaygın Eğitim										+50	+51									+52
Parasız Eğitim						+53														
Fırsat Eşitliği			+54	+55	+56		+57						+58		+59	+60		+61	+62	
Öğretmen	+63	+64	+65		+66	+67	+68						+69		+70	+71	+72	+73	+74	
Laiklik						+75	+76	+77	+78		+79	+80				+81	+82			
Eğitimin Finansmanı						+83												+84	+85	
Yükseköğretim	+86	+87			+88	+89	+90	+91	+92	+93	+94	+95		+96	+97	+98	+99	+100		
Teknoloji Kullanımı					+101	+102		+103			+104	+105			+106		+107	+108	+109	
Yerel Yönetim															+110					
Atatürkçülük		+111	+112	+113	+114						+115	+116	+117		+118					
Yönetişim															+119		+120			
Özel Sektör			+121			+122		+123		+124	+125				+126					+127
Millilik	+128																			
Özel Eğitim						+129								+130						+131

1. Zorunlu eğitimin 2000 yılına kadar 8 yıl; 2000 yılından sonrası için de 10 yıl olmasını sağlayacak kanuni düzenleme yapılacaktır.
2. Zorunlu eğitim en az 8 yıl olacaktır.

3. 8 yıllık zorunlu temel eğitimin gerçekleştirilmesi için gerekli yasal düzenlemeler süratle tamamlanacaktır.
4. Zorunlu eğitim asgari 8 yıla çıkarılacaktır.
5. Zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılacaktır.
6. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim kesintisiz olarak uygulamaya konulacaktır.
7. Sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamaları alanında bir buçuk yılda büyük mesafe alınmıştır.
8. Sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına devam edilecektir. Türkiye'yi bilgi çağına hazırlamaya yönelik olarak zorunlu eğitim süresinin artırılması imkanları araştırılacaktır.
9. Kamuoyunda 4+4+4 olarak da bilinen ve zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkararak büyük eğitim reformu yine AK Parti döneminde yapılmıştır. Bu reformlar sayesinde Türkiye'de eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarında yüksek seviyelere ulaşılmıştır.
10. Okul öncesi eğitim, yüzde 11.5'e ulaşması yönünde çalışılacaktır.
11. Okul öncesi eğitim olanaklarının tüm çocuklara ulaştırılması için çaba gösterilecektir.
12. Yüzde 11 olan okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı, yüzde 25'e çıkarılmıştır. Yeni dönemde bu oranın yüzde 50'ye çıkarılması hedeflenmiştir.
13. Okul öncesi eğitimden başlayarak okullaşma oranlarında ciddi artışlar sağlanmıştır. Okul öncesi eğitime daha geniş kitlelerin erişiminin sağlanması hedeflenmiştir.
14. Eğitim sistemi okul öncesinden yükseköğretime, her kademe erişim ve süre bakımından geliştirmenin yanı sıra, eğitimin çok boyutlu olarak kalitesini artırma çabası kesintisiz devam edecektir. Okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmalar aynı kararlılıkla sürdürülecek, bu kapsamda bilhassa kız çocukların okullaşma oranının artırılması ve okul öncesi eğitimin teşvik edilmesi önemli önceliklerimizden bir tanesi olacaktır. Spor eğitimini okul öncesine yaygınlaştıracak ve çocuklarımızın eğitim alırken farklı spor branşlarıyla uğraşmasını sağlayacağız. 4-8 yaş arası çocukları yetenek taramasından geçirecek uygun spor dallarına yönlendireceğiz.
15. İlk ve ortaokulda okullaşma oranlarının yüzde 100'e ulaşması yönünde çalışılması hedeflenmiştir.
16. İlköğretimde çok önemli gelişmeler sağlanmıştır. Okul yapımı yatırımları, yatılı ilköğretim bölge okulları ile pansiyonlu ilköğretim okullarının tamamlanması çalışmalarının hızlandırılması hedeflenmiştir.
17. İlköğretim müfredatı değiştirilmiş ve tüm okullarda uygulamaya başlanmıştır. İlköğretimde her çocuğa ücretsiz ders kitabı verilmesi uygulaması başlatılmıştır. İlköğretimde yüzde 100 okullaşmayı gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.
18. İlköğretimde her çocuğa ücretsiz ders kitabı verilmeye başlanmıştır.
19. Vatandaşlar, devlet ile olan işlerinin büyük bir kısmını internet üzerinden kolaylıkla yapabilmektedir. İlköğretim çağına gelen çocukların en yakın okula otomatik kaydı yapılabilmektedir. Bu hizmeti elektronik ortamda sunulur hale getirdik. AK Parti hükümetleri döneminde ilköğretim öğrencilerine verilen aylık yurt içi burs ücreti öğrenci başına 12,63 TL'den yüzde 1058'lik artışla 2013 yılı için 138,20 TL'ye yükseltilmiştir.
20. Orta öğretimde, mesleki ve teknik öğretim ağırlıklı olmak üzere yüzde 45'e ulaşması yönünde çalışılacaktır.
21. Orta öğretim sadeleştirilerek, birlik sağlanacaktır.
22. Yükseköğretime geçişte yığılmaları önlemek üzere orta öğretim yeniden yapılandırılacaktır. Öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre çeşitli meslek alanlarında eğitim görebilmeleri için, ilköğretimin ikinci kademesinde başlanmak ve ortaöğretimde yoğunlaştırılmak üzere, yönlendirme sistemine işlerlik kazandırılacaktır.
23. Ortaöğretim yeniden yapılandırılacaktır.
24. Orta öğretimde mesleki teknik ve beceri kazandıran öğretime önem verilecektir.
25. Orta öğretim müfredatı değiştirilmiş ve tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. Orta öğretimde her çocuğa ücretsiz ders kitabı verilmesi uygulaması başlatılmıştır. Orta öğretimde okul çeşitliliğinden çok program çeşitliliğini esas alan köklü bir reform gerçekleştirecektir.
26. Ortaöğretimde ücretsiz ders kitabı verilmesi uygulaması başlatılmıştır.
27. AK Parti Hükümetleri döneminde ortaöğretim öğrencilerine verilen aylık yurt içi burs ücreti öğrenci başına 12,63 TL'den yüzde 1058'lik artışla 2013 yılı için 138,20 TL'ye yükseltilmiştir. Test sınavı odaklı eğitim sistematüğinden kurtulmak amacıyla ortaöğretim kurumlarına tek sınavla öğrenci yerleştirme sistemi kaldırılmış, onun yerine okulu, okul öğretmenlerini ve okul müfredatını esas alan temel eğitimden orta öğretime geçiş usulü yürürlüğe konulmuştur.

- Önümüzdeki dönemde temel eğitim ve ortaöğretim kapsamındaki okullarda çocuklara uygulanan müfredatın gereksiz ve günün ihtiyaçlarıyla bağdaşmayan malumat yükünden arındırılması çalışmaları hızlandırılacak, öğrencilerimizin sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklere daha fazla zaman ayırması sağlanacaktır.
28. Ortaöğretimde genel eğitim ağırlığının, yetenekli ve arzulu gençlerimiz için yükseköğretime açık mesleki ve teknik öğretime büyük ağırlık verilecektir.
 29. 3308 sayılı Kanunla kurumsal bir yapıya kavuşturulan çıraklık ve meslek eğitiminin geliştirilerek yaygınlaştırılmasına devam edilecektir.
 30. 1986 yılında yürürlüğe konan 3308 Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile ek sağlayan 1988 yılında çıkarılan 3418 Sayılı Kanun'la eğitime yeni bir atılım gücü ve hız kazandırılmıştır.
 31. Mesleki ve teknik eğitimde aksaklıkların giderilmesi amacıyla 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'nda değişiklik yapılacaktır.
 32. Mesleki teknik eğitim yeniden düzenlenecektir.
 33. Mesleki teknik eğitime önem ve öncelik verilecektir.
 34. Mesleki ve teknik eğitim özendirilecektir. Lise düzeyinde mesleki-teknik eğitim alanların, kendi branşlarında üniversite ön lisans programlarına sınavsız girebilmeleri için gereken düzenlemeler yapılacaktır.
 35. Mesleki ve teknik eğitime talebi düşüren, haksız ve adaletsiz uygulamalara sebep olan mevcut üniversiteye yerleştirme sistemi, yarışmayı teşvik edecek ve adaleti sağlayacak şekilde değiştirilecektir. Meslek eğitimi veren meslek yüksekokulları, meslek standartlarına uyumlu niteliklere sahip ara insan gücü yetiştirecek bir şekilde yeniden ele alınacaktır.
 36. Mesleki ve teknik eğitime talebi düşüren, haksız ve adaletsiz uygulamalara sebep olan mevcut üniversiteye yerleştirme sistemi, yarışmayı teşvik edecek ve adaleti sağlayacak şekilde değiştirilecektir.
 37. İktidara geldiklerinde ortaöğretime devam eden öğrencilerin yüzde 28'i meslek okullarına kayıtlı iken, yapılan çalışmalar ve alınan tedbirler sonucu bu oran yüzde 35'e çıkarılmıştır. Önümüzdeki dönemde bu oran yüzde 50'ye çıkarılacaktır. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin işlevselliğini artırmada iş dünyasıyla işbirliği yapmak için çaba sarf edilecektir.
 38. İşgücünün istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla mesleki eğitim, toplum yararına programlar ve işbaşı eğitim programları gibi aktif işgücü piyasası programları uygulanmıştır. Bu programlardan faydalanan kişi sayısı 2007-2013 yılları arasında yaklaşık 20 ve bu programlara ayrılan kaynaklar ise yaklaşık 40 kat artmıştır. Kanun değişikliği ile mesleki yeterlilik belgesi sahiplerine ve mesleki ve teknik eğitim veren orta veya yükseköğretimi bitirip işe alınan her bir sigortalı için işverenlere, sigorta primlerini İşsizlik Sigortası Fonundan karşılanmıştır.
 39. Orta ve yükseköğretim yapan gençlerin asgari bir yabancı dili iyi derecede öğrenebilmeleri için gerekli bütün tedbirlerin alınması hedeflenmektedir.
 40. Herkese bir yabancı lisan öğretmek hedeflenmektedir.
 41. Hükümetin önemli önceliklerinden biri eğitim çağındaki çocukların hem Türkçe hem de yabancı dil öğrenme konusundaki sıkıntılarını gidermek olacaktır. Bu kapsamda Ekim ayında toplanacak Milli Eğitim Şurası'nın önemli başlıklarından bir tanesi bu konuda atılması gereken adımlar olacaktır.
 42. Din öğretiminin kaynağını teşkil eden Kur'an-ı Kerim öğrenimi üzerinde titizlikle durulacaktır. Din ve ahlak dersleri müfredatı yeniden düzenlenecektir. Yurt dışındaki çocukların din ve ahlak dersleri görmesi sağlanacaktır.
 43. Yurt dışındaki Türk çocuklarının milli ve dini eğitim görmesi sağlanacaktır.
 44. Devletin ilk ve orta öğretim kurumlarında dini eğitim ve öğretim yapılması için gerekli tedbirleri alması gerekmektedir.
 45. Milli birlik ve bütünlüğün harcı olan, yüce duygularla olgunlaşılmasının, yüksek ahlaklı toplum meydana getirilmesinin kaynağı olan yüce dinimizin ehil öğretmenlerle öğretilmesi ana amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçla dini öğretime daha fazla önem verilecektir.
 46. Anayasanın 24. Maddesinde, din ve ahlak eğitimi ve öğretiminin Devletin gözetim ve denetimi altında yapılması öngörüldüğünden, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında zorunlu din kültürü ve ahlak öğretime devam edilecektir. Bunun dışında din eğitimi ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır. İsteğe bağlı Kur'an kurslarından ve hafızlık eğitiminden Diyanet İşleri Başkanlığı sorumludur.
 47. İlköğretim 5. sınıfı tamamlayan öğrencilerin, kanuni temsilcilerinin talep etmesi durumunda, Diyanet İşleri Başkanlığınca yaz tatilinde açılan ve Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve

- gözetimine tabi olan Kur'an kurslarına devam edebilmelerine imkan verici bir düzenleme yapılacaktır.
48. Dinin, dini duyguların veya dince kutsal sayılan şeylerin siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlamak amacıyla istismar edilmesi veya kötüye kullanılmasını önleyebilecek bir din eğitimi ve öğretimi, Anayasada tanımlanan çerçevede etkinlik ve verimliliğe kavuşturulacaktır. Böylelikle, hem vatandaşların din eğitimi ve öğrenimi alanındaki beklentileri karşılanacak, hem de bu alanda yaşanan suistimallere son verilmesi mümkün olacaktır.
 49. Dinin, dini duyguların veya dince kutsal sayılan değerlerin ve sembollerin siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlamak amacıyla istismar edilmesi veya kötüye kullanılmasını önleyebilecek bir din eğitimi ve öğretimi, Anayasada tanımlanan çerçevede uygulamaya konulacaktır.
 50. Yaygın eğitim, tüm vatandaşların ve özellikle kadınların meslek edinmeleri ve el becerilerini geliştirerek üretime yönelmeleri için yeniden düzenlenecektir.
 51. Yaygın eğitim, tüm vatandaşların ve özellikle kadınların meslek edinmeleri ve el becerilerini geliştirerek üretime yönelmeleri için yeniden düzenlenecektir.
 52. Eğitim sürecinin toplumsal hayatın en dinamik unsuru olduğu gerçeğinden hareketle halk eğitim merkezleri aracılığıyla yaygın eğitimin alanını daha da genişletilecektir. Önümüzdeki eğitim öğretim yılından itibaren halk eğitim merkezlerinde ve okullarda ücretsiz takviye kursları uygulaması başlatılacaktır.
 53. Parasız eğitim esas alınacaktır.
 54. Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması esastır.
 55. Eğitim ve öğretimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması.
 56. Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması esastır.
 57. Eğitimde fırsat eşitliğine önem verilecektir.
 58. Gençlere eğitimde sadece fırsat eşitliği değil, olanak eşitliği de sağlanacaktır.
 59. Eğitimin her kademesinde imkan ve fırsat eşitliği sağlanacak, herkese kabiliyeti ölçüsünde alabileceği azami eğitim hizmeti sunulacaktır.
 60. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması esastır.
 61. Eğitim materyali yardımı, burslar ve şartlı eğitim yardımı, ücretsiz kitap dağıtımı gibi uygulamalarla daha fazla dar gelirli aile ve çocukların fırsat eşitliğinden yararlanması sağlanacaktır.
 62. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda 2002 yılından beri her eğitim öğretim yılında bütün çocuklarımıza ücretsiz ders kitabı temin edilmiş, ihtiyaç duyan öğrencilere şartlı eğitim yardımları yapılmıştır. Eğitime erişimde güçlük yaşayan çocuklarımız için taşınabilir eğitim imkanı sunulmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik en önemli adımlarımızdan olan FATİH Projesi kapsamında okullarımıza akıllı tahta, çok fonksiyonlu yazıcı ve doküman kamera sistemi, tablet bilgisayar dağıtılmaya devam etmektedir.
 63. Türk öğretmenin, başta mesken olmak üzere, sosyal ihtiyaçları karşılanacak, çocuklarına eğitim ve görgülerini artırıcı imkanlar sağlanacaktır.
 64. Öğretmenler ve yöneticiler politikadan tümü ile arındırılacak ve derneklerin amaç ve faaliyetleri ne olursa olsun kesinlikle politika dışında tutulmaları için her türlü yasal ve idari düzenlemeler yapılacaktır.
 65. Eğitim ve öğretimin temel taşı öğretmenlerdir. Bunun için öğretmenlerin meselelerine büyük önem verilmektedir.
 66. Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi için özendirici tedbirler alınmasına devam edilecektir. Öğretmenlerin meslek içi eğitimine önem verilerek, devamlı gelişmeleri sağlanacaktır.
 67. Milli Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenler ile öğretim elemanlarının toplumda layık oldukları statüye kavuşturulmalarının gerektirdiği yönde alınan tedbirler ve sağlanan imkanlar temel alınarak bugünün ihtiyaçlarına uygun seviyeye ulaştırılması sağlanacaktır.
 68. Öğretmenlerin sendika kurmaları için gerekli Anayasal değişiklikler yapılacak, eğitimin önündeki sorunların çözümünde, uygulayıcılar olarak öğretmenlerin de katkısı sağlanacaktır.
 69. Eğitimin her kademesinde öğretmen açığının kapatılması ve öğretmenlik mesleğinin özendirilmesi için önlemler alınacaktır.
 70. Öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği itibarı yakalayabilmesi için öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesine paralel olarak çalışma şartları iyileştirilecektir.
 71. Öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği itibarı yakalayabilmesi için, öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesine paralel olarak, çalışma şartları iyileştirilecektir.

-
72. Öğretmenlik kariyer mesleği haline getirilmiştir. Öğretmen atamaları, terfi ve tayinlerinde şeffaf ve objektif bir yöntem hayata geçirilmiştir.
 73. Öğretmenlerin eğitimdeki kritik rolleri dikkate alınarak maaşlarında 2002-2011 yılları arasında yüzde 300'den fazla iyileşme sağlanmıştır. Önümüzdeki dönemde öğretmenlerin toplumsal statü ve saygınlığını daha da pekiştirecek sosyo-ekonomik destekler artırılabacaktır.
 74. Öğretmenler için başörtüsü yasağının kalkması ve 28 Şubat döneminde mağdur edilen öğretmenlerin mesleklerine geri dönmesi sağlanmıştır. AK Parti iktidarı döneminde bugüne değin 1311 engelli öğretmen bakanlık bünyesinde istihdam edilmiştir. Ayrıca toplam 417.725 öğretmen göreve başlamıştır. Öğretmenlerin özlük haklarında önemli oranda iyileşme yapılmıştır.
 75. Eğitimde, laiklik ilkesi, toplumun çeşitliliğinin en büyük kaynaştırıcı, uzlaştırıcı ve birleştirici harcı, temeli ve teminatı olarak görülüp benimsenmektedir.
 76. Laik bir eğitim sistemi oluşturulacaktır.
 77. Laik eğitim politikası esastır.
 78. Eğitimde laik politika izlenecektir.
 79. Laik insanlar yetiştirmek temel amaçtır.
 80. Laik insanlar yetiştirmek temel amaçtır.
 81. Anayasada tanımlanan laiklik ilkesi, din ve vicdan hürriyetine etkinlik ve işlerlik kazandırılacaktır.
 82. Anayasada tanımlanan laiklik ilkesi, din ve vicdan hürriyetine etkinlik ve işlerlik kazandırılacaktır.
 83. Cumhuriyet dönemi bütçeleri içinde en yüksek pay son 2 yılda, Milli Eğitime ayrılmıştır.
 84. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi yüzde 186 oranında artırılmıştır.
 85. Bütçeden eğitime ayrılan pay rekor düzeyde artırılmıştır.
 86. Özerk yükseköğretim kurumu ve kuruluşları, öğrencilerini Devlete, insan haklarına dayalı demokratik rejime, milli hayat felsefesine sadık bir şekilde yetiştirmekle mükellef olacaklar, bunun için bütün tedbirleri alacaklardır. Kurulma kararı alınan üniversite ve akademiler süratle tamamlanacak, daha çok gencin yükseköğrenim imkanına kavuşması sağlanacaktır. Üniversite kapılarında bekleyen gençlerin yükseköğretim meselesi, bütün imkanlar kullanılarak yeni bir çözüme kavuşturulacak, burs ve yurt konusunda ihtiyacın karşılanmasına gayret sarf edilecektir.
 87. Milli Eğitim Temel Kanunu ve Üniversiteler Kanunu üzerinde gerekli çalışmalar ve düzenlemeler yapılacaktır.
 88. YÖK kanunu günün şartlarına göre değiştirilecektir.
 89. Yükseköğretimde (Açık öğretim dahil) okullaşma oranlarının yüzde 20'ye ulaşması yönünde çalışılacaktır. YÖK kanunu yeniden değerlendirilecektir.
 90. Hükümet, köklü bir üniversite reformunu gerçekleştirecektir. Üniversitelere bilimsel ve yönetsel özerklik tanınacak; YÖK sistemi kaldırılarak yükseköğretim kurumlarının kendi içlerinden seçtikleri organlar eliyle yönetilmesi sağlanacaktır.
 91. Türkiye'de üniversite sayısı 55'e çıkarılarak çok büyük bilim ve eğitim hizmeti gerçekleştirilmiştir. Üniversitelere bilimsel ve yönetsel özerklik tanınması çabaları devam edecektir. 1993 yılından itibaren ÖSYM sınavında başarılı olan ilk 1000 öğrenci karşılıksız olarak yurt dışında eğitim yapmak üzere gönderilecektir.
 92. Yükseköğretimde rekabetçi bir yapı oluşturularak yükseköğretimin etkinleştirilmesi amacıyla 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yeni düzenlemelere gidilecektir.
 93. Yükseköğretim yeniden düzenlenecektir. YÖK, sadece koordinasyonun sağlanmasından sorumlu bir yapıya kavuşturulacaktır. Vakıf üniversitelerinin kurulması teşvik edilecektir.
 94. YÖK yeniden düzenlenecek ve sadece koordinasyonun sağlanmasından sorumlu bir yapıya kavuşturulacaktır. Vakıf üniversiteleri kurulması teşvik edilecek, özel üniversitelerin kurulması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacaktır.
 95. Üniversitelerde öğretim kalitesinin uluslararası standarda ulaştırılması, öğretim üyesi açıklarının süratle kapatılması ve üniversitelerin kaynak ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli önlemler alınacaktır. Üniversitelerin ve araştırma-geliştirme kurumlarının, uluslararası ve ulusal düzeyde, bilgi kaynaklarına elektronik ortamda ve hızla erişebilmelerini sağlayacak; bir yandan öğretimle araştırmanın bütünleşmesini bir yandan da ortak araştırmayı destekleyecek Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nin hızla tamamlanabilmesi için her türlü destek sağlanacaktır. YÖK üniversiteler arası eşgüdüm haline getirilecek, üniversiteler tam özerkliğe kavuşturulacaktır.
 96. Üniversite sınavlarının tümüyle kaldırılabilmesi için gerekli çalışmalar sürdürülecektir. YÖK üniversitelerarası eşgüdüm kurumu haline getirilecek, üniversiteler çağdaş anlamda özerk bir yapıya kavuşturulacaktır.

-
97. Yükseköğretim Kurumu, üniversiteler arasında koordinasyon sağlayan, standartlar belirleyen bir yapıya kavuşturulacak; üniversiteler idari ve akademik özerkliği olan, öğretim elemanları ve öğrencilerin serbestçe bilimsel faaliyette bulunduğu, araştırma ve öğretim kurumları düzeyine çıkarılacaktır. Üniversitelerin planlı bir şekilde yurt düzeyinde daha yaygın hale getirilmesi sağlanacaktır. Bunun için, yeni üniversitelerin kurulmasında mevcut potansiyelleri ve imkanları da dikkate alan objektif kriterler geliştirilecektir.
98. Yüksek Öğretim Kurumu, üniversiteler arasında koordinasyon sağlayan, standartlar belirleyen bir yapıya kavuşturulacak; üniversiteler, idari ve akademik özerkliği olan, öğretim elemanları ve öğrencilerin serbestçe bilimsel faaliyette bulunduğu, araştırma ve öğretim kurumları düzeyine çıkarılacaktır.
99. Türkiye'deki üniversite sistemi, bilgi ekonomisinin gerektirdiği kaliteli insan gücünün yetiştirilmesi, sosyal yapının güçlendirilmesi, eleştirel düşünce ve evrensel demokratik değerlerin yaygınlaştırılması gibi alanlarda toplumsal beklentileri karşılayabilmek için bir dizi yeniliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversiteler, bilimsel olarak özgür, idari olarak özerk ve finansal olarak mali kaynak üretebilen yapılara sahip olmalıdır. Yeni dönemde, üniversitelerin karşılaştığı sorunların ilgili paydaşların katılımıyla çözümüne öncelik verilecektir.
100. 2002'de toplam 76 üniversite varken, 89 yeni üniversite kurulmuştur. Şimdi 165 üniversite bulunmaktadır. Üniversitelerin bütçeleri 2002 yılı seviyesine göre 5 kat artırarak 2011'de 11,5 milyar TL'ye çıkarılmıştır. 2002'de yükseköğretimde, açık öğretim dahil, yüzde 29,3'lük bir okullaşma oranı varken, 2011'de bu oranı yüzde 67'ye çıkararak 2 kattan fazla artış sağlanmıştır.
101. Her seviyede eğitim ve öğretimde başta TV ve bilgisayar olmak üzere teknolojinin imkanlarından en ileri safhada istifade edilecektir. Eğitim ve öğretimde başlatılan bilgisayar kullanımını hızlandırılarak devam edilecektir.
102. Çağdaş gelişmenin bir boyutu olarak eğitimde bilgisayar, TV, video gibi teknolojilerin kullanımı yaygınlaştırılacak; bu amaçla televizyon kanallarından biri öğretim ve eğitime tahsis edilecektir.
103. Eğitim teknolojisinin kalitesi arttırılacak bilgisayar kullanımına, donanım ve yazılımına önem verilecektir.
104. Bilim ve teknoloji alanında, uluslararası işbirliğine önem verilecek, devletin önemli dış alımlarında bilim ve teknoloji yeteneğini yükseltici bilgi ve teknoloji transferine imkan sağlayacak uygulamalara gidilecektir.
105. Bilgisayar destekli eğitim yaygınlaştırılacaktır.
106. Çağdaş eğitim yöntemleri ve teknolojileri yakından izlenecek, özellikle öğrencilerin bilgisayar ve diğer teknolojik araçları kullanma yeteneği kazanmasına özel bir önem verilecektir. Yaygın ve örgün eğitimin her aşamasında e-eğitim yürürlüğe konacaktır.
107. Okullara 550 bin bilgisayar dağıtılmış, özel bilişim ve teknoloji sınıfları oluşturulmuş, internet bağlantıları kurulmuştur. Bu dönem başlatılan bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde yaygın olarak kullanma çalışmalarına, önümüzdeki dönem aynı hızda devam edilecektir.
108. 2002'de okullarda çok az sayıda ve çoğunluğu demode olan bilgisayar varken, bugün tam 844 bin bilgisayar okullara tahsis edilmiştir. Okulların yüzde 97'sine hızlı internet erişimi sağlanmıştır. 2023 yılında tüm okullarda her türlü bilgi teknolojisinin yaygın ve eksiksiz olarak kullanıldığı eğitim ortamları oluşturulacaktır. FATİH Projesi ile eğitim ve öğretim teknolojilerinde çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere uygun ve dünyaya örnek olacak yeni bir uygulamaya geçilecektir. Çocuklara e-kitap ücretsiz dağıtılacaktır.
109. FATİH Projesi kapsamında okullara akıllı tahta, çok fonksiyonlu yazıcı ve doküman kamera sistemi, tablet bilgisayar dağıtılmaya devam etmektedir.
110. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, eğitim hizmetlerinin etkili koordinasyonuna imkan verecek şekilde yeniden yapılandırılacak; üst kademelerde toplanan yetkiler, alt birimlere ve yerel birimlere dengeli olarak aktarılacak ve yerel yönetimlerin eğitimdeki rolü artırılacaktır.
111. Milli Eğitim ve öğretimde, Atatürk Milliyetçiliğinin yeniden yurdun en ücre köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Bütün öğretim kurumlarındaki öğrencilerin amacı, Atatürk Milliyetçiliği ve ilkeleri ile pekişmiş milli unsur, bilgi ve becerileri kazanmak olmalıdır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasına izin verilmeyecektir.
112. Geleceğin teminatı olan çocukların ve gençlerin modern ve ileri Türkiye idealine, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli ve ahlaki değerleri benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı sevgi, saygı ve müsamaha besleyen medeni birer insan olarak yetişmeleri milli öğretimin esası sayılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin 43. Hükümeti VI. Demirel Hükümeti'dir. Bu dönem 12 Kasım 1979-12 Eylül 1980 tarihleri arasını kapsamaktadır. Başbakan Süleyman DEMİREL, dönemin Milli Eğitim Bakanı ise, Orhan Cemal FERSOY'dur. Kurduğu üçüncü hükümet, 1971 Muhtırası ile sonlandırılan Demirel'in altıncı hükümeti de 12 Eylül Askeri darbesi ile sonlandırılmıştır. Bir seneden daha az süren bu hükümetin programında; milli eğitimin millilik vasfına yeniden kavuşturulmasının zaruretinden ve eğitim kurumlarındaki huzursuzlukların sonlandırılmasından, eğitimin beynelmilelci ve Marksist eğilimlerin etkisinden

-
- 113.Gençlik, vatan ve milletin birlik ve bütünlüğüne, örf ve ananelerimize saygılı Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgili, medeni, hoşgörülü birer insan olarak yetiştirilmelidir.
 - 114.Geleceğin teminatı olan çocukların ve gençlerin modern ve ileri Türkiye idealine, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı sevgi, saygı ve mûsamaha besleyen birer insan olarak yetiştirmeleri milli eğitimin esası sayılmaktadır.
 - 115.Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı insanlar yetiştirmek temel amaçtır.
 - 116.Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı insanlar yetiştirmek temel amaçtır.
 - 117.Atatürk ilke ve inkılaplarını özümsemiş insanlar yetiştirmek temel amaçtır.
 - 118.Hükümetin eğitimde temel hedefi, büyük önder ATATÜRK'ün özdeyişinde ifadesini bulan "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmektir."
 - 119.Dünyadaki yönetim anlayışında meydana gelen değişime paralel olarak, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve hizmet sunumunda yerel idareler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının inisiyatif ve katılımları sağlanacak; eğitimde yönetişimci, demokratik bir anlayış sergilenecektir.
 - 120.Üniversitelerimizde yönetişim anlayışı desteklenecektir.
 - 121.Eğitim ve öğretim devletin başlıca görevleri arasındadır. Ancak, devletin koyacağı kaideler içerisinde fertlerin ve özel kuruluşların da eğitim ve öğretim hizmetleri yapabilmeleri sağlanacaktır.
 - 122.Özel kesimin, vakıf ve dernek gibi tüzel kişilerin, hayırseverlerin, okul öncesinden üniversitelere kadar örgün eğitim kurumları kurmaları özendirilecek ve desteklenecektir.
 - 123.Eğitimde özel sektörün katkısı takdirle karşılanmaktadır. 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda değişiklik yapılması ile ilgili tasarı yasalacaktır.
 - 124.Özel sektörün okul açması ve vakıfların özel üniversite kurmaları teşvik edilecek ve desteklenecektir.
 - 125.Özel kesimin okul açması teşvik edilecektir.
 - 126.Eğitimin her alanında özel teşebbüs desteklenecek ve özel teşebbüsün eğitimdeki payı artırılacaktır.
 127. 2002 yılından itibaren kurulan hükümetler; eğitim alanındaki özel sektör payını arttırmak ve ortalama eğitim süresini yükseltmek amacıyla kapsamlı bir eğitim reformunu hayata geçirmeye dönük çalışmalar yürütmüştür ve yürütmeye devam edecektir.
 - 128.Devletin tüm unsurlarının başında gelen eğitimin yeniden millilik vasfına kavuşturulması zaruretine inanılmaktadır. Eğitim, beynelmilelci ve Marksist tesislerden kurtarılacak ve itibar görecektir.
 - 129.Özel eğitime muhtaç çocuklar ve gençler için halen yüzde 3 civarında olan okullaşma oranının artırılması ve eğitim imkanlarının genişletilmesi, iyileştirilmesi suretiyle çağ nüfusunun yüzde 10'unun okullaşmasının gerektirdiği tedbirler araştırılacak, bu hedefin gerçekleştirilmesine çalışılacaktır. Ülkemizde ilk defa 13-15 Mayıs 1991 tarihinde gerçekleştirilen Özel Eğitim Konseyi'nde alınan kararların uygulanmaya konması sağlanacaktır.
 - 130.Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların erken belirlenmesine ve özel ilgi gösterilmesi sağlanacaktır.
 131. Engellilerin eğitim kurumlarına taşınması ve özel eğitim hizmeti programları uygulanmıştır. 2002-2013 yılları arasında söz konusu hizmetlerden yararlanan yaklaşık 1,9 milyon engelli için toplam 7 milyar 700 bin TL kaynak ayrılmıştır.

kurtulması

gerektiğinden

bahsedilmiştir

(<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP43.htm>).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin 44. hükümeti Ulusu Hükümeti'dir. Bu dönem 20 Eylül 1980-13 Aralık 1983 tarihleri arasında kapsamaktadır. Başbakan Saim Bülend ULUSU, dönemin Milli Eğitim Bakanı ise Hasan SAĞLAM'dır. Ulusu Hükümeti Programı'nda Milli Eğitim Temel Kanunu ve üniversiteler kanunu üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin politikadan tümü ile arındırılması, politika dışında tutulmaları için her türlü yasal ve idari düzenlemelerin yapılacağı ifade edilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP44.htm>).

45. hükümet olan I. Özal Hükümeti 13 Aralık 1983-21 Aralık 1987 tarihleri arasında görev yapmıştır. Başbakan Turgut ÖZAL'dır. Bu hükümet zamanında iki Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı görevi yapmıştır. Mehmet Vehbi DİNÇERLER 13 Aralık 1983 ile 13 Eylül 1985 tarihleri arasında görev yapmıştır. Ardından Metin EMİROĞLU Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı görevine gelmiştir. Emiroğlu, 13 Eylül 1985 ile 21 Aralık 1987 tarihleri arasında görev yapmıştır.

I. Özal Hükümet Programı incelendiğinde; yüksek ahlak sahibi, dengeli bir nesil yetiştirilebilmesi için, devletin ilk ve orta öğretim kurumlarında dini eğitim ve öğretim yapılmasının zorunlu bulunduğu belirtilmiştir. Bu hükümet programında; fertlerin ve özel kuruluşların eğitim öğretim hizmeti yapabilmeleri ilk defa dile getirilmiştir. Ayrıca eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin olması gerektiği, eğitim ve öğretim imkanları sunmanın devletin başlıca görevleri arasında olduğu belirtilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP45.htm>).

46. hükümet olan II. Özal Hükümeti, 21 Aralık 1987 ile 9 Kasım 1989 tarihleri arasında görev yapmıştır. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın ismi, Milli Eğitim Bakanlığı olarak değişmiştir ve bu dönemde de iki Milli Eğitim Bakanı görev yapmıştır. Hasan Celal GÜZEL ve Avni AKYOL Milli Eğitim Bakanlığı görevini ayrı tarihlerde yerine getirmiştir. II. Özal Hükümeti Programı'nda, milli eğitim politikasına geniş yer verilmemiştir. Öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına

bağlı birer insan olarak yetiştirilmesi konusuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği ifadesine yer verilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP46.htm>).

47. Hükümet Yıldırım Akbulut Hükümetidir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL'dur. Bu hükümet 9 Kasım 1989-23 Haziran 1991 tarihleri arasında görev yapmıştır. Akbulut Hükümeti Programı'nda eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi ve herkese bir yabancı dil öğretmek hedeflerini belirlemiştir. Ayrıca ilk defa eğitim ve öğretimde bilgisayar olmak üzere teknolojinin imkanlarından faydalanılacağı ifade edilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP47.htm>).

48. hükümet olan I. Yılmaz Hükümeti 23 Haziran 1991-20 Kasım 1991 tarihleri arasında görev yapmıştır. Başbakan Ahmet Mesut YILMAZ, Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL'dur. I. Yılmaz Hükümet Programı incelendiğinde, milli eğitim politikasını ve hizmetlerini en önemli ve öncelikli bir devlet politikası olarak gördükleri, hükümet olarak milli eğitimde yeni seferberlik başlatacakları dile getirilmiştir.

I. Yılmaz Hükümet Programı'nda okul öncesi eğitim yüzde 11.5'e ulaşması yönünde çalışılacağı belirtilmiştir. Ayrıca ilk ve ortaokulda okullaşma oranlarının yüzde 100'e ulaşması, orta öğretimde mesleki ve teknik öğretim ağırlıklı olmak üzere yüzde 45'e ulaşması, yükseköğretimde okullaşma oranlarının yüzde 20'ye ulaşması ve özel eğitime muhtaç çocuklar için yüzde 3 civarında olan okullaşma oranının artırılması yönünde çalışılacağı ifade edilmiştir. (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP48.htm>).

I. Yılmaz Hükümet Programı'nda zorunlu eğitimden ilk kez bahsedilmiştir. Zorunlu eğitimin 2000 yılına kadar 8 yıl; 2000 yılından sonrası için de 10 yıl olmasını sağlayacak kanuni düzenlemeleri yapacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hükümet programında, özel kesimin ve vakıfların örgün eğitim kurmalarını özendirerek ifadeler görülmektedir. Bu programda dikkati çeken diğer bir husus ise, din eğitiminin önemi üzerinde durulmuş ve dini eğitime daha fazla önem verileceğinin belirtilmiş olmasıdır (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP48.htm>).

49. hükümet olan VII. Demirel Hükümeti 20 Ekim 1991-25 Haziran 1993 tarihleri arasında görev yapmıştır. Başbakan Süleyman DEMİREL, Milli Eğitim Bakanı ise Köksal TOPTAN'dır. VII. Demirel Hükümeti Programı'nda, her Türk yurttaşının öğrenim ve eğitiminin devletin yükümlülüğünde olacağı ve parasız eğitimin esas kılınacağı, zorunlu eğitimin ise en az 8 yıl olacağı belirtilmiştir. Ayrıca köklü bir üniversite reformu gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Üniversitelerin özerkliği üzerinde durulmuş ve YÖK sistemi kaldırılarak yükseköğretim kurumlarının kendi içlerinden seçtikleri organlar eliyle yönetilmesi sağlanacaktır ifadesine yer verilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP49.htm>).

VII. Demirel Hükümeti Koalisyon Protokolü (DYP-SHP)'ne bakıldığında, 49. hükümet olan, VII. Demirel Hükümeti Programının aynısı olduğu görülmektedir.

50. hükümet olan I. Çiller Hükümeti 25 Haziran 1993-5 Ekim 1995 tarihlerinde görev yapmıştır. Başbakan Tansu ÇİLLER'dir. Bu dönemde iki Milli Eğitim Bakanı görev yapmıştır. Nahit MENTEŞE 25 Haziran 1993-24 Ekim 1993 tarihlerinde, Nevzat AYAZ ise 24 Ekim 1993-Ekim 1995 tarihlerinde bu görevi yerine getirmiştir.

I. Çiller Hükümeti Programı'nda, eğitimde fırsat eşitliğine, eğitim teknolojisinin kalitesi arttırılacak bilgisayar kullanımına, donanım ve yazılımına önem verileceği ifade edilmiştir. Ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının sayılarının arttırılacağı ve üniversitelere bilimsel ve yönetsel özerklik tanınması çabaları devam edileceği belirtilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP50.htm>).

I. Çiller Hükümeti Koalisyon Protokolü (DYP-SHP)'ne bakıldığında, 50. hükümet olan I. Çiller Hükümeti Programının aynısı olduğu görülmektedir.

51. hükümet olan II. Çiller Hükümeti 5 Ekim 1995-30 Ekim 1995 dönemlerinde görev yapmıştır. Başbakan Tansu ÇİLLER, Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN'dır.

II. Çiller Hükümet Programı'nda, eğitimde özel sektörün katkısını takdirle karşıladıklarını, ayrıca 8 yıllık zorunlu temel eğitimin gerçekleştirilmesi için gerekli

yasal düzenlemeleri süratle tamamlayacaklarını bildirmişlerdir. Mevcut sorunları gidermek amacı ile bazı yasalarda (625 sayılı Özel Öğretim Kurumu Kanunu, 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu) düzenleme yapılacağı ifade edilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP51.htm>).

52. hükümet olan III. Çiller Hükümeti 30 Ekim 1995-06 Mart 1996 tarihlerinde görev yapmıştır. Başbakan Tansu ÇİLLER, Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN' dır. Çiller hükümetleri döneminde Güneydoğu Anadolu bölgesinde terör olayları yoğun olarak yaşanmıştır. Bu durum hükümet programlarına da yansımıştır. III. Çiller Hükümet Programı'nda eğitimle ilgili Güneydoğu'da yaygınlaştırıcı çalışmalar yapılacağını bildiren, küçük bir açıklama dışında bir ayrıntıya rastlanmamaktadır (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP52.htm>).

III. Çiller Hükümeti Koalisyon Protokolü (DYP-CHP)'ne bakıldığında, eğitim ile ilgili ifade bulunmamaktadır.

53. hükümet olan II. Yılmaz Hükümeti 6 Mart 1996-28 Haziran 1996 tarihlerinde görev yapmıştır. Başbakan Ahmet Mesut YILMAZ, Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN'dır.

II. Yılmaz Hükümet Programı'nda zorunlu eğitimin en az 8 yıla çıkarılacağı, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre çeşitli meslek alanlarında eğitim görebilmeleri için ilköğretimin ikinci kademesinde başlamak ve ortaöğretimde yoğunlaştırmak üzere yönlendirme sistemine işlerlik kazandırılacağı belirtilmiştir. Ayrıca özel sektörün okul açmasının teşvik edileceği bildirilmiştir. Yükseköğretim yeniden düzenlenecek ve YÖK'ün koordinasyonu sağlayacak bir yapıya kavuşturulması hedeflenmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP53.htm>).

II. Yılmaz Hükümeti Koalisyon Protokolü (ANAP-DYP)'ne bakıldığında, 53. hükümet olan II. Yılmaz Hükümeti Programı'nın aynısı olduğu görülmektedir.

54. hükümet olan Erbakan Hükümeti 28 Haziran 1996-30 Haziran 1997 tarihlerinde göreve gelmiştir. Başbakan Necmettin ERBAKAN, Milli Eğitim Bakanı Mehmet SAĞLAM'dır.

Erbakan Hükümet Programı incelendiğinde, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılacağı ve özel kesiminin okul açmasının teşvik edileceği belirtilmiştir. YÖK'ün yeniden düzenleneceği ve sadece koordinasyonun sağlanmasından sorumlu bir yapıya kavuşturulacağı belirtilmiştir. Ayrıca, ortaöğretimin yeniden yapılandırılacağı ve bu bağlamda ülkemizin ihtiyacı olan ara insan gücünü yetiştirmek için istihdama yönelik meslek kazandırıcı çıraklık ve meslek teknik eğitime önem ve öncelik verileceği ifade edilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP54.htm>).

Erbakan Hükümeti Koalisyon Protokolü (RP-DYP)'ne bakıldığında, 54. hükümet olan Erbakan Hükümeti Programı'nın aynısı olduğu görülmektedir.

55. hükümet olan III. Yılmaz Hükümeti 30 Haziran 1997-11 Ocak 1999 dönemlerinde görev yapmıştır. ANAP-DSP koalisyon hükümetidir. Başbakan Ahmet Mesut YILMAZ, Milli Eğitim Bakanı Hikmet ULUĞBAY'dır.

III. Yılmaz Hükümet Programı'nda da sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretimin uygulamaya konulacağı, Anayasa'nın 24. maddesinde din ve ahlak eğitimi ve öğretiminin devletin gözetim ve denetimi altında yapılması öngörüldüğünden, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında zorunlu din kültürü ve ahlak öğretimine devam edileceği bildirilmiştir. Ortaöğretimde mesleki teknik ve beceri kazandıran öğretime önem verileceği belirtilmiştir. Ayrıca üniversitelerin kalitesinin uluslararası standartlara ulaştırılması, öğretim üyesi açıklarının kapatılması ve üniversitelerin kaynak ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli önlemlerin alınacağı vurgusu yapılmıştır. YÖK'ün üniversiteler arası eşgüdüm kurumu haline getirileceği ve üniversitelerin tam özerkliğe kavuşturulacağı ifadesine yer verilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP55.htm>).

III. Yılmaz Hükümeti Koalisyon Protokolü (ANAP-DSP-DTP Bağımsızlar)'ne bakıldığında, 55. hükümet olan III. Yılmaz Hükümeti Programının aynısı olduğu görülmektedir.

56. hükümet olan IV. Ecevit Hükümeti 11 Ocak 1999-28 Mayıs 1999 tarihleri arasında görev yapmıştır. Başbakan Bülent ECEVİT, Milli Eğitim Bakanı ise Metin BOSTANCIOĞLU'dur.

IV. Ecevit Hükümet Programı'nda, sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamaları alanında bir buçuk yılda büyük mesafe alındığı belirtilmiştir. Ayrıca ilköğretimde çok önemli gelişmeler sağlandığı ifade edilmiştir. Okul yapımı yatırımları, yatılı ilköğretim bölge okulları ile pansiyonlu ilköğretim okullarının tamamlanması çalışmalarının hızlandırılması hedeflenmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP56.htm>).

57. hükümet olan V. Ecevit Hükümeti 28 Mayıs 1999-18 Kasım 2002 tarihleri arasında görev yapmıştır. Bu dönemde iki Milli Eğitim Bakanı görev yapmıştır. Bunlar Metin BOSTANCIOĞLU ve Necdet TEKİN'dir.

V. Ecevit Hükümet Programı'nda, sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulaması çalışmalarına devam edileceği, Türkiye'yi bilgi çağına hazırlamaya yönelik olarak zorunlu eğitim süresinin artırılması imkanlarının araştırılacağı bildirilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim olanaklarının tüm çocuklara ulaştırılması için çaba gösterileceği, mesleki ve teknik eğitimin özendirileceği belirtilmiştir. İlköğretim beşinci sınıfı tamamlayan öğrencilerin, kanuni temsilcilerinin talep etmesi durumunda Kur'an kurslarına devam edebilmelerine imkan verici bir düzenleme yapılacağı ifade edilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP57.htm>).

V. Ecevit Hükümeti Koalisyon Protokolü (DSP-MHP-ANAP)'ne bakıldığında, 57. hükümet olan V. Ecevit Hükümeti Programı'nın aynısı olduğu görülmektedir.

58. hükümet olan Gül Hükümeti 18 Kasım 2002-14 Mart 2003 tarihlerinde görev yapmıştır. Başbakan Abdullah GÜL, Milli Eğitim Bakanı Erkan MUMCU'dur.

Gül Hükümeti Programı'nda, eğitimde temel hedefinin, büyük önder Atatürk'ün özdeyişinde ifadesini bulan fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır. Anayasa'da tanımlanan laiklik ilkesi ve din-vicdan hürriyetine etkinlik ve işlerlik kazandırılacağı, dini duyguların veya dince kutsal sayılan şeylerin siyasi veya kişisel çıkar, nüfuz sağlamak amacıyla istismar edilmesi veya kötüye kullanılmasını önleyebilecek bir din eğitimi ve öğretimine

işlerlik kazandıracakları bildirilmiştir. Ayrıca önyargılı ve ezberciliğe dayanan eğitim yöntemi terk edileceği belirtilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP58.htm>).

Gül Hükümet Programı'nda eğitim politikalarının belirlenmesinde ve hizmet sunumunda yerel idareler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının katılımı sağlanacak ve eğitimde yönetişimci bir anlayış sergileneceği bildirilmiştir. Ayrıca özellikle öğrencilerin bilgisayar ve diğer teknoloji araçlarını kullanma yeteneğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara önem verileceği ifade edilmiştir. Eğitimin her alanında özel teşebbüs desteklenecek ve özel teşebbüsün eğitimdeki payının arttırılacağı belirtilmiştir. Programda, üniversitelerin çağdaş anlamda eğitim vermesini sağlayacak düzenlemelerin gerçekleştirileceği ve YÖK'ün, üniversiteler arasında koordinasyonu sağlayan bir yapıya kavuşturulacak, idari ve akademik özerkliği olan kurumlar haline getirileceği vurgulanmıştır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitime talebi düşüren, haksız ve adaletsiz uygulamalara sebep olan mevcut üniversiteye yerleştirme sisteminin, yarışmayı teşvik edecek ve adaleti sağlayacak şekilde değiştirileceği belirtilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP58.htm>).

59. hükümet olan Erdoğan Hükümeti 14 Mart 2003-29 Ağustos 2007 tarihlerinde görev yapmıştır. Başbakan Recep Tayyip ERDOĞAN, Milli Eğitim Bakanı Hüseyin ÇELİK'tir.

Erdoğan Hükümet Programı'na bakıldığında eğitim kalitesinin artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçek anlamda sağlanması ve eğitim sisteminin ideolojik kavgaların arenası olmaktan çıkarılması için, hükümet olarak eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişeceklerine yer vermişlerdir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP59.htm>).

60. hükümet olan II. Erdoğan Hükümeti 29 Ağustos 2007-06 Haziran 2011 tarihlerinde görev yapmıştır. Başbakan Recep Tayyip ERDOĞAN, Milli Eğitim Bakanı ise Nimet ÇUBUKÇU'dur.

II. Erdoğan Hükümeti Programı'nda, yedi yaşını eğitime başlamak için geç bir yaş olarak gördüklerini ve bu nedenle yüzde 25'e çıkardıkları okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranını, yeni dönemde yüzde 50'ye çıkarmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca iktidar olarak, ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki müfredatları değiştirip ve tüm okullarda uygulamaya başladıklarını, Cumhuriyet tarihimizde ilk defa kendi iktidarları döneminde, ilköğretim ve ortaöğretimde her öğrenciye ücretsiz ders kitabı verme uygulaması başlatıldığını açıklamışlardır (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP60.htm>).

II. Erdoğan Hükümet Programı'nda, iktidarları döneminde MEB'in bütçesinin yüzde 186 oranında artırıldığı belirtilmiş ve önümüzdeki dönemde de kamu harcamalarında en büyük pay, yine eğitime ayıracaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okullara 550.000 bilgisayar dağıtıldığı, özel bilişim ve teknoloji sınıfları oluşturulduğu, bunlar için ADSL bağlantıları kurulduğu, okula gidemeyen veya gönderilmeyen kız çocuklarına yönelik "Haydi Kızlar Okula" kampanyası ile yaklaşık 250 bin kız öğrenci okula kazandırıldığı ve ailesi düşük gelirli olan yaklaşık 1,6 milyon öğrenci okula devamı şartıyla ailelerine eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenli yardım yapıldığı ifade edilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP60.htm>).

61. Hükümet olan III. Erdoğan Hükümeti 6 Temmuz 2011-28 Ağustos 2014 tarihlerinde görev yapmıştır. Başbakan Recep Tayip ERDOĞAN, Milli Eğitim Bakanı olarak ise Ömer DİNÇER (6 Temmuz 2011- 24 Ocak 2013) ve Nabi AVCI (24 Ocak 2013- 29 Ağustos 2014)'dir.

III. Erdoğan Hükümeti Programı'nda, yoksulluğu gidermenin en önemli yolunun eğitim olduğundan yola çıkarak yoksul öğrencilere eğitim yardımlarını arttırdıklarını ve eğitimi destekleyen yeni sosyal yardım programları oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim materyali yardımı, burslar ve şartlı eğitim yardımı, ücretsiz kitap dağıtımını gibi uygulamalarla daha fazla dar gelirli aile ve çocuğunun fırsat eşitliğinden yararlanmasını sağladıklarını ifade etmişlerdir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP61.htm>).

III. Erdoğan Hükümet Programı'nda, yeni iktidar döneminde derslik, altyapı, donanım ve öğretmen gibi alanlara ilaveten erişim sorunlarını sıfıra indirmeyi ve nitelikli bir eğitim sistemini yurt dışında yerleştirmeyi öncelikli hedef olarak belirlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca 2023 yılında dünyanın ilk 10 ekonomisinin içinde olmak amacını gerçekleştirebilmek için, okul öncesi eğitimden başlayarak çocukların ve gençlerin uluslararası arenada söz sahibi olacak şekilde yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir. FATİH Projesi ile eğitim ve öğretim teknolojilerinde çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere uygun ve dünyaya örnek olacak yeni bir uygulamaya geçileceği belirtilmiştir. Akıllı derslikler oluşturulacağı ve çocuklara e-kitap ücretsiz dağıtılacağından söz edilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP61.htm>).

62. hükümet olan Davutoğlu Hükümeti 29 Ağustos 2014 tarihinde kurulmuştur. Başbakan Ahmet DAVUTOĞLU, Milli Eğitim Bakanı ise Nabi AVCI'dır.

Davutoğlu Hükümet Programı'nda, kamuoyunda 4+4+4 olarak da bilinen ve zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkararak büyük eğitim reformunun AK Parti döneminde yapıldığı belirtilmiştir. Eğitim sisteminde okul öncesinden yükseköğretime, her kademedeki erişim ve süre bakımından geliştirme çabalarının devam edeceği ifade edilmiştir. Ayrıca AK Parti hükümetleri döneminde ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerine verilen aylık yurt içi burs ücreti öğrenci başına 12,63 TL'den yüzde 1058'lik artışla 2013 yılı için 138,20 TL'ye yükseltildiği belirtilmiştir (<http://www.memurlar.net>).

Davutoğlu Hükümet Programı'nda, eğitim çağındaki çocukların hem Türkçe hem de yabancı dil öğrenme konusundaki sıkıntılarının giderileceği, yaygın eğitim alanının daha da geliştirileceği, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik adımlardan biri olan FATİH Projesi kapsamında okullarımıza akıllı tahta, çok fonksiyonlu yazıcı ve doküman kamera sistemi, tablet bilgisayar dağıtmaya devam edileceği ve eğitim alanındaki özel sektör payını arttırmaya dönük çalışmalar yürütülmeye devam edeceği bildirilmiştir (<http://www.memurlar.net>).

Ayrıca bu hükümet programında, öğretmenlerin başörtüsü yasağının kalkması ve 28 Şubat döneminde mağdur edilen öğretmenlerin mesleklerine geri dönmesinin sağlandığı ve öğretmenlerin özlük haklarında önemli oranda iyileşme yapıldığı belirtilmiştir (<http://www.memurlar.net>).

Tablo 20. 1979-2015 Arası Hükümet Programları Özet Tablo

	VI. DEMİREL 1979-80	ULUSU 1980-83	I. ÖZAL 1983-87	II. ÖZAL 1987-89	AKBULUT 1989-91	I. YILMAZ 1991 (6-11)	VII. DEMİREL 1991-1993	I. ÇİLLER 1993-1995	II. ÇİLLER 1995 (10 ay)	III. ÇİLLER 1995-1996	II. YILMAZ 1996 (3-6)	ERBAKAN 1996-97	III. YILMAZ 1997-99	IV. ECEVİT 1999 (1-5)	V. ECEVİT 1999-2002	GÜL 2002-03	ERDOĞAN 2003-07	II. ERDOĞAN 2007-11	III. ERDOĞAN 2011-2014	DAVUTOĞLU 2014-2015	TOPLAM	
Yükseköğretim	+	+			+	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	15
Öğretmen	+	+	+		+	+	+		+				+			+	+	+	+	+	+	12
Mesleki Ve Teknik Eğitim			+		+	+			+		+	+			+	+	+	+	+	+	+	11
Zorunlu Eğitim						+		+			+	+	+	+	+							9
Fırsat Eşitliği			+	+	+			+					+			+	+		+	+	+	9
Teknoloji Kullanımı					+	+		+			+		+			+		+	+	+	+	9
Orta Öğretim						+	+				+	+	+					+	+	+	+	8
Din Eğitimi	+	+	+			+							+		+	+	+					8
Laiklik						+	+	+	+		+	+				+	+					8
Atatürkçülük		+	+	+	+						+	+	+			+						8
Özel Sektör			+			+			+		+	+				+					+	7
Okul Öncesi Eğitim						+									+			+	+	+	+	5
İlköğretim						+								+				+	+	+	+	5

Tablo 20'den de anlaşılacağı gibi, son 20 hükümet (1979-2015) döneminde inceleme konusu yapılan değişkenlerden en fazla tartışma konusu yapılanların sırasıyla; Yükseköğretim, Öğretmen, Mesleki ve Teknik Eğitim, Zorunlu Eğitim, Fırsat Eşitliği, Teknoloji Kullanımı, Orta Öğretim, Din Eğitimi, Laiklik, Atatürkçülük, Özel Sektör, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim konularının olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerden en fazla tartışılan ilk değişkenin Yükseköğretim, ikinci değişkenin Öğretmen ve üçüncü değişkenin ise Mesleki ve Teknik Eğitim konusu olduğu görülmektedir.

İlk kez zorunlu eğitim süresinin I. Yılmaz Hükümet (1991) programında 8 yıl olacağı ifade edilmiştir. Daha sonraki iktidara gelen hükümetlerde zorunlu eğitimden bahsetmişlerdir. Bunlar VII. Demirel Hükümeti (1991), II. Çiller Hükümeti (1995), II. Yılmaz Hükümeti (1996), Erbakan Hükümeti (1996), III. Yılmaz Hükümeti (1997), IV. ve V. Ecevit hükümetleri (1999)'dir. Ancak bu hedef 18.08.1997 tarihli 4306 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve

Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki” Kanunu ile 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiş ve hedef gerçekleştirilebilmiştir.

11 Nisan 2012 tarihinde, 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik” Kanunu ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir. Davutoğlu Hükümet (2014) Programı’nda, 12 yıllık zorunlu eğitime yer verilmiştir. Diğer hükümet programlarında 12 yıllık zorunlu eğitimden bahsedilmemiştir.

Mesleki ve teknik eğitim ilk kez I. Özal Hükümeti (1983) programında bahsedilmiştir. Daha sonra iktidara gelen birçok hükümet (Akbulut, I. Yılmaz, II. Çiller, II. Yılmaz, Erbakan, V. Ecevit, Gül, Erdoğan, II. Erdoğan ve Davutoğlu) programında mesleki ve teknik eğitimden bahsetmiştir. 2002 seçimlerinden sonra kurulan Gül Hükümeti Programı’nda, mesleki ve teknik eğitime talebi düşüren mevcut üniversiteye yerleştirme sisteminin adaletli hale getirilmesi konusu dile getirilmiştir. Bu konu Erdoğan Hükümet Programı’nda da yer almıştır.

I. Özal (1983), II. Özal (1987), III. Çiller (1995), IV. Ecevit (1999) ve Davutoğlu (2015) hükümetleri hariç 1980 sonrasında kurulan hükümetler programlarında yükseköğretim konusuna yer vermiştir. Bu konuya yer verilen programlarda özellikle YÖK Kanunu’nun değiştirilmesi ve/veya yeniden yapılandırılması YÖK sisteminin kaldırılmasının tartışıldığı görülmektedir. Ancak günümüze gelinceye kadar bu konuda herhangi bir somut adım atıldığı görülmemiştir. Bunun ile birlikte üniversitelerde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik tartışmaların yapıldığı, özel üniversitelerin kurulmasının özendirilmesi ve üniversite sayısının artırılması ve yükseköğretimin rekabetçi bir yapıya kavuşturulması tartışılmıştır.

I. Özal (1983), II. Özal (1987), Akbulut (1989), I. Çiller (1993), III. Yılmaz (1997), Gül (2002), Erdoğan (2003), III. Erdoğan (2011) ve Davutoğlu (2014) hükümet programlarında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği üzerinde

durulmuştur. AK Parti hükümetleri (Gül, Erdoğan, III. Erdoğan ve Davutoğlu), eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik somut adımlar atmıştır. Bu adımlar, eğitim materyali yardımı, burslar ve ücretsiz kitap yardımı şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Akbulut (1989), I. Yılmaz (1991), I. Çiller (1993), II. Yılmaz (1996), III. Yılmaz (1997), Gül (2002), II. Erdoğan (2007), III. Erdoğan (2011) ve Davutoğlu (2015) hükümet programlarında eğitimde teknoloji kullanımından bahsetmişlerdir. 1990'lı yıllardan itibaren değişen dünya şartlarının da etkisiyle teknolojinin imkan ve fırsatlarından eğitim ve öğretimde yararlanılmasının gerektiği vurgusu yapılmıştır. 2002 yılından (AK Parti hükümetleri dönemi) itibaren somut adımlar atılmış ve e-eğitim yürürlüğe koymak amacını yerine getirebilmek için okullara 550 bin bilgisayar dağıtılmış ve FATİH Projesi ile eğitim ve öğretim teknolojilerinde yeni bir uygulamaya geçilmiştir.

Türkiye'de ekonominin dışa ve kamusal alanın özel'e açılmasının miladını, 24 Ocak 1980 kararları ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi oluşturmaktadır. Kamusal hizmetlerin küresel güçlerin etki alanına girmesi ve yerel olanın küresele tabi olmasını sağlayacak gelişmelerin kurumsal zeminini ise Hizmet Ticareti Genel Sözleşmesinin (GATS) oluşturmaktadır. Türkiye 26 Mart 1995'te bu anlaşmayı imzalamış eğitim ve diğer kamusal alanların piyasaya açılması için önemli bir adım atmıştır. Türkiye'de neo-liberal eğitim politikaları uygulanmaya başlanmıştır (Eroğlu, 2005: 6). I. Özal Hükümet (1983) programında ilk kez "fertlerin ve özel kuruluşların eğitim ve öğretim hizmetleri yapabilmeleri sağlanacaktır" ifadesine yer verilmiştir. I. Yılmaz (1991), II. Çiller (1995), II. Yılmaz (1996), Erbakan (1997), Gül (2002) ve Davutoğlu (2015) hükümet programlarında da eğitim hizmetlerinde özel sektörün katkısının artırılacağından bahsedilmiştir. Bu yönde de adımlar atılmıştır.

Tablo 21. 1999-2015 Arası Hükümet Programları Özet Tablo

	V. ECEVİT 1999-2002	GÜL 2002-03	ERDOĞAN 2003-07	II. ERDOĞAN 2007-11	III. ERDOĞAN 2011-2014	DAVUTOĞLU 2014-2015	TOPLAM (1999-2015)
Mesleki Ve Teknik Eğitim	+	+	+	+		+	5
Öğretmen		+	+	+	+	+	5
Yükseköğretim	+	+	+	+	+		5
Okul Öncesi Eğitim	+			+	+	+	4
Fırsat Eşitliği		+	+		+	+	4
Teknoloji Kullanımı		+		+	+	+	4
İlköğretim				+	+	+	3
Orta Öğretim				+	+	+	3
Din Eğitimi	+	+	+				3
Zorunlu Eğitim	+					+	2
Laiklik		+	+				2
Eğitimin Finansmanı				+	+		2
Yönetişim		+		+			2
Özel Sektör		+				+	2
Özel Eğitim	+					+	2

Günümüzde tüm dünyada hemen hemen her alanda çok yönlü bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu değişim süreci yönetim disiplini doğrudan etkilemektedir. 1990'lardan sonra yaşanan bu hızlı değişimin sonucu olarak kamu yönetiminde yönetişim ismi hakim olmaya başlamıştır (Özer, 2006: 59). Yönetişim yönetimde sivil toplum ve özel sektöründe söz sahibi olduğu anlayışı benimsemektedir. Ayrıca kamu alanında karar alma aşamasında ve takip edilen yöntemlerde şeffaf hesap verebilir, temsil yeteneği olan ve katılımcı bir kamu yönetimi sistemini öngörmektedir (Demir, 2014: 162).

Yaşanan dönüşüm ve ortaya çıkan yönetişim, eğitim politikalarında da etkili olduğu görülmektedir. 1979-1997 yılları arasında kurulan hükümetlerin programlarında yönetişim konusu hiç geçmemiştir. 1999-2015 yılları arasında kurulan Gül (2002) ve II. Erdoğan (2007) hükümet programlarında yönetişim konusundan bahsedilmiştir.

Tablo 21'den de anlaşılacağı gibi, son 6 hükümet (1999-2015) döneminde inceleme konusu yapılan değişkenlerden en fazla tartışma konusu yapılanların sırasıyla; Mesleki ve Teknik Eğitim, Öğretmen, Yükseköğretim, Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim, Fırsat Eşitliği, Teknoloji Kullanımı, Orta Öğretim ve Din Eğitimi konuları olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerden en fazla tartışılan ilk değişkenin Mesleki ve Teknik Eğitim, ikinci değişkenin Öğretmen ve üçüncü değişkenin ise Yükseköğretim konusu olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; son 20 hükümet (1979-2015) döneminde ve son 6 hükümet (1999-2015) döneminde inceleme konusu yapılan değişkenlerden ilk üç sıraya giren değişkenlerin aynı olduğu görülmekle birlikte son 20 hükümet döneminde en çok tartışılan konu Yükseköğretim konusu olurken son 6 hükümet döneminde ise en çok tartışılan konu Mesleki ve Teknik Eğitim konusu olmuştur ve ikinci sıradaki konu yani Öğretmen konusunun sırasının değişmediği görülmektedir.

3.1.2. Siyasi Partilerin 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları

1979-80 yıllarındaki VI. Demirel Hükümeti dahil, 62. Hükümet'le birlikte kurulan 20 hükümette pek çok siyasi parti kimi zaman tek başına kimi zamanda diğer partiler ile beraber kurulan koalisyonlarla görev almıştır. Bu durum Türk siyasetinin pek çok siyasi parti ile tanışmasına yol açmıştır. Siyasi partilerin yapıları, siyasal iktidarı ele geçirmek ya da elde tutmak için uyguladıkları yöntemlere ve işlemlere bağlı olup; bu yöntemlerin başında da siyasi partilerin parti programları gelmektedir.

Tablo 22'de 1980'den günümüze Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetiminde gerek tek başına gerekse de kurulan koalisyonlarda görev almış siyasi partilerin eğitim politikaları incelenmiş ve söz konusu politikalar dikkate alınarak bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Çalışmada 1980 sonrası iktidarda yer alan her partinin bir siyasi parti programı incelenmiştir. İktidar olan siyasi partilerin farklı dönemler yayımladıkları parti programları incelenmiş ve genel olarak aynı olduğu görülmüştür.

Çalışmada incelenen siyasi partilerin iktidarda bulunduğu dönemler şu şekildedir: 12 Kasım 1979-12 Eylül 1980 Adalet Partisi, 13 Aralık 1983- 20 Kasım 1991 Anavatan Partisi, 20 Kasım 1991-16 Mayıs 1993 DYP-SHP, 16 Mayıs 1993-25 Haziran 1993 SHP, 25 Haziran 1993-5 Ekim 1995 DYP-SHP, 5 Ekim 1995-30 Ekim 1995 DYP, 30 Ekim 1995-6 Mart 1996 DYP-CHP, 6 Mart 1996-28 Haziran 1996 Anavatan Partisi-DYP, 28 Haziran 1996-30 Haziran 1997 Refah Partisi-DYP, 30 Haziran 1997-11 Ocak 1999 Anavatan Partisi-Demokratik Sol Parti-Demokrat Türkiye Partisi, 11 Ocak 1999-28 Mayıs 1999 Demokratik Sol Parti, 28 Mayıs 1999-18 Kasım 2002 Demokratik Sol Parti-MHP-Anavatan Partisi, 18 Kasım 2002-devam Adalet ve Kalkınma Partisi.

Araştırma 43.-62. Hükümetlerinde görev yapan Adalet Partisi (AP), Anavatan Partisi (ANAP), Doğru Yol Partisi (DYP), Sosyaldemokrat Halkçı Parti (SHP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Refah Partisi (RP), Demokrat Türkiye Partisi (DTP), Demokratik Sol Parti (DSP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP)ve Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) olmak üzere toplam 10 siyasi partinin programları (siyasi parti programları) yukarıda hükümet programlarında olduğu gibi yine çalışma konusu ve amacıyla ilgili olarak belirlenen kavramlar ışığında incelenecektir.

Tablo 22. Siyasi Parti Programları

SIYASİ PARTİ	Adalet Partisi (AP)	Anavatan Partisi (ANAP)	Doğru Yol Partisi (DYP)	Sosyaldemokrat Halkçı Parti (SHP)	Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)	Refah Partisi (RP)	Demokrat Türkiye Partisi (DTP)	Demokratik Sol Parti (DSP)	Milliyetçi Hareket Partisi (MHP)	Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti)
Zorunlu Eğitim			+ ¹		+ ²		+ ³		+ ⁴	+ ⁵
Okul Öncesi Eğitim				+ ⁶	+ ⁷			+ ⁸		+ ⁹
İlköğretim	+ ¹⁰				+ ¹¹		+ ¹²			+ ¹³
Orta Öğretim	+ ¹⁴				+ ¹⁵		+ ¹⁶	+ ¹⁷		
Mesleki Ve Teknik Eğitim	+ ¹⁸	+ ¹⁹		+ ²⁰			+ ²¹			+ ²²
Yabancı Dil					+ ²³				+ ²⁴	+ ²⁵
Din Eğitimi		+ ²⁶			+ ²⁷	+ ²⁸			+ ²⁹	+ ³⁰
Yaygın Eğitim	+ ³¹	+ ³²	+ ³³	+ ³⁴	+ ³⁵					
Parasız Eğitim								+ ³⁶		+ ³⁷
Fırsat Eşitliği	+ ³⁸	+ ³⁹	+ ⁴⁰	+ ⁴¹	+ ⁴²					+ ⁴³
Öğretmen	+ ⁴⁴				+ ⁴⁵		+ ⁴⁶	+ ⁴⁷	+ ⁴⁸	+ ⁴⁹
Laiklik					+ ⁵⁰					
Eğitimin Finansmanı										
Yükseköğretim	+ ⁵¹	+ ⁵²	+ ⁵³	+ ⁵⁴	+ ⁵⁵		+ ⁵⁶	+ ⁵⁷	+ ⁵⁸	+ ⁵⁹
Teknoloji Kullanımı					+ ⁶⁰		+ ⁶¹	+ ⁶²	+ ⁶³	+ ⁶⁴
Yerel Yönetim					+ ⁶⁵					+ ⁶⁶
Atatürkçülük		+ ⁶⁷			+ ⁶⁸					
Yönetişim										
Özel Sektör		+ ⁶⁹								+ ⁷⁰
Millilik			+ ⁷¹			+ ⁷²			+ ⁷³	
Özel Eğitim					+ ⁷⁴			+ ⁷⁵	+ ⁷⁶	+ ⁷⁷

1. Zorunlu eğitimin bütün vatandaşlara ulaştırılması gerekmektedir. Bunun için okulsuz köy bırakılmaması hedeflenmektedir.
2. CHP, tüm çocuklara ücretsiz zorunlu eğitim vermeyi sosyal devlet anlayışının gereği saymaktadır.
3. Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarmak hedeflenmektedir.
4. İlköğretimin zorunlu eğitimin 8 yıl olması hedeflenmektedir.
5. Zorunlu eğitim; kademeli, tercih ve yönlendirmeye imkan sağlayacak şekilde yeniden düzenlenecek, halen sekiz yıl olan zorunlu eğitim, alt yapı çalışmaları hızlandırılarak makul bir süre içerisinde on bir yıla çıkarılması hedeflenmektedir.
6. Çağdaş uygarlık düzeyine uygun bir toplum olmanın ön koşullarından biri olan sağlıklı kuşaklar yetiştirmek için okul öncesi eğitime önem verilmesi gerekmektedir.
7. Okul öncesi eğitimin yeniden düzenlenmesi ve okul öncesi eğitime kavuşamamış çocuklar için okullaşma oranının hızla yükseltilmesi hedeflenmektedir.
8. Çocuk yuvalarının yaygınlaştırılarak okul öncesi eğitim kurumlarına dönüştürülmesi hedeflenmektedir.
9. Türkiye’de oldukça yetersiz düzeyde olan okul öncesi eğitim kamu ve özel sektör eliyle ülke genelinde yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.
10. İlköğretim eğitim faaliyetleri hem demokratik öğretime toplum hayatının icapları, hem de sür’atli iktisadi kalkınma ihtiyaçlarının zaruretleri ile ahenkli ve koordine yürütmek gerektiğine inanılmaktadır.
11. İlköğretimin yeniden düzenlenmesi hedeflenmektedir.
12. İlköğretimde ezberci ve yaratıcılığı ortadan kaldıran anlayış yerine, düşünmeyi ve araştırmayı ön plana alan bir öğretim sistemine geçişi gerçekleştirmek hedeflenmektedir.

13. İlköğretim müfredatı çağın gereklerine, ihtiyaçlara ve öğrencilerin kazanacakları donanımına göre yeniden oluşturulması hedeflenmektedir.
14. Ortaöğretim eğitim faaliyetleri hem demokratik öğretime toplum hayatının icapları, hem de sür'atli iktisadi kalkınma ihtiyaçlarının zaruretleri ile ahenkli ve koordine yürütmek gerektiğine inanılmaktadır.
15. Orta öğretimin yeniden düzenlenmesi hedeflenmektedir. CHP, tüm orta öğretim kurumlarını “Çok Amaçlı Okullar” kapsamına almayı hedeflemektedir.
16. Orta öğretimde ezberci ve yaratıcılığı yok eden anlayış yerine, düşünmeyi ve araştırmayı ön plana alan bir öğretim sistemine geçmek hedeflenmektedir.
17. Askeri okullar dışında tüm orta eğitim kurumlarının tek çatı altında toplanması hedeflenmektedir.
18. Mesleki ve teknik eğitim faaliyetleri hem demokratik öğretime toplum hayatının icapları, hem de sür'atli iktisadi kalkınma ihtiyaçlarının zaruretleri ile ahenkli ve koordine yürütmek gerektiğine inanılmaktadır.
19. Orta öğretim seviyesinde teknik eğitim ve mesleki okulların geliştirilmesinin zorunlu olduğu belirtilmiştir.
20. Mesleki ve teknik eğitimin, eğitim sistemi içinde görece ağırlığının önemli ölçüde artırılması gerektiğine inanılmaktadır.
21. Mesleki ve teknik eğitime önem verilerek, yönlendirme sonucunda öğrencilerin üniversite önünde yığılmalarının önlenmesi sağlanmalıdır.
22. Mesleki okullara özel bir önem verilerek, üniversite öncesi eğitim, diploma vermenin ötesinde meslek kazandırmaya yönelik bir niteliğe kavuşturulması hedeflenmektedir.
23. Mezun olan öğrencilerin bir yabancı dili iyi düzeyde öğrenmesinin sağlanması hedeflenmektedir.
24. MHP, yabancı dille öğretim uygulamasına karşı olduğunu belirtmektedir. Milliyetçi Hareket Partisi, Anadolu Liselerinde yabancı dille okutulan fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerinin Türkçe okutulmasından yana olduğunu parti programında belirtmiştir.
25. Yabancı dil eğitimi modern imkan ve araçlarla kolaylaştırılarak nitelikli hale getirilmesi hedeflenmektedir. AK Parti, yabancı dil öğretimini teşvik edeceğini ancak Türkçe'nin bilim dili olarak kullanımını özendirceğini belirtmiştir.
26. Yüksek ahlak sahibi dengeli bir nesil yetiştirilebilmesini teminen, devletin ilk ve orta öğretim kurumlarında dini eğitim ve öğretim yapılması için gerekli tedbirlerin alınması zorunlu görülmektedir.
27. CHP, eğitim sisteminde din eğitiminin sadece “isteğe bağlı” hale getirilmesini din derslerinin düzenlenmesinde farklı inanç ve duyarlılıkların varlığının da gözetilmesini öngörmektedir.
28. Din eğitiminde aydın dil alimi kadrosu yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yaygın din eğitiminin, dinin aynı zamanda istismarına imkan bırakmayacak bir şuur ve bilincin oluşmasını sağlayacağı belirtilmiştir.
29. Din ve ahlak dersleri ilkokuldan itibaren uygulamalı olarak devreye sokulması hedeflenmektedir.
30. Din eğitimi ve öğretimi konusunda anayasanın 24. maddesiyle devlete verilen görevler, bu maddenin lafzına ve ruhuna uygun düşecek şekilde yerine getirilecek; özellikle isteğe bağlı din eğitimi ihtiyacı, eksiksiz düzeyde karşılanarak elverişsiz koşullarda ve ehliyetli kişiler eliyle yürütülen sağlıklı ve denetim dışı din eğitimi uygulamalarına meydan verilmeyeceği belirtilmiştir.
31. Halk eğitimine, okul dışı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak önem verilmesi hedeflenmektedir.
32. Sanayi, tarım ve hizmet sektörlerinde kısa sürede verimi arttıracak teorik ve uygulamalı kurslar ile yaygın eğitim faaliyetlerine önem verilmesi gerekmektedir.
33. Halk eğitimine önem verilmelidir. Halk eğitimi çalışmaları milliyetçi anlayışla, köy kalkınmasını sağlamaya yardımcı olacak biçimde geliştirilmesi hedeflenmektedir.
34. SHP, eğitimin sürekliliği ile örgün ve yaygın eğitimin bütünlüğü ilkesini benimsemiştir. Yaygın eğitimden etkin bir biçimde yararlanılması gerektiğini SHP parti programında savunmaktadır.
35. Yaygın eğitime önem verilmesi hedeflenmektedir.
36. Eğitimin parasız olması hedeflenmektedir.
37. Temel eğitimin, kamu tarafından parasız olarak sunulması gerektiği ifade edilmiştir.
38. Türk çocuklarına ve gençliğe eşit eğitim imkanlarından daha geniş şekilde faydalanabilmeleri için Devlet ve mahalli idareler seviyesinde geniş bir burs ve kredi sistemi sağlanması ve bunun, eğitimin her safhasında yürütülmesi hedeflenmektedir. Türk vatandaşlarına eğitim imkanları verilmesi, herkese kabiliyetlerini geliştirecek fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir.

-
39. Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması esastır.
 40. Devlet ve mahalli idarelerce burslar ve krediler sağlanmasını ve bunun eğitimin, her kademesini kapsayacak hale getirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik faaliyette bulunan vakıf ve benzeri kuruluşların desteklenmesi uygun bulunmaktadır.
 41. SHP eğitimde fırsat eşitliğini savunmaktadır. Eğitim her yaşta, herkese parasız olarak sunulmasını, eğitim sistemi içinde ayrıcalıklı kurumlar oluşmamasına özen gösteren eğitim politikasını benimsemektedir.
 42. CHP “eğitimde fırsat eşitliğini” mutlaka sağlanmasını, eğitim hakkının önündeki tüm engellerin kaldırılarak eğitim hizmetini, sadece varlıkların ve seçkinlerin yararlanabileceği bir hak olmaktan çıkarılması hedeflemektedir.
 43. Üniversite giriş sınavlarında tüm lise ve dengi okul mezunlarına fırsat eşitliği sağlanması hedeflenmektedir.
 44. Vasıflı, ülkücü öğretmen yetiştirilmesi eğitim meselelerinin başında geldiği belirtilmektedir.
 45. CHP, öğretmenliğin yeniden saygın ve çekici bir meslek haline getirilmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesini hedeflemektedir.
 46. Öğretmenlik mesleğine yeni girişleri teşvik etmek, mevcut çalışanları öğretim hizmetlerinde tutabilmek için gerekli maddi ve fiziki olanakları sağlamak gerekmektedir.
 47. Eğitim kumrularında tek yanlı öğretimden, çok, öğrenciyle öğretmen arasında diyaloga, iletişime ve etkileşime ağırlık verilmesi hedeflenmektedir. Eğitimin her dalında çağdaş eğitim yöntemleri uygulanması ve bu yöntemlerin geliştirilmesine öğretmen ve öğrencilerin ortak katkılarının özendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.
 48. Öğretmenlerin maddi yönden desteklenmesi hedeflenmektedir.
 49. Öğretmen yetiştiren okulların yeniden yapılandırılması ve mevcut öğretmenler yeni sisteme göre hizmet içi eğitime tabi tutulması hedeflenmektedir.
 50. CHP, laik eğitimden asla ödün vermeyeceğini belirtmiştir.
 51. Yükseköğretim ve üniversite eğitim faaliyetleri hem demokratik öğretime toplum hayatının icapları, hem de süratli iktisadi kalkınma ihtiyaçlarının zaruretleri ile ahenkli ve koordine yürütmek gerektiğine inanılmaktadır. Üniversite ve yükseköğretim müesseselerimizin batı standartları seviyelerine yükseltilmesini araştırma ve orijinal düşünceye ve buluşlara yönelen faaliyetlerin teşvik edilmesini, gelişen ve değişen bir Türkiye'nin hayati ihtiyaçları bakımından önemli görülmektedirler.
 52. Yükseköğretim kuruluşlarında müsbet ilimler, sosyal ve manevi ilimler ile birlikte teorik ve uygulamalı araştırma ve geliştirme faaliyetlerine önem verilmesini; bu kuruluşların sını iktisadi, sosyal ve diğer konularda pratik araştırma ve geliştirmeye yönelmelerini teşvik için gerekli tedbirlerin alınması faydalı görülmektedir.
 53. Yükseköğretim kurumlarının bilimsel özerkliğe sahip olması gerekmektedir. Mevcut yükseköğretim kurumlarının gece öğretimi, çift tedarisat ve benzeri uygulamalarla kapasitelerinin yükseltilmesi gerekmektedir.
 54. SHP, yükseköğretim işlevinin özerk üniversiteler eliyle yerine getirilmesini öngörmektedir. YÖK sisteminin tamamıyla değiştirilmesini savunmaktadır.
 55. Yükseköğretimin yeniden düzenlenmesi hedeflenmektedir. CHP, üniversite reformunun yapılmasını ve YÖK sisteminin kaldırılarak, üniversitelerin bilimsel ve yönetsel özerkliğe kavuşturulmasını hedeflemektedir.
 56. Üniversitelerin bilimsel, idari ve mali özerkliğini geliştirerek ve destekleyerek, bu amaçla yasal alt yapının oluşturulmasını sağlamak gerekmektedir.
 57. Üniversite özerkliğine gerçeklik kazandırılması hedeflenmektedir.
 58. YÖK'ün üniversiteler üzerinde her şeye müdahale eden müessese olarak kalmaması savunulmaktadır. Üniversitelerde ilmi özerklik sağlanması hedeflenmektedir.
 59. Yükseköğretimde köklü bir reforma ihtiyaç bulunmaktadır. YÖK, üniversiteler arasında koordinasyon sağlayan, standart belirleyici bir yapıya kavuşturulacak, üniversiteler idari ve akademik özerkliğe sahip, öğretim elemanları ve öğrenciler üzerinde baskı, dayatma ve antidemokratik uygulamaların bulunmadığı, bilimsel bilginin üretildiği, araştırma ve öğretim faaliyetlerinin esas olduğu kurumlar haline getirilmesi hedeflenmektedir.
 60. Bilgisayar ve multi-medya destekli eğitim teknolojilerinin yaygın uygulamasına geçilmesi hedeflenmektedir.
 61. İlk ve orta öğretim öğretmenleri için eğitim ve teknolojiye yeni gelişmeler konusunda sürekli eğitim seminerleri düzenlemek gerekmektedir.

Siyasi partiler ele alındıklarında programlarında özellikle şu noktaları vurguladıkları görülmektedir:

1. Adalet Partisi (AP): Parti programı 5 kısımdan ve 93 maddeden oluşmaktadır. Programda birinci kısım “Temel Görüşleri”, ikinci kısım “İktisadi Düzen ve Kalkınma Politikası”, üçüncü kısım “Sosyal Hizmetler ve Sosyal Güvenlik”, dördüncü kısım “Amme İdaresi”, beşinci kısım “Dış Politika” başlıklarından oluşmaktadır. Programda milli eğitim için özel bir başlık açılmamıştır. “Sosyal Hizmetler ve Sosyal Güvenlik” başlığının altındaki bazı maddelerde milli eğitime değinilmiştir. Adalet Partisi,

-
62. Çağdaş eğitimde teknolojiden yararlanılması hedeflenmektedir.
 63. Eğitim her kademesinde, yeni teknolojilerden yararlanmak gerekmektedir.
 64. Kamu okullarının eğitim kalitesinin artırılması ve teknolojik olanaklarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çağdaş gelişme ve teknolojileri öğreten bir eğitim anlayışına geçilmesi gerekmektedir. Gelişen teknolojiler bireylere internet ortamında öğretim yapma olanakları sunmaktadır. Üniversitelerin bu tip uygulamaları teşvik edileceği, öğrencilerin internet ortamında yapılan öğretimden yararlanmalarını sağlayıcı düzenlemelerin yapılacağı belirtilmektedir.
 65. CHP, Milli Eğitim Bakanlığını aşırı merkeziyetçi müdahaleci yapıdan kurtarılmasını ve eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlerce yerine getirilmesini hedeflemektedir.
 66. Temel eğitim hizmetlerinin verilmesi pilot uygulamalarla merkezi idarenin taşra birimlerine ve yerel yönetimlere aktarılması hedeflenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ise denetleyici, düzenleyici ve standart oluşturucu bir konuma getirilmesi amaçlanmaktadır. Üniversitelerle yerel yönetimler ve özel sektörün ilişkilerinin geliştirilmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir.
 67. Çocukların ve gençlerin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli ve ahlaki değerleri benimsemiş insan olarak yetiştirilmesi milli eğitimin esası olarak belirtilmiştir.
 68. CHP'nin eğitimdeki hedefi, Atatürk'ün öngördüğü gibi, “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” genç nesiller yetiştirmektir.
 69. Eğitim ve öğretim devletin başlıca görevleri arasında bulunmaktadır. Ancak devletin koyacağı kaideler içerisinde fertlerin ve özel kuruluşların da eğitim ve öğretim hizmetleri yapabilmeleri sağlanmalıdır.
 70. Özel sektörün eğitim yatırımlarında bulunmasını sağlamak amacıyla özendirici düzenlemeler yapılarak özel öğretim kurumlarının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.
 71. Milliyetçi fikirlerin, millet şuru ve ortak milli ideal, eğitim yolu ile her vatandaşa intikal ettirilmesi amaçlanmaktadır.
 72. Gençlerimize milli ve manevi değerler kazandırılmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir.
 73. Türk milli eğitim politikası yetiştireceği insanda hedef alacağı özellik, milli kültürüne inanan, geleneklerine, tarihine ve milletin tüm değerlerine bağlı, milletin yüceltilmesini ülkü olarak benimsemiş, şahsiyetli, milliyetçi, ülkücü Müslüman Türk aydınlar yetiştirilmesini sağlamaktır. Ayrıca, derslerin milliyetçi müfredata kavuşturulması hedeflenmektedir.
 74. CHP, bugüne kadar büyük ölçüde göz ardı edilmiş olan engellilerin eğitimine gereken önemin verilmesini hedeflemektedir.
 75. Özürlülerin eğitimine ve eğitim yoluyla kişilik ve yeteneklerini geliştirmelerine, meslek veya sanat edinmelerine özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özürlülerin, kültür, sanat ve spor çalışmalarına katılabilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.
 76. Ülkemizde geri zekalı çocuklar için özel eğitim kurumları bulunmaktadır. Ancak üstün zekalılar için bir özel eğitim kurumu bulunmamaktadır. Üstün zekalı çocuklar özel bir eğitim programına tabi olması gerekmektedir.
 77. Özürlü öğrencilerin eğitimine özel bir önem verilmesi, bu amaçla faaliyet gösteren dernek, vakıf ve Sosyal Yardım Kuruluşları'nın faaliyetleri özellikle desteklenmesi hedeflenmektedir.

programında partinin amacını şu şekilde tanımlamıştır: Adalet partisi, Türk milletini, milli tarih şuuru içinde, Batı Medeniyeti seviyesine çıkarmayı, ideallerinin temeli yapmış bir siyasi teşekküldür. Adalet Partisi, Türk Milletini geri kalmışlıktan, sefaletten ve siyasi vesayetten kurtarmak, hür Dünyanın demokratik, ileri ve müreffeh hür bir üyesi haline getirmek için çalışır. Adalet partisi parti programında eğitim politikalarını belirlerken bu amaçtan yola çıkarak hareket etmiştir (Adalet Parti Programı, 1969:3).

2. Anavatan Partisi (ANAP): Parti programı 5 bölümden ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Programda birinci bölüm “Genel Esaslar”, ikinci bölüm “İktisadi Politika”, üçüncü bölüm “Sosyal Politika”, dördüncü bölüm “Kamu İdaresi” ve beşinci bölüm “Dış Politika” başlıklarından meydana gelmiştir. Parti programında milli eğitim için ayrı bir başlık bulunmamaktadır. Milli eğitime “Sosyal Politika” ana başlığı altında 21. maddede “Eğitim ve Öğretim” olarak değinilmiştir. Ayrıca genel esaslar bölümünde 6. madde din eğitimi ile ilgilidir. Daha çok liberal ekonominin prensipleri çerçevesinde eğitimi değerlendirmiştir (Anavatan Partisi Programı, 1983:36).
3. Doğru Yol Partisi (DYP): Parti programı 5 bölümden ve toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Programda birinci bölüm “Temel Düşünceler”, ikinci bölüm “Cumhuriyetin Temel Müesseseleri”, üçüncü bölüm “Ekonomik Düzen”, dördüncü bölüm “Sosyal Politikalar” ve beşinci bölüm “Dış Politika” başlıklarından oluşmaktadır. Parti programında milli eğitim, sosyal politikalar ile aynı başlık altında ele alınmıştır. Bazı maddelerde eğitime değinilmiştir. Eğitime ayrılmış olan maddeler şunlardır; 38., 39., 40. ve 41. maddelerdir. DYP, ANAP gibi programında yarı liberal yarı milliyetçi muhafazakar söylemlerle eğitime bakış açısını ortaya koymaktadır (Doğru Yol Partisi Tüzüğü ve Programı, 1988:110).
4. Sosyal Demokrat Halkçı Parti (SHP): Parti programı 3 ana başlıktan ve alt başlıklardan oluşmaktadır. Program “Tarihten Gelen Dayanaklarımız”, “Atatürk’ten Gelen Altı İlkemiz”, “Yakın Tarihteki Gelişmeler Üzerine”, “Yakın Gelecek Üzerine”, “I. Çağın Düşüncesi ve SHP’nin Tarihsel

Amaçlarından Kaynaklanıp Geleceğe Yönelen İnanç Sistemi Olarak Sosyal Demokrasi”, “Sosyal Demokrasinin Temel İlkeleri”, “II. Sosyal Demokrat Olarak Amaçlarımız” (insan için demokrasi, insan için ekonomi, insan için devlet), “Uygulama Politikaları”, “III. SHP’nin Uygulama Politikalarının Temel Yaklaşımları” (ekonomik politikalar, sosyal politikalar, kültür politikası, yerleşme düzeni politikaları, güvenlik politikası, hukuk-adalet-yargı politikası) başlıklarından oluşmaktadır (programda maddeleme yapılmadığı için madde sayısı verilememektedir). Milli eğitim ile ilgili ayrı bir bölüm yoktur. Buna karşın kültür politikası 3 alt başlığa ayrılmış ve 2. başlığa “Eğitim” adı verilmiştir (Sosyal Demokrat Halkçı Parti Programı ve Tüzüğü, 1993: 66).

5. Cumhuriyet Halk Partisi (CHP): Parti programının başlığı “Yeni Hedefler ve Yeni Türkiye” olarak belirlenmiştir. Program 2 bölümden oluşmaktadır. Bölümler 7 ana başlığa ayrılmakta ve bu başlıklar da başka alt başlıklara ayrılmaktadır. Program birinci bölüm “İdeolojik Öz ve Temel Tercihler” (I. Giriş, II. Yeni koşullar-Yenileşen CHP, III. Toplum hedef göstermek), İkinci bölüm “Temel Politikalar Değişimin Gücü” (I. Demokrasi, II. Ekonomik Politikalar, III. Sosyal Politikalar, IV. Ulusal güvenlik ve dış ilişkiler) başlıklarından oluşmaktadır (Program maddeler halinde hazırlanmadığı için madde sayısı verilememektedir). Genel program içerisinde eğitim; sosyal politikalar başlığı altında ele alınarak her bir problem ortaya koyulmuş, problemin geçmişi ve bugünü ifade edilerek, gelecekte neler yapılabileceği somut olarak ifade edilmiştir (Cumhuriyet Halk Partisi Programı, 1994: 82).
6. Refah Partisi (RP): Program 5 temel başlıktan meydana gelmiştir. Uygulama esasları başlığı ise 18 başlıktan oluşmaktadır. Programda beş temel başlık şunlardır: Temel Gaye, Temel Prensipler, Aile, Devlet Hizmetleri ve Uygulama Esaslarıdır. Uygulama esasları başlığı on sekiz başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar şunlardır: Adalet, bayındırlık, çalışma hayatı, enerji, içişleri, imar ve iskan, köy kalkınması, mali politika, milli eğitim ve öğretim, milli savunma, sağlık hizmetleri, sanayi, tarım, ticaret, turizm ve tanıtma, ulaştırma, vakıf eserleri ve dış

politikadır. Program toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Refah Partisi programında ideolojisinin kendisine yüklediği fonksiyonun paralelinde “din eğitimi” ile ilgili ifadeler kullanmıştır (Refah Partisi Programı, 1986: 20).

7. Demokrat Türkiye Partisi (DTP): Program 6 temel başlıktan oluşmaktadır. Program “Devlet Anlayışı”, “Devletin Yeniden Yapılandırılması”, “Terörle Mücadele”, “Ekonomik Politika”, “Sosyal Politika” ve “Dış Politika” ana başlıklarından oluşmaktadır. Bu başlıklar alt başlıklara ayrılmıştır. “Sosyal Politikalar” ana başlığı altında eğitim ve öğretim alt başlığında eğitim politikaları belirtilmiştir. Parti programında; güçlü Türkiye için eğitimin değişim süreçlerinin gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiş ve bunu gerçekleştirebilmesi için eğitimde öncelikle yapılması gerekenlere yer verilmiştir (Demokrat Türkiye Partisi Programı, 1997: 57).
8. Demokratik Sol Parti (DSP): Program 6 altı bölümden oluşmaktadır. Programda bölüm bir “Demokratik Sol”, bölüm iki “Demokrasi”, bölüm üç “Gelişme”, bölüm dört “Devlet”, bölüm beş “İnsan ve Toplum”, bölüm altı “Kurallar” başlıklarından oluşmaktadır (Parti programının hazırlanmasında maddeleme yöntemi kullanılmadığı için madde sayısı verilememiştir). Milli eğitim politikaları parti programında “İnsan ve Toplum” başlığı altında ele alınmıştır. Parti programında eğitim politikalarının belirlenmesinde demokratik sol’un özgürlükçü, eşitlikçi ve demokratik kurallarına göre düzenleme yapılacağı belirtilmiştir (Demokratik Sol Parti Programı, 1999: 132).
9. Milliyetçi Hareket Partisi (MHP): Program 10 bölümden oluşmaktadır. Programda birinci bölüm “Temel Görüşler Hedefler ve İlkeler”, ikinci bölüm “Milli Eğitim Kültür ve Gençlik Politikası”, üçüncü bölüm “Milli İktisat Politikası”, dördüncü bölüm “Milli Tarım Politikası”, beşinci bölüm “Çalışma Hayatının Düzenlenmesi Politikası”, altıncı bölüm “Bilim Araştırma ve Teknoloji Politikası”, yedinci bölüm “Çevre Koruma ve Geliştirme Politikası”, sekizinci bölüm “Adalet Hizmetleri ve Yargı Politikası”, dokuzuncu bölüm “Kamu Yönetimi İç Güvenlik Milli Savunma Politikası” ve onuncu bölüm “Uluslararası İlişkiler ve Dış

Politika” ana başlıklarından oluşmaktadır. Parti programında “Milli Eğitim, Kültür ve Gençlik Politikası” ana başlığı altında eğitim politikalarından bahsedilmiştir (Maddeleme yapılamadığı için madde sayısı verilememiştir). MHP ideolojisine uygun olarak programında “milliyetçi ve muhafazakar” söylemler çerçevesinde eğitimi değerlendirmiştir (Milliyetçi Hareket Partisi Programı, 1993: 20).

10. Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti): Program 7 ana başlıktan oluşmaktadır. Programda Giriş, Temel Haklar ve Siyasi İlkeler, Ekonomi, Kamu Yönetimi, Sosyal Politikalar, Dış Politika ve Sonuç ana başlıkları bulunmaktadır. Eğitim meselesi “Sosyal Politikalar” başlığı altında ele alınmıştır. Parti programında eğitimin her alandaki kalkınmanın en önemli unsuru olduğu belirtilmiştir. AK Parti’nin, eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişeceği ifade edilmiş ve eğitim ile ilgili belirledikleri politikalar sıralanmıştır (Adalet ve Kalkınma Partisi Programı, 2002: 72).

Yukarıda özetlenen bilgilere ilaveten; Adalet Partisi 12 Eylül sonrasında 1980 yılında kapatılmıştır. Bu yüzden 1969 yılında yayımlanan program dışında inceleme yapılamamıştır. Anavatan Parti programlarından 1983 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. ANAP’ın daha sonra yayımlanan parti programlarında eğitim politikasına yönelik farklı ifadeler kullanılmamıştır. Anavatan Partisi 1980 sonrası 7 kez iktidara gelmiştir. Bazı dönemlerde tek başına iktidar olmuş bazı dönemlerde ise koalisyon içinde iktidarda yer almıştır. Anavatan siyasi parti programında yükseköğretim üzerinde durmuştur, bu durumu 1990’lı yıllardan sonra iktidara geldiği ya da koalisyon içinde olduğu hükümet programlarında görmek mümkündür. Anavatan partisi programında zorunlu eğitimden bahsetmemiş ancak 1990’lı yıllardan sonra iktidara geldiği ya da koalisyon içinde olduğu her hükümet programında zorunlu eğitime ilişkin söylemi olmuştur. ANAP programında mesleki ve teknik okulların geliştirilmesinin zorunluluğundan bahsetmiş ve ilk iktidara geldiği 1983 yılındaki hükümet programı ve daha sonraki hükümet programlarında mesleki ve teknik eğitime yer vermiştir. Anavatan Partisi siyasi parti programında bilgisayar ve teknolojinin eğitim sistemi içerisinde kullanılmasının gerekliliğinden bahsetmemiş ancak 1990’lı yıllardan sonra iktidara geldiği ya da koalisyon içinde olduğu hükümet programlarında eğitim sisteminde teknolojinin kullanılmasının

gerekliliği belirtilmiştir. Bu parti hem siyasi parti programında hem de iktidara geldiği ya da koalisyon içinde olduğu her hşkşmet programında özel sektşrşn (kesimin) okul açmasının teşvik edileceği ve destekleneceği yşnşnde ifadelere yer vermiştir.

1983 yılında, 12 Eylşl darbesiyle kapatılan Adalet Partisi'nin devamı olarak kurulan DYP'nin, 2007 yılında adının Demokrat Parti olarak değiştirilmesiyle hukuki varlığı sona ermiştir. DYP'nin 1988 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. Ayrıca 1983 ve 1985 yılında yayımlanan parti programlarında eğitim politikasına yşnelik farklı bir ifade kullanılmamıştır. DYP 6 kez iktidara gelmiş ve genellikle koalisyon hşkşmetleri içinde yer almıştır. DYP siyasi parti programında zorunlu eğitimden bahsetmiştir ve bu doğrultuda ilk iktidarda yer aldığı hşkşmetin programında zorunlu eğitimin en az sekiz yıl olacağı belirtilmiştir. DYP'nin siyasi parti programında mesleki ve teknik eğitime yşnelik bir sşylem bulunmamaktadır. Ancak üç iktidar dşneminde hşkşmet programlarında mesleki teknik eğitime önem verileceği ve yeniden dşzenleneceği ifade edilmiştir. DYP parti programında yaygın eğitim ve fırsat eşitliğine yşnelik ifadeleri olmuştur. Ancak iktidara geldiği 6 dşnemde yaygın eğitimden iki hşkşmet programında bahsedilmiştir. Fırsat eşitliğinden ise sadece bir hşkşmet programında bahsetmiştir. Hem siyasi parti programında hem de hşkşmet programlarında yřksekřđretime ilişkin sşylemler bulunmaktadır.

SHP 1995 yılında Cumhuriyet Halk Partisi ile birleşmiş bşylece hukuki varlığı sona ermiştir. SHP'nin 1993 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. Ayrıca, 1985 yılında yayımlanan parti programında eğitim politikasına yşnelik farklı bir ifade kullanılmadığı gşrşlmşştir. 2002 yılında yayımlanan parti programında ise eğitim politikaları ile ilgili farklı ifadeler bulunmaktadır. Bu programda eğitim tek alt başlık altında ele alınmamıştır. "Eğitim ve Sağlıkta Eşitlik Sağlayacağız" başlığı altında eğitimden kısaca bahsedilmiştir. İlk giriş cşmlesinde değişen dşnya şartlarına paralel olarak eğitimde teknolojinin kullanımının öneminden bahsedilmiştir. Ayrıca, zorunlu eğitimin 12 yıla ıkarılması, ücretsiz olması SHP'nin öncelikli taahhşdüdür ifadesine yer verilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin niteliklerinin geliştirilerek AB standartlarına yşkseltilmesinin sağlanacağı belirtilmiştir. SHP iki kez koalisyon ile

iktidara gelmiştir. Bu parti siyasi parti programında okul öncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim, yaygın eğitim, fırsat eşitliği ve yükseköğretime ilişkin söylemleri olmuştur. Ancak koalisyonla iktidara yer aldığı dönemde hükümet programlarında okul öncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim, yaygın eğitime ilişkin söylemlere yer verilmemiştir. Koalisyon iktidarlığı döneminde bir hükümet programında fırsat eşitliğinden bahsedilmiştir. Yükseköğretime ise her iki hükümet programında yer verilmiştir.

CHP, 1923 yılında Mustafa Kemal Atatürk tarafından kurulmuş ve günümüzde hala varlığı devam etmekte olan partidir. CHP programlarından 1994 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. Ayrıca, 2008 yılında yayımlanan parti programında eğitim politikaları günün şartlarına ve ihtiyaçlara göre yeniden belirlenmiştir. Bu programda öne çıkan farklı ifadeler, gerekli şartlarda taşımali eğitim yoluna gidilmesi, okur yazar konumunda olmayan yetişkinlere eğitim sağlamak için üniversiteler ve belediyelerle işbirliği içinde sürdürülecek olan yetişkinlere sürekli eğitim programı uygulanması; dini duygular istismar edilerek cemaat veya tarikatların eğitim kurumlarını kuşatmasının önlenmesi; İmam-Hatip eğitiminin, din görevlisi sayısına duyulmakta olan ihtiyaç çerçevesinde düzenlenmesi ve ilk ve ortaöğretim kurumlarında verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin Anayasanın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmesinin sağlanması; azınlıkların dini ihtiyaçlarını karşılamak üzere yüksek düzeyde din adamı yetiştirilmesi için imkan sağlanması; okul öncesi eğitimin süresinin 2 yıl olarak zorunlu hale getirilmesi; zorunlu temel eğitim süresinin 8 yıldan 10 yıla çıkartılması; mesleki teknik eğitim önem verilmesi ve yeni düzenlemelerin yapılması; Öğrenci Seçme Sınavı'nın (ÖSS) kaldırılması; yükseköğretimin yapılandırılmasında AB'nin Bologna süreci ile OECD'nin özerklik kriterlerinin önemle dikkate alınması; üniversite giriş sınavının yeniden yapılandırılması; lisans üstü eğitim gören öğrencilerin desteklenmesi; sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması ve öğretmenlerin eşleri ile aynı yerde çalışmalarının güvence altına alınması gibi yeni hedefler belirlenmiştir. CHP 1980'den günümüze 1 kez koalisyon hükümeti ile iktidara gelmiştir. CHP siyasi parti programında zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim yabancı dil, din eğitimi, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, öğretmenlerin sorunları, laiklik,

Atatürkçülük, teknoloji kullanımı, yerel yönetim ve yükseköğretime dair söylemleri olmuştur. Ancak bu söylemlerini hükümet programına yansıtamamıştır.

Refah Partisi laik cumhuriyet ilkesine aykırı eylemleri gerekçesiyle 1998'te Anayasa Mahkemesi tarafından kapatılmıştır. Refah Partisi'nin 1986 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. Ayrıca 1985 yılında yayımlanan parti programında eğitim politikasına yönelik farklı bir ifade kullanılmadığı görülmüştür. Refah Partisi 1 kez koalisyon hükümeti ile iktidara gelmiştir. İktidara geldiği dönemdeki hükümet programı incelendiğinde eğitim politikasına yönelik zorunlu eğitim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, yaygın eğitim, laiklik, özel sektör ve yükseköğretim ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Ancak siyasi parti programında bu ifadelerden bir tanesine yaygın eğitime yer verilmiştir. Siyasi parti programında ideolojisine uygun olarak din eğitimi ile ilgili söylemlere yer verilmiş fakat bu durum hükümet programına yansımamıştır.

DTP 1997 yılı 28 Şubat sürecinde DYP'den istifa edenler tarafından kurulmuştur. 2005'te DTP'nin adı Hürriyet ve Değişim Partisi olarak değiştirilmiştir. DTP'nin 1997 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. DTP'nin 1997 yılında yayımlanan parti programı dışında parti programına ulaşamamıştır. DTP 1 kez koalisyon hükümeti ile iktidara gelmiştir. Bu parti siyasi parti programında zorunlu eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, öğretmen sorunları, teknoloji kullanımı ve yükseköğretim ifadelerine yer vermiştir. İktidarda olduğu hükümet programına söylemlerinin çoğunu yansıtabilmiştir.

DSP 1985'te kurulmuştur. 1990'lı yılların ikinci yarısı ile 2000'li yılların başında Türkiye siyasetinde etkili olmuştur. DSP'nin 1999 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. Ayrıca 1991 ve 2003 yıllarında yayımlanan parti programlarında eğitim politikasına yönelik farklı bir ifade kullanılmadığı görülmektedir. DSP çoğu koalisyon hükümeti olmak üzere 3 kez iktidara gelmiştir. Bu parti siyasi parti programında eğitim politikalarına yönelik söylemleri okul öncesi eğitim, orta öğretim, öğretmen sorunları, yükseköğretim, teknoloji kullanımıdır. Bu söylemleri farklı iktidar dönemlerinde hükümet programına yansıtabilmiştir. Ancak siyasi parti programında olmasına rağmen parasız eğitim ve özel eğitim söylemlerini iktidara geldiği dönemlerdeki hükümet programlarına yansıtamamıştır. DSP siyasi

parti programında zorunlu eğitime yönelik söylemi olmadığı halde iktidara geldiği üç hükümet programında da zorunlu eğitime yönelik söylemleri bulunmaktadır.

Milliyetçi Hareket Partisi 1969 yılında kurulmuştur ve günümüzde varlığı devam etmektedir. MHP'nin 1993'te yayınlanan parti programı incelenmiştir. 2000 yılında yayımlanan parti programında eğitim politikasına daha az yer verildiği görülmektedir. 1993 yılında yayımlanan parti programından farklı olarak yer alan ifadeler, eğitim sisteminin altyapı ve insan gücü imkanlarının uluslararası standartlara yükseltilmesi, ilk aşamada zorunlu temel eğitim süresi 9 yıla çıkarılması ve uzun vadede 12 yıla yükseltilmesi, altı ve yedinci sınıflardan itibaren öğrencilerin kabiliyetleri yönünde mesleğe yönlendirilmelerine yardımcı olması amacıyla seçmeli derslere ağırlık verilmesi, ortaöğretim okul türü yerine program türünü esas alan bir yapıya kavuşturulması, mesleki teknik eğitim programlarının meslek standartlarına göre yeniden düzenlenmesi hedeflenmektedir. MHP 2009 yılında yayımlanan parti programında eğitim politikalarına yönelik farklı hedefler belirlemiştir. Bu politikalar şunlardır: Şehit ve gazi çocuklarının her kademedeki eğitim harcamalarının devlet tarafından karşılanması ve yükseköğretime girişte kontenjan ayrılması hedeflenmektedir. Ayrıca, parti programında ilk kez e-öğrenme ifadesine yer verilmiştir. Bu programda zorunlu eğitim süreleri net olarak ifade edilmemiştir. Temel eğitim süresinin artırılmasını hedeflediklerini belirtmişlerdir. MHP diğer parti programlarında yabancı dil öğretilmesine karşı çıkarken bu programında öğrencilere en az bir yabancı dil öğretilmesinin alt yapısının oluşturulacağı ifade edilmiştir. 1980 sonrası MHP 1 kez koalisyon hükümeti ile iktidara gelmiştir. MHP siyasi parti programında zorunlu eğitim, yabancı dil, din eğitimi, öğretmen sorunları, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, millilik ve özel eğitim ifadelerine yer vermiştir. İktidarda olduğu hükümet programına söylemlerinden zorunlu eğitim, din eğitimi, yükseköğretim ve özel eğitime yönelik eğitim politikalarını yansıtabilmiştir.

Adalet ve Kalkınma Partisi 2001 yılında kurulmuştur. AK Parti'nin 2002 yılında yayımlanan parti programı incelenmiştir. Ayrıca 2006 yılında yayımlanan parti programında eğitim politikasına yönelik farklı bir ifade kullanılmadığı görülmektedir. AK Parti 5 kez tek başına iktidar olmuştur. Bu parti siyasi parti programlarında zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, mesleki ve teknik

eğitim, yabancı dil, din eğitimi, parasız eğitim, fırsat eğitliği, öğretmen sorunları, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, özel sektör ve özel eğitime yönelik söylemleri olmuştur. İktidara geldiği farklı dönemlerde siyasi parti programındaki çoğu söylemi hükümet programlarına yansıtmıştır.

Tablo 23. Siyasi Parti Programları Özet Tablo

SIYASİ PARTİ	Adalet Partisi (AP)	Anavatan Partisi (ANAP)	Doğru Yol Partisi (DYP)	Sosyaldemokrat Halkçı Parti (SHP)	Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)	Refah Partisi (RP)	Demokrat Türkiye Partisi (DTP)	Demokratik Sol Parti (DSP)	Milliyetçi Hareket Partisi (MHP)	Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti)	TOPLAM
Yükseköğretim	+	+	+	+	+		+	+	+	+	9
Fırsat Eğitliği	+	+	+	+	+					+	6
Öğretmen	+				+		+	+	+	+	6
Zorunlu Eğitim			+		+		+		+	+	5
Mesleki Ve Teknik Eğitim	+	+		+			+			+	5
Din Eğitimi		+			+	+			+	+	5
Yaygın Eğitim	+	+	+	+	+						5
Teknoloji Kullanımı					+		+	+	+	+	5
Okul Öncesi Eğitim				+	+			+		+	4
İlköğretim	+				+		+			+	4
Orta Öğretim	+				+		+	+			4
Özel Eğitim					+			+	+	+	4
Yabancı Dil					+				+	+	3
Millilik			+			+			+		3
Parasız Eğitim								+		+	2
Yerel Yönetim					+					+	2
Atatürkçülük		+			+						2
Özel Sektör		+								+	2
Laiklik					+						1
Eğitimin Finansmanı											-
Yönetişim											-

Tablo 23'den de anlaşılacağı gibi, inceleme konusu yapılan 10 siyasi parti programı içinde inceleme konusu yapılan değişkenlerden en fazla tartışma konusu yapılanların sırasıyla; Yükseköğretim, Fırsat Eğitliği, Öğretmen, Zorunlu Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Din Eğitimi, Yaygın Eğitim ve Teknoloji Kullanımı konularının olduğu görölmektedir. Bu değişkenlerden en fazla tartışılan ilk değişkenin Yükseköğretim, ikinci değişkenin Fırsat Eğitliği ve üçüncü değişkenin ise Öğretmen konusu olduğu görölmektedir. Bu sonuçlar içinde hükümet programlarından farklı olarak "Fırsat Eğitliği" konusunun daha çok ön plana çıktığı dikkati çekmektedir.

AP, ANAP, DYP, SHP, CHP, DTP, DSP, MHP ve Ak Parti siyasi parti programlarında yükseköğretim konusuna yer vermiştir. Sadece RP siyasi parti programında bu konudan bahsetmemiştir. Ayrıca siyasi parti programlarında yükseköğretimden bahsetme oranları birbirinden farklıdır. Örneğin en çok yükseköğretime yer veren partiler CHP, MHP, DYP ve AK Parti'dir. Siyasi partilerin büyük bir kısmı üniversitelerin özerk olması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliğine AP, ANAP, DYP, SHP, CHP ve AK Parti programlarında yer verdiği görülmektedir. CHP, ANAP ve DYP programlarında eğitimin devletin görevi olduğu ve herkes için eğitim ilkeleri çerçevesinde fırsat eşitliğine yer verdikleri görülmektedir. DYP seçmen kitlesinin yoğun olduğu köylere yönelik olarak fırsat eşitliğini ele almış ve köy-kent arasındaki var olan eğitim farkının ortadan kaldırılacağını ifade etmiştir. CHP diğer partilerden farklı olarak önemli bir kadın seçmen kitlesine yönelik olarak kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılmasının da eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın yollarından birisi olarak ele almıştır.

Siyasi partilerden AP, CHP, DTP, DSP, MHP ve AK Parti programlarında öğretmenlerin problemlerine ilişkin görüşlerine yer vermişleridir. CHP ve MHP aynı yoğunlukta ancak farklı açılardan öğretmen problemlerine değinmişlerdir. Ortak noktaları; öğretmenlik mesleğinin önemli olduğu, öğretmenlerin toplumsal statüsünün yükseltilmesi gerektiği ve öğretmenlerin ücretlerinin yeniden düzenlenmesi noktasındadır. Öğretmen atamaları, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi noktasındaki bakış açıları farklıdır. MHP öğretmenlik mesleğini kutsal bir meslek olarak değerlendirmektedir. CHP ise, öğretmenlik mesleğinin toplumsal farklılıkları ortadan kaldıran evrensel değerlerin artışı sağlayan bir meslek olarak ifade etmektedir. CHP programında ayrıca ideolojisine uygun olarak öğretmenlerin örgütlenmelerini bir hak olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

DYP, CHP, DTP, MHP ve AK Parti siyasi parti programlarında zorunlu eğitim konusundan bahsetmiştir. DTP ve MHP siyasi parti programlarında zorunlu eğitimi 8 yıla çıkarmayı hedef olarak belirlemişlerdir. AK Parti siyasi parti programında sekiz yıl olan zorunlu eğitim süresini 11 yıla çıkarmayı hedeflemiştir.

CHP siyasi parti programında zorunlu eğitimin ücretsiz olarak verilmesinin gereğinden bahsetmiştir. DYP ise zorunlu eğitimin tüm vatandaşlara ulaştırılması ve okulsuz köy bırakılmamasını hedef olarak belirtmiştir.

AP, ANAP, SHP, DTP ve AK Parti siyasi parti programında mesleki ve teknik eğitim konusundan bahsetmişlerdir. Bu siyasi partiler programlarında mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine önem verilmesini hedeflemişlerdir.

ANAP, CHP, RP, MHP ve AK Parti programlarında din eğitimine yer vermişlerdir. CHP din eğitiminin isteğe bağlı olması gerektiğini ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı olmaması gerektiğini, İmam Hatip Liseleri'nin çok amaçlı okullar kapsamı içine alınarak eğitim dışı fonksiyonlarının ortadan kaldırılması gerektiğini ve özel din eğitimi almak isteyenlerin kamunun denetimi ve kontrolü altında alabileceğini ifade etmiştir. MHP ise din eğitiminin ilkokullarda zorunlu ve uygulamalı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Yaygın eğitime siyasi parti programlarında AP, ANAP, DYP, SHP ve CHP yer vermiştir. RP, DTP, DSP, MHP ve AK Parti yaygın eğitime ilişkin programlarında yer vermemiştir. CHP ve ANAP programlarında uzaktan eğitim aracılığı ile yaygın eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Siyasi partilerden AP, ANAP, DYP, SHP ve RP bilgisayar destekli eğitime programlarında yer vermemişlerdir. CHP, DTP, DSP, MHP ve AK Parti programlarında eğitimde teknolojinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. AK Parti ve CHP çağdaş eğitim teknolojisi olarak bilgisayarların eğitimin her kademesinde kullanılması gerektiğini programlarında ifade etmişlerdir. MHP ise programında bütün siyasi partilerden farklı olarak bilgisayar destekli eğitimin ülkenin iktisadi ve içtimai kalkınması için gerekli olduğunu, ancak Türkiye'de demode bilgisayar teknolojisinin kullanıldığını, mikro bilgisayarlar üretebilecek bir Türkiye'de bilgisayar destekli eğitimin mutlaka desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Özel eğitime ilişkin siyasi partilerden sadece dördü programında görüşlerini ifade etmiştir. AP, ANAP, DYP, SHP, RP ve DTP programlarında özel eğitime

ilişkin yer vermezken CHP, DSP, MHP ve AK Parti programlarında özel eğitime yer vermiştir. CHP ve DSP özel eğitime muhtaç olanların teknolojik imkanlardan yararlandırılarak fırsat eşitliğinin sağlanması noktalarında birleşirken MHP çok farklı bir noktaya hiçbir partinin programında yer vermediği bir konuyu programında yer vermiştir. Özel eğitim denildiği zaman sadece özürsümler ve zeka geriliğine sahip olanların eğitiminin değerlendirilmesi yerine üstün zekalılar içinde özel eğitim kurumlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Siyasi partilerden CHP, MHP ve AK Parti programlarında yabancı dil eğitimi konusuna yer vermişlerdir. MHP yabancı dil eğitimine ideolojisine paralel olarak karşı çıkmıştır. MHP parti programında Türkiye’de yabancı dil eğitimi yapan Anadolu liselerinin müfredatlarının Türkçe olacak şekilde yeniden düzenleneceğini ifade etmiştir. CHP ise yabancı dil eğitiminin daha da geliştirilmesini savunmuştur. AK Parti programında milletlerarası diyalogda yabancı dil bilmenin öneminden bahsetmiştir.

MHP Türkiye’deki eğitim problemlerinin tamamına ideolojisine uygun bir şekilde programında yer vermiştir. Programında özellikle eğitim amacının kültür aktarmak ve milli insan tipi yetiştirmek, ilköğretimde din eğitiminin zorunlu olmasını sağlamak, yabancı dil eğitimine karşı çıkmak ve özel eğitime de bakış açısından üstün zekalıların eğitimini bütün diğer partilerden farklı olarak değerlendiren bir eğitim politikası ortaya koymuştur. İdeolojik açıdan merkezin sağında yer alan MHP kendi görüş ve düşüncelerine uygun bir eğitim programını parti programına yansıtmıştır.

DYP’nin parti programında diğer merkez sağ partilerde olduğu gibi benzer Türkiye’nin eğitim problemlerini ele almıştır. Diğer merkez sağ partilerden en önemli farklılığı seçmen kitlesinin büyük kısmının kırsal kesimden olmasından dolayı bölgeler arası dengesizlik yerine köy-kent ayrımına ve bundan kaynaklanan fırsat eşitliği konusuna değinmiştir. Yine diğer partilerden farklı olarak üniversitelerde gece öğretiminin artırılmasını talep etmiştir. ANAP gibi liberal politikalara sahip olduğundan dolayı eğitim problemlerinin büyük bir kısmına iktisadi açıdan yaklaşmıştır. Sol partiler evrensel açıdan yaklaşırken merkezin sağındaki partilerde toplumsal açıdan yaklaşmışlardır.

Her parti eğitimin milli bir mesele olduğunu, eğitim konusunun partiler üstü kalması gerektiğini vurgularken diğer yandan her partinin kendisine doğru gelen kavramları eğitim politikasına nakşedmeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin CHP laik eğitimin üzerinde durmakta ve bu durumu ciddi anlamda eğitimin ötesine taşımaktadır.

3.1.3. Kalkınma Planlarında 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları

1980 sonrası Kalkınma Planları dışı açık liberal ekonomi ve özelleştirme politikaları çerçevesinde şekillenmiştir. Serbest piyasa ekonomisinin ortaya çıkması ile planlı ekonominin, dolayısıyla Kalkınma Planlarının eski önemini yitirdiği düşünülmekle birlikte Kalkınma Planları yapılmaya devam etmiştir. TBMM'nin onayından geçmesi ve siyasi iradenin yaklaşımlarını yansıtması gibi özelliklere sahip olması Kalkınma Planlarını, araştırma açısından önemli hale getirmiştir.

Türkiye'de 12 Eylül 1980 askeri ihtilalinden sonra ekonomik, toplumsal ve politik alanda yaşanan ve etkileri günümüze kadar gelen dönüşüm sürecinin temeli olan yeni liberal anlayışla hazırlanan Kalkınma Planları, Tablo 24 yardımıyla analiz edilecektir. Bunlar 5. 6. 7. 8. 9. ve 10. Beş Yıllık Kalkınma Plan (BYKP)'ları olarak sıralanmaktadır. Diğer Kalkınma Planlarından farklı olarak dokuzuncu Kalkınma Planı yedi yıllık hazırlanmıştır.

Tablo 24. Kalkınma Planları

KALKINMA PLANLARI	5. BYKP 1985-89	6. BYKP 1990-94	7. BYKP 1996-2000	8. BYKP 2001-2005	9. KALKINMA PLANI 2007-13	10. BYKP 2014-2018
Zorunlu Eğitim			+1	+2	+3	+4
Okul Öncesi Eğitim	+5	+6	+7	+8	+9	+10
İlköğretim	+11	+12	+13	+14	+15	+16
Orta Öğretim	+17	+18	+19	+20	+21	+22
Mesleki Ve Teknik Eğitim	+23	+24	+25	+26	+27	+28
Yabancı Dil	+29		+30	+31	+32	+33
Din Eğitimi				+34		
Yaygın Eğitim	+35	+36	+37	+38	+39	+40
Parasız Eğitim						
Fırsat Eşitliği	+41	+42	+43	+44	+45	+46
Öğretmen	+47	+48	+49	+50	+51	+52
Laiklik			+53			
Eğitimin Finansmanı		+54	+55	+56	+57	+58
Yükseköğretim	+59	+60	+61	+62	+63	+64
Teknoloji Kullanımı		+65	+66	+67	+68	+69
Yerel Yönetim			+70	+71	+72	
Atatürkçülük	+73	+74		+75	+76	
Yönetişim						
Özel Sektör	+77	+78	+79	+80	+81	+82
Millilik				+83		
Özel Eğitim	+84	+85	+86	+87	+88	+89

1. Ülke nüfusunun eğitim düzeyinde yetersizlikler devam etmektedir. Okuma-yazma oranı erkeklerde yüzde 88,8, kadınlarda yüzde 72 olmak üzere, toplam yüzde 80,5 seviyesinde kalmıştır. Özellikle kadın nüfusta okuma-yazma oranı çok düşük olup, kadınların yüzde 28'i okur-yazar değildir. Öğrenim durumları itibariyle; altı ve daha yukarı yaştaki nüfusun yüzde 46,1'i ilköğretim, yüzde 7,6'sı ortaokul, yüzde 7,8'i lise ve dengi okul ve yüzde 3'ü de yükseköğretim mezunudur. Sekiz yıllık zorunlu temel eğitime geçilememesi ortaokullardaki okullaşma oranının düşük kalmasına sebep olmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu temel eğitim süresi 9-12 yıl arasındadır. Türkiye'de zorunlu temel eğitim süresinin artırılması yönünde çabalar olmasına rağmen, bu eğitimin 8 yıla çıkarılması sağlanamamıştır. AB ülkelerinde asgari norm olan 9 yıllık zorunlu temel eğitim, bu aşamada ülkemizin tüm bölgelerinde, eğitim birligi yasası çerçevesinde 8 yıllık zorunlu temel eğitim olarak uygulamaya geçilmesi hedeflenmektedir. Zorunlu temel eğitimin asgari 8 yıla çıkarılması, temel eğitimin ikinci kademesinden itibaren etkin bir yönlendirme sistemi oluşturulması, eğitim programlarının günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmesinin sağlanması, ailelerin, işletmelerin ve yerel yönetimlerin eğitim harcamalarına katılımının sağlanması amacıyla 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda gerekli değişikliklerin yapılması planlanmaktadır.
2. Toplumun eğitim düzeyi yükseltilmesi amacıyla 1997 yılında yürürlüğe konulan 4306 sayılı Kanun ile zorunlu temel eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır. Uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefi doğrultusunda gerekli alt yapı çalışmaları yapılacaktır.
3. Zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla, öğrenci sayısında büyük artış sağlanmıştır.
4. 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemi tesis edilmiş ve müfredat bu doğrultuda yenilenmiştir.
5. Beşinci Plan Dönemi sonunda ilköğretim öncesi (5-6 yaş nüfusunun) okullaşma oranı yüzde 10'a çıkarılması hedeflenmektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi ve anaokullarıyla anasınıflarının yaygınlaştırılması için kamu ve özel kuruluş imkanlarından azami derecede yararlanılması planlanmaktadır.

6. Altıncı Plan dönemi sonunda anaokulları ve ana sınıflarının yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 11,5'e çıkarılması hedeflenmektedir.
7. Okullaşma oranı 1994-1995 öğretim yılında okul öncesi eğitimde yüzde 5,1 seviyesine ulaşmıştır. 7. Plan dönemi sonunda, okullaşma oranı yüzde 16 olması hedeflenmektedir.
8. 1999-2000 öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı yüzde 9,8'e ulaşmıştır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartların oluşturulması planlanmaktadır.
9. Okullaşma oranlarında okul öncesi eğitim düşük seviyelerde kalmıştır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacı karşılanması planlanmaktadır.
10. 2006-2007 öğretim yılında okullaşma oranı okul öncesi eğitimde yüzde 24 olmuştur. 2012-2013 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı yüzde 44 olarak gerçekleşmiştir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ihtiyacı devam etmektedir. Okul öncesi eğitim imkanları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.
11. İlkokullarda ikili eğitimin oranının azaltılması planlanmaktadır. Türkiye'de okulsuz köy kalmadığı için, ilkokullarda kalitenin yükseltilmesi ve dağıtık yerlerin birimlerine ilköğretim hizmeti veren yatılı bölge okullarının geliştirilmesi hedeflenmektedir.
12. İlkokullarda niteliğin yükseltilmesi çalışmalarına devam edilmesi öngörülmektedir. 1988-1989 öğretim yılında 7.059 bin kişi olan öğrenci sayısı Altıncı Plan dönemi sonunda 7.692 bin kişiye ulaşması beklenmektedir. Nüfusun dağıtık olduğu yörelerde, merkezi durumda olan yerleşim birimlerinde; ilköğretim bölge okullarının kapasite kullanımı açısından fonksiyonel hale getirilmeleri planlanmaktadır.
13. Yedinci Plan dönemi sonunda, ilkokullarda okullaşma oranı yüzde 100 olması hedeflenmektedir.
14. 1999-2000 öğretim yılında ilköğretimde okullaşma oranı yüzde 97,6'ya ulaşmıştır. Yatılı ilköğretim bölge okullarının yaygınlaştırılmasına devam edilmesi planlanmaktadır. Taşınabilir eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.
15. Zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla ilköğretimden ortaöğretime geçişler artmıştır. İlköğretimde okul terklerinin azaltılması için başta kırsal kesime ve kız çocuklarına yönelik olmak üzere gerekli tedbirler alınması ve ortaöğretime geçiş oranları yükseltilmesi planlanmaktadır.
16. 2006-2007 öğretim yılında okullaşma oranı ilköğretimde yüzde 96,3 olmuştur. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilköğretimde okullaşma oranı yüzde 107,4 olarak gerçekleşmiştir.
17. Ortaokullarda mesleğe yöneltme ve çevre şartlarına göre geçerli beceriler kazandırma uygulamasına başlanması hedeflenmektedir.
18. Ortaokullarda yüzde 57,1 olan okullaşma oranının 1993-1994 öğretim yılında yüzde 80'a çıkarılması hedeflenmiştir. Genel liselerde eğitim ve öğretim kalitesinin yükseltilmesi planlanmaktadır. Genel liselerdeki öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklerle yönlendirebilmek amacıyla etkili bir mesleki rehberlik sistemi oluşturulması hedeflenmektedir.
19. Okullaşma oranı 1994-1995 öğretim yılında genel ve meslek-teknik liselerini kapsayan ortaöğretimde yüzde 53 seviyesine ulaşmıştır. 7. Plan dönemi sonunda ortaöğretimde okullaşma oranı yüzde 75 olması hedeflenmektedir. Ortaöğretimden üniversiteye yönelme sürecini yeniden düzenleyebilmek, üniversite önündeki aşırı yığılmayı önlemek ve ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştirebilmek amacıyla, yükseköğretim öncesinde ve ortaöğretim kademesinde yoğun şekilde faaliyet gösteren özel dershanelerin mesleki ve teknik eğitime yönelmeleri ve uygun olanların ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu oluşturmalarının desteklenmesi planlanmaktadır. Zorunlu temel eğitimin ikinci kademesinden başlamak üzere ortaöğretimde etkin bir ölçme, değerlendirme ve yönlendirme sistemi oluşturularak piyasanın talebine yönelik insan gücü yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik ortaöğretimin etkinliğinin artırılması öngörülmektedir.
20. 1999-2000 öğretim yılında orta öğretimde (lise ve mesleki teknik eğitim) okullaşma oranı yüzde 59,4'e ulaşmıştır. Ortaöğretimde uygulamaya konulan ders geçme ve kredi sistemi 1995-1996 öğretim yılında yürürlükten kaldırılarak sınıf geçme sistemine dönülmüştür.
21. Ortaöğretimde mesleki eğitimin payı artırılmamıştır. Ortaöğretim hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşviklerin sağlanması hedeflenmektedir.
22. 2006-2007 öğretim yılında okullaşma oranı ortaöğretimde yüzde 86,6 olmuştur. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde okullaşma oranı yüzde 96,8 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve yükseköğretime erişimde sağlanan gelişmeler sonucunda nüfusun eğitim düzeyinin artması öngörülmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik

-
- eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi hedeflenmektedir.
23. Beşinci Plan Döneminde örgün ve yaygın mesleki ve teknik liseler, yükseköğretim önünde yığılmayı önlemek, ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için genel liselere tercih edilen öğretim türü olması planlanmaktadır. Bu sebeple, Beşinci Plan döneminde liselerde amaç kalkınmanın gerektirdiği sayı ve nitelikteki ara insan gücünü, diğer bir ifadeyle, nitelikli işçi, usta ve teknisyeni yetiştirmek, gençleri hayata ve yükseköğretime hazırlamak için gerekli program ve yapı değişikliğini gerçekleştirmektir. Mesleki ve teknik eğitimin ülke ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olmasına özen gösterilecektir. Bu konuda devlet desteği yanında, özel sektörün de katkıda bulunması için gerekli düzenlemelere gidilmesi planlanmaktadır.
 24. Mesleki ve teknik eğitimde endüstri meslek liseleri ile otelcilik ve turizm meslek liselerine ağırlık verilmesi, kız meslek liseleri fonksiyonel hale getirilmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ekonominin ihtiyacı olan nitelikli ara insan gücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitime öncelik verilmesi temel ilkedir. Yükseköğretime devam etmek isteyen mesleki teknik lise mezunlarının kendi branşlarında bir yükseköğretim kurumuna yönelmelerini özendirerek düzenlemelerin yapılması hedeflenmektedir.
 25. Eğitimde yönlendirme sisteminin yeterli olmaması, bazı mesleki ve teknik liselerin kapasitelerinin sınırlı olması ve yükseköğretime olan aşırı talep, öğrencilerin genel liselere yönelmelerine ve üniversite önünde yığılmalara sebep olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin üniversiteye girme umidiyle özel dersanelere devam etmelerine, kaynak ve zaman israfına neden olmaktadır. Sağlık meslek liseleri olmak üzere mesleki ve teknik okullarda ve bu okulların öğrenci sayılarında hızlı bir artış görülmektedir. Altyapının yetersiz olduğu yerlerde açılan bu tür okullarda nitelikli eğitim yapılamamaktadır. Yeni meslek türleri ile ilgili çalışmalarda yeterli gelişme sağlanamamıştır. Zorunlu temel eğitimin ikinci kademesinden başlamak üzere ortaöğretimde etkin bir ölçme, değerlendirme ve yönlendirme sistemi oluşturulması piyasanın talebine yönelik insan gücü yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik ortaöğretimin etkinliğinin artırılması planlanmaktadır. Meslek eğitimini geliştirmek amacıyla 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nda gerekli değişikliklerin yapılması hedeflenmektedir.
 26. Kaynak yetersizliği, mevcut kaynakların etkin kullanılamaması ve sanayi ile işbirliğinin yeterince geliştirilememesi gibi nedenlerle mesleki ve teknik eğitimde plan hedeflerinin gerisinde kalınmıştır. Yatılı mesleki teknik okullarının yaygınlaştırılması çalışmalarına devam edilmesi planlanmaktadır. Taşınabilir eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. 1995-1996 öğretim yılı itibariyle yüzde 23,4 olan mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranı, 1999-2000 öğretim yılında yüzde 22,8 olarak gerçekleşmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde Plan hedeflerinin gerisinde kalınmıştır. Ortaöğretimde mesleki teknik eğitimin payı artırılması, üniversite giriş sınavlarında normal liseler ile meslek ve teknik lise mezunları arasındaki farklı değerlendirmeler kaldırılarak, mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması teşvik edilmesi hedeflenmektedir. Çıraklık, mesleki ve teknik eğitimin iş hayatının beklentilerine cevap verebilmesi, mesleki ve teknik eğitimle sanayi arasındaki ilişkinin artırılabilmesi ve uygulamada aksayan hususların giderilmesi amacıyla, 3308 sayılı Kanunda gerekli düzenlemeler yapılması planlanmaktadır.
 27. Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılmamakta ve mesleki eğitime olan talep azalmaktadır. Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülmesi ve mesleki eğitimde uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi hedeflenmektedir.
 28. Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde, program bütünlüğünün temin edilmesi ve uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi planlanmaktadır.
 29. Örgün eğitimin her kademesinde yabancı dil eğitimine seçmeli ve kademeli olarak ağırlık kazandırılması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için gereken tedbirlerin alınması planlanmaktadır. Teknik dallarda İngilizce eğitim yapan Anadolu Mesleki ve Teknik Liseleri ve yurt dışı işçi çocuklarının eğitimi için Almanca eğitim yapan Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri açılması hedeflenmektedir.

30. Eğitimin tüm kademelerinde yabancı dille öğretim hususu yeniden düzenlenmesi hedeflenmektedir. Bu konuda ağırlık, daha çok yabancı dille öğretim yerine, kişilere iyi bir yabancı dil öğretilmesini sağlayıcı ortamın hazırlanması planlanmaktadır.
31. Eğitimin bütün kademelerinde yabancı dilde eğitim yerine, kişilere yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için gerekli çalışmaların yapılması hedeflenmektedir.
32. Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebilmesi için yabancı dil öğretiminin etkinleştirilmesi planlanmaktadır.
33. Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması, bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması hedeflenmektedir.
34. Kişinin en temel ihtiyaçlarından olan dini bilgi ve bilgilendirmenin örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmesine devam edilecektir.
35. Yaygın ve örgün eğitim kurumları arasında geçiş ve denklik durumları gözden geçirilerek bir esasa bağlanması ve yaygın eğitime önem verilmesi planlanmaktadır.
36. Yaygın eğitime öncelik verilmesi ve yaygın eğitime ayrılan kaynakların artırılması, çıraklık eğitimi ve yaygın eğitimin kamu ve özel kesim işbirliği içinde sürdürülmesinin sağlanması ve bu konuda gönüllü kuruluşlardan da yararlanılması hedeflenmektedir. Konsolide bütçeden eğitime ayrılan yatırım ödeneklerinin en az yüzde 7,5'i yaygın eğitime tahsis edilmesi planlanmaktadır.
37. Yaygın eğitimde yetersiz kalınmıştır. Sürdürülebilir kalkınma hedefi doğrultusunda çevre bilinci oluşturmak üzere örgün ve yaygın eğitimde düzenlemeler yapılması ve gönüllü kuruluşların faaliyetlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.
38. Yaygın eğitim imkanının geliştirilmesi planlanmaktadır.
39. Yaygın eğitim imkanlarının geliştirilmesi öngörülmektedir.
40. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi alt yapısının geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanma yetkilerinin artırılması planlanmaktadır.
41. Yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği ilkesinin dikkate alınması, ortaöğretimde edinilen meslek alanında yükseköğretimle de devamı sağlayabilmek için teşvik sisteminin uygulanması hedeflenmektedir.
42. Eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesi, imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanması esas amaç olarak belirtilmiştir.
43. Herkese eğitim ve öğretim imkanı sunulabilecek ortamı yaratıcı, her eğitim kademesinde ve özellikle yükseköğrenime girişteki yığılmaları önleyici, fırsat eşitliğini olumsuz şekilde etkileyen sistem dışı özel kurslara duyulan gereksinim ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Eğitimin kalitesi yükseltilecek ve her kademedeki eğitim yaygınlaştırılarak fırsat eşitliği sağlanması planlanmaktadır. Toplumsal faydanın büyük olduğu zorunlu eğitimin devlet tarafından üstlenilmesi, bireysel faydanın nispeten büyük olduğu daha üst eğitim kademelerinde hizmetten yararlananların hizmetin bedelini ödemesinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu yapı, fırsat eşitliği açısından ödeme gücü olmayan öğrencilerin hizmetten yararlanabilmesini sağlamak üzere özel kesimin de katkısıyla dar gelirlili aile çocuklarından başlanarak kredi ve burs sistemiyle desteklenmesi planlanmaktadır.
44. Herkese eğitim ve öğretim imkanı sunabilecek ortamın yaratılması, yükseköğretime geçişte yığılmaların önlenmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yetersiz kalmıştır. Milli eğitim tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetilen bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmesi planlanmaktadır.
45. Eğitime ayrılan özel kaynaklar eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlayacak şekilde yönlendirilmesi hedeflenmektedir.
46. Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi kapsamında ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımları, taşınmalı eğitim gibi uygulamalar gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalara devam edilmesi hedeflenmektedir.
47. Eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine dönük programlara ağırlık verilecek ve öğretmenlerin eğitimi için TV'den faydalanılması planlanmaktadır. Mesleki ve teknik orta öğretime öğretmen yetiştirilmesi öncelik taşımaktadır. Örgün eğitimin her kademesinde yabancı dil eğitimine seçmeli ve kademeli olarak ağırlık kazandırılması ve bunun için gerekli olan öğretmen ihtiyacının karşılanması için gereken tedbirler alınması planlanmaktadır.
48. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları standart biçimde saptanarak bunlara uygun hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları uygulanması planlanmaktadır. Yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğine ve üniversite öğretim üyeliğine cezbedilmesi için mahalli katkılar da dahil olmak üzere

- gelir artırıcı ve eğitim yönetimini iyileştirici düzenlemelere gidilmesi planlanmaktadır. Ayrıca, öğretmen liselerinin amaçları doğrultusunda geliştirilmesi hedeflenmektedir.
49. Öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek haline getirilmeye çalışılması, öğretmen sayı ve niteliklerinin artırılması hedeflenmektedir.
 50. Öğretmen sayısındaki yetersizlikler ve dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesi için çıkarılan norm kadro yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmen ve öğretim üyeliği cazip hale getirilerek nitelikli öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilmesi planlanmaktadır. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılması öngörülmektedir.
 51. Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanların artırılması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkan sağlanması planlanmaktadır. Müfredat programındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmenlerin yeterlilikleri geliştirilecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmesi hedeflenmektedir.
 52. Öğretmenlerin istihdamında ve hizmet içi eğitimlerinde artış sağlanmıştır. Ancak öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterliliklerini esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi, öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenmesi hedeflenmektedir.
 53. Eğitimin amaçlarından biri laik düşünen insan yetiştirilmesidir.
 54. Eğitimin finansmanında kamu kaynaklarına ilave olarak kamu dışı kaynaklardan da faydalanma esas alınması, özel kesim ve vakıfların katkılarına artırılmasına yönelik ortam oluşturulması planlanmaktadır.
 55. Zorunlu eğitim dışında her kademede hizmetten yararlananların maddi güçleri ölçeğinde eğitimin finansmanına katılımını sağlayıcı ve her eğitim kademesinde özel öğretim kurumlarının artırılmasına yönelik yeni düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.
 56. Eğitime ayrılan kaynakların artırılması için merkezi yönetim yanında mahalli idareler, gönüllü kuruluş ve özel sektör katkılarının sağlanması hedeflenmektedir.
 57. Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısının artırılması öngörülmektedir.
 58. Okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumluluklarının artırılması ve eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilmesi hedeflenmektedir.
 59. Yükseköğretimdeki mevcut kapasitenin, kalkınmanın insan gücü ihtiyaçları ve istihdam imkanları doğrultusunda düzenlenmesi ve kullanılmasına, yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğinin sağlanmasına itina gösterilmesi, başarılı elemanların üniversiteye çekilebilmesi için öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesi Plan Döneminde yükseköğretim politikasının temelini teşkil etmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, yükseköğretim kurumları arasında bilimsel rekabetin sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması ve düzenlemelerin yapılması planlanmaktadır.
 60. Plan dönemi sonunda yükseköğretimdeki okullaşma oranı açıköğretim dahil olmak üzere yüzde 15 olarak hedeflenmiştir. Öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla mevcuda ilave olarak 12 bin kişinin doktora öğrenimini tamamlaması beklenmektedir. Doktora ve master tez konularının öncelikle sanayinin ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanmasının özendirilmesi planlanmaktadır.
 61. Okullaşma oranı 1994-1995 öğretim yılında, yükseköğretimde yüzde 12,5 seviyesine ulaşmıştır. 7. Plan dönemi sonunda, yükseköğretimde okullaşma oranı yüzde 19 olması hedeflenmektedir. Eğitim ve öğretimde ilköğretimin ikinci kademesinden başlamak üzere etkin bir yönlendirme sisteminin kurulamayışı, ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin yükseköğretime devam etme arzusunu doğurmakta ve üniversite önünde yığılmalara neden olmaktadır. Üniversitelerdeki kapasite yetersizliği de buna eklenince yığılmalar her geçen yıl daha da artmaktadır. Üniversiteye girme ümidiyle bir kaç yılını özel dersanelerde harcayan öğrenci üniversiteye de giremediği takdirde herhangi bir mesleğe sahip olmadan hayata atılmaktadır. Bu durum kaynak ve zaman israfına sebep olmaktadır. Bu nedenle yükseköğretime girişte yığılmaları önlemek için ortaöğretimde yeni bir yapılanmaya gidilmesi planlanmaktadır. Yükseköğretim bürokratik ve merkezîyetçi yapıdan kurtarılması ve üniversitelere bilimsel özerklik kazandırılması planlanmaktadır. Vakıflar dışında da özel üniversite veya yüksekokul kurulmasına imkan verilmesi amacıyla 2547 sayılı Kanun'da gerekli değişikliklerin yapılması hedeflenmektedir.

- Asgari 8 yıllık zorunlu eğitim devlet tarafından üstlenilmesi, başta yükseköğretim olmak üzere eğitimde hizmetten yararlananların hizmetin bedellerini ödemeleri sağlanması hedefler arasında bulunmaktadır. Ancak, bu katkıyı yapamayacak durumda olanların eğitim imkanlarından yeterince yararlanmasını temin etmek amacıyla bu kesime yönelik olarak kredi, burs, yurt ve diğer imkanları da kapsayan etkili bir sübvansiyon sistemi oluşturulması planlanmaktadır.
62. 1999-2000 öğretim yılında yükseköğretimde okullaşma oranı yüzde 18,7'ye ulaşmıştır. 7. Plan döneminde 15 yeni vakıf üniversitesi kurulmuştur. Böylece 21'i vakıf üniversitesi olmak üzere üniversite sayısı 74'e yükselmiştir. Yükseköğretimde öğrenci sayısı 1,5 milyona yaklaşmıştır. Orta öğretimde etkili bir yönlendirme sisteminin bulunmaması ve özellikle mesleki ve teknik eğitim ve sanayi arasındaki işbirliğinin yeterince geliştirilememesi sebebiyle yükseköğretim kurumları önünde yığılma devam etmiştir. Yükseköğretim kurumlarında bürokratik ve merkezi yapıdan kurtarılamamış ve gerekli olan bilimsel özerklik sağlanamamıştır. Ancak yükseköğretim bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılması ve üniversitelerin mali, idari ve bilimsel özerklikleri güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Yükseköğretime giriş sistemi öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yerleştirilmesini sağlaması ve fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde yeniden düzenlenmesi hedeflenmektedir.
63. Yükseköğretim kademesinde okullaşma oranı bakımından önemli ilerleme kaydedilmekle birlikte, yükseköğretime olan yoğun talep artarak devam etmektedir. Talebe cevap verebilmek amacıyla 2006 yılında 15 adet yeni devlet üniversitesi kurulmuştur. Yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı devam etmektedir. Yükseköğretime hazırlık dersanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanması planlanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmalarının sağlanması, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşturulmasının desteklenmesi planlanmaktadır.
64. Yükseköğretime olan yoğun talebin karşılanması amacıyla, 9. Kalkınma Planı dönemi başında 93 olan üniversite sayısı 2013 yılı Mayıs ayı itibarıyla 170'e ulaşarak yükseköğretim ülke geneline yaygınlaştırılmış ve kontenjanlar önemli ölçüde artırılmıştır. Ancak, yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. Akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeli çerçevesinde küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmektedir. Yükseköğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde, program bütünlüğünün temin edilmesi ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi planlanmaktadır.
65. Okullarda görsel-işitsel araçlar ve bilgisayar destekli eğitim gibi yeni eğitim teknolojilerinin kullanılması yaygınlaştırılması planlanmaktadır. Bilgisayar destekli eğitim, gerekli yazılımların ve nitelikli elemanların sağlanması suretiyle yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.
66. Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasında yeterli gelişme sağlanamamıştır. Özellikle bilgisayar destekli eğitimde yazılım programlarının yeterli ölçüde geliştirilememesi, ihtiyaç duyulan formatör öğretmenlerin yetersiz olması veya yetiştirilen öğretmenlerin bilgisayar laboratuvarı olmayan okullara tayin edilmesi, teknolojiye hızlı değişimler sonucu mevcut bilgisayarların kısa sürede demode hale gelmesi ve ayrılan kaynakların sınırlılığı bu eğitimden beklenen faydanın gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitimin her kademesinde teknoloji destekli eğitim yapılması ve kademeli olarak bilgisayar destekli eğitim geliştirilerek yaygınlaştırılması planlanmaktadır.
67. Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasında yeterli gelişme sağlanamamıştır. İlköğretimden başlamak üzere eğitimin her kademesinde bilgisayarlı eğitime geçilmesi ve her okula internet erişiminin sağlanması amaçlanmaktadır.
68. Okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısı, eğitim yazılımları öncelikli olmak üzere güçlendirilmesi hedeflenmektedir.
69. FATİH Projesi başlatılmıştır. Bilgi iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinliklerinin artırılması hedeflenmektedir.
70. Millî Eğitimde, Bakanlık taşra birimlerine gerekse yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devrini gerçekleştirilmesi; Bakanlık taşra teşkilatları ile yerel yönetimler ve ailelerin eğitimde hizmet verme sürecine aktif katılımını sağlanması için 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda düzenlemelerin yapılması planlanmaktadır.

-
71. Eğitimin yaygınlaştırılmasında mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı sağlanması planlanmaktadır.
 72. Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısının artırılması hedeflenmektedir.
 73. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı iyi vatandaşlar yetiştirilmesi, Türkiye'nin yüce menfaatlerinin şuurunda olan ve bunları müdafa eden nesillerin aynı zamanda milli manevi ve ahlaki değerler ile donatılmaları eğitimin temeli olarak belirtilmektedir.
 74. Atatürk ilke ve inkılaplarının benimsetilmesi, iyi vatandaş yetiştirilmesi, Türkiye'nin yüce menfaatlerinin bilincinde olan ve bunları savunan nesillerin kazanılmasının eğitimin temeli olduğu belirtilmiştir.
 75. Eğitim sisteminin amacı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, demokratik değerleri benimsemiş, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yaratıcı zekaya sahip bilgi çağı insanını yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir.
 76. Atatürk ilkelerine bağlı insan yetiştirilmesi hedeflenmektedir.
 77. Özel okulların teşvik edilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması planlanmaktadır.
 78. Özel kesimin okul açması ile vakıfların özel üniversite kurmalarının teşvik edilmesi, eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde bu kesimin daha fazla rol almasının desteklenmesi öngörülmektedir.
 79. Özel sektörün eğitim sürecine katılımı ve katkısı sınırlı kalmıştır. Toplam öğrenci sayısının yüzde 1,5'i özel öğretim kurumlarına devam etmektedir. Mevcut özel öğretim kurumları da kapasitelerinin ancak yüzde 50'sini kullanabilmektedirler. Anayasa'ya göre vakıflar dışındaki kişi ve kuruluşların yükseköğretim kurumu açamaması, özel öğretim kurumlarına verilen teşvik ve desteklerin yetersiz oluşu, özel öğretim kurumlarının gelişmesini sınırlandırmaktadır. Devlet gözetiminde özel kesimin eğitim hizmeti sunma faaliyetleri teşvik edilmesi hedeflenmektedir. Kamu ve özel kesimde, yaygın mesleki eğitimin teknik ve finansman yönünden desteklenmesine önem verilmesi planlanmaktadır. Özel kesimin eğitime yatırım yapmasını teşvik etmek; özel okullarda okuyan öğrencilerin eğitim harcamalarının bir kısmını vergi iadesi, muafiyet, burs ve benzeri yollarla sübvans etmek; özel dersanelere gereksinimi giderek ortadan kaldırmak, bu kurumların eğitim sistemi içinde eritilmesini özendirme amacıyla 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda yeni düzenlemeler yapılması planlanmaktadır.
 80. 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun çeşitli teşvik imkanlarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi hedeflenmektedir.
 81. Sekizinci Plan döneminde eğitim yatırımlarında özel sektör desteği önemli boyutlara ulaşmıştır.
 82. Eğitimde alternatif finansman modellerinin geliştirilmesi, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımının özendirilmesi planlanmaktadır.
 83. Milli kültürü özümsemiş bireyler yetiştirmek eğitimin amaçları arasında bulunmaktadır.
 84. Özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekalılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürlüler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önemin verilmesi ve bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınması planlanmaktadır.
 85. Özel eğitim gerektiren üstün yeteneklilerle, zihni, konuşma ve ortopedik özürlüler, uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimi için gerekli altyapı çalışmalarının geliştirilmesi hedeflenmektedir.
 86. Üstün zekalı çocukların yeteneklerine uygun bir ortamda yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla gerekli eğitim kurumlarının geliştirilmesine önem verilmesi ve özel sektörün bu alandaki girişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.
 87. Özel eğitim okullarının sayısı arttırılamamıştır. Ayrıca özel eğitim gerektiren üstün zekalı çocuklara uygun eğitim ortamlarının hazırlanmasında yetersiz kalmıştır. Özel eğitim alması gereken çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okulların sağlanması planlanmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitim almasını sağlayacak uygun eğitim ortamı hazırlanması ve özel sektörün bu alandaki girişimleri desteklenmesi planlanmaktadır.
 88. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilmesi ve mevcut okulların fiziki koşullarının uygun hale getirilmesi hedeflenmektedir.
 89. Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapının güçlendirilmesi planlanmaktadır.

1985-1989 yıllarını kapsayan Beşinci BYKP’nda eğitim planlaması, “Sosyal Hedef ve Politikalar” başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde eğitim planlaması yanında nüfus, istihdam, çalışma hayatı, yurt dışı işçi sorunları, insan gücü, milli kültür, gençlik, beden eğitimi ve spor, sağlık, sosyal güvenlik, sosyal hizmetler, küçük sanayi, köye götürülen hizmetler, bilim, bölge planlaması ve çevre konuları da yer almaktadır (DPT, 1984:124).

Beşinci Plan’da örgün ve yaygın eğitim sisteminin bütünleştirilmesi ve yaygın meslek eğitiminin örgün eğitim kurumlarının olanaklarından yararlanmak suretiyle yaygınlaştırılması yönünde bir anlayış geliştirildiği görülmektedir. Eğitimin tüm kademelerinde niteliğin yükseltilmesi, eğitim kurumlarında kazandırılacak bilgi ve becerilerin hayata dönük olması, örgün eğitimin tüm kademelerinde yabancı dil eğitimine ağırlık kazandırılması, aile eğitimine önem verilmesi ve eğitimde kitle iletişim araçlarından daha etkili bir şekilde yararlanılması Beşinci Plan’ın genel ilkeleri arasında sayılabilir (DPT, 1984:140-141).

Bu Plan’da okul öncesi eğitim için ilk kez nicel bir okullaşma hedefi verilmiştir. Buna göre dönem sonunda (1988-1989) okul öncesi eğitimde yüzde 10’luk okullaşma oranına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu hedefin gerçekleşmesi ve anaokullarının yaygınlaştırılması için kamu ve özel kuruluşlardan yararlanılacağı belirtilmiştir (DPT, 1984:141).

Plan’da 1983-1984 öğretim yılı ilkokul okullaşma oranı yüzde 107,2 olarak verilmiştir. Ayrıca ilkokula dönük politikalar, niteliğin yükseltilmesi, ikili eğitimin azaltılması ve özel eğitime muhtaç engelli ve üstün zekalı çocukların eğitimi için gerekli tedbirlerin alınması üzerine yoğunlaşmıştır (DPT, 1984:142).

Ortaokul düzeyinde okullaşma hedefi yüzde 75’tir. Bunun yüzde 55’i genel, yüzde 20’si de mesleki-teknik ortaokullara ilişkindir. Beşinci BYKP’nda ortaokullarda mesleğe yöneltme ve çevre şartlarına uygun geçerli beceriler kazandırma uygulamalarına başlanması öngörülmüştür (DPT, 1984:142). Ayrıca Yükseköğretim önündeki yığılmaları önlemek, gereksinim duyulan insan gücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için örgün ve yaygın mesleki-teknik eğitime ağırlık verilmesi öngörülmüştür (DPT, 1984:143).

Ortaöğretimde “Anadolu” türü okulların yaygınlaştırılmasına yönelik hedefler Beşinci BYKP’nda öne çıkmaktadır. Teknik dallarda İngilizce eğitim verecek Anadolu Mesleki ve Teknik Liseleri ve yurt dışı işçi çocuklarının eğitimi için Almanca eğitim verecek Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri kurulmasını hedeflemiştir. Almanca eğitim verecek okullar özellikle yurtdışından kesin dönüş yapmakta olan işçi ailelerinin çocukları için öngörülmüştür. Bu Plan’da ilk defa İmam Hatip Liselerinin geliştirilmesi yönünde açık bir vurgu yapıldığını söylemek mümkündür (DPT, 1984:144).

Beşinci Plan’da öğretmen yetiştirmeye öncelik verilmesi planlanmıştır. Öğretmen yetiştirme içindeki öncelik, mesleki-teknik öğretimde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesine verilmiştir (DPT, 1984:140). Ayrıca yabancı dil eğitiminin ağırlığının artırılması nedeniyle bu alanda doğacak öğretmen gereksiniminin karşılanması planlanmıştır (DPT, 1984:141).

Fırsat eşitliği yalnızca ortaöğretimden yükseköğretime geçiş için kullanılmıştır. Ancak fırsat eşitliğinin nasıl sağlanacağı belirtilmemiştir (DPT, 1984:146).

Eğitim hizmetlerinin maliyetine katılma anlayışının Beşinci Plan’da kabul edilen mali politikalar arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca özel okulların teşvik edilmesi de öngörülmüştür (DPT, 1984:144). Her iki tedbirin de 24 Ocak Kararları ile uyumlu bir biçimde yeni liberal politikalar çerçevesinde eğitimde özelleştirmenin ilk adımları olduğunu söylemek olanaklıdır. Yatırımlara ilişkin olarak belediye, valilik ve özel idarelerin eğitim yatırımlarına katkılarının artırılması öngörülmüştür (DPT, 1984:147).

1990-1994 yıllarını kapsayan Altıncı BYKP’de eğitim, “Sosyal Hedef, İlke ve Politikalar” bölümünde yer alan “Beşeri Kaynaklar” başlığı altında nüfus, aile-kadın-çocuk, gençlik, sağlık, beden eğitimi ve spor, boş zamanların değerlendirilmesi konuları ile birlikte ele alınmıştır (DPT, 1989:284).

Altıncı Plan’da eğitim politikaları ile ilgili yer verilen ilke ve hedefler, kalitenin yükseltilmesi, imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanması, başarı oranlarının

yükseltilmesi, özel eğitime gereksinimi olanlara dönük altyapının geliştirilmesi, sınıf mevcutlarının özel okullarda en fazla 30, Devlet okullarında en fazla 40 olması, bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması, yeni bir televizyon kanalının eğitim etkinliklerine tahsis edilmesi gibi ilke ve hedefler bulunmaktadır (DPT, 1989:354).

Bu Plan'da okul öncesi eğitimde dönem başında (1988-1989) yüzde 4,2 olan okullaşma oranının 1993-1994 öğretim yılında yüzde 11,5'e yükseltilmesi hedeflenmiştir. İlkokullarda niteliğin yükseltilmesi, ortaokullarda ise yüzde 57,1 olan okullaşma oranının 1993-1994 öğretim yılında yüzde 80'e çıkarılması hedeflenmiştir (DPT, 1989:291,292).

Plan'da ortaöğretimde okullaşma oranı yüzde 35,2'den yüzde 45,2'ye yükseltilmesi hedeflenmiş, dönem sonunda genel ortaöğretim için yüzde 24, mesleki-tekniik ortaöğretim için de yüzde 21,2 olarak belirlenmiştir. Mesleki-tekniik ortaöğretim içinde öncelikli okullar Endüstri Meslek Liseleri ile Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri olarak belirlenmiş, Kız Meslek Liselerinin işlevsel duruma getirilmesi hedeflenmiştir (DPT, 1989:292).

Altıncı Plan'da yükseköğretim okullaşma hedefi yüzde 15'tir. Ayrıca, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla mevcuda ilave olarak 12 bin kişinin doktora öğrenimini tamamlamasının beklendiği belirtilmiştir (DPT, 1989: 293).

6. BYKP'de öğrencilerin mesleğe yönlendirilmesinde rehberlik hizmetlerinin etkinliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması hedeflenmektedir (DPT, 1989: 294). Ayrıca, ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek amacı Beşinci Plan'la birlikte tek amaç durumuna dönüşmeye başladığı ve Altıncı Plan'da da bunun izlendiği söylenebilir (DPT, 1989: 295).

Altıncı Plan'da ilk kez öğretmenlere, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinden söz edilmektedir. Ayrıca, öğretmenlik ve öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesine dair politikalar Plan'da ele alınmaktadır (DPT, 1989: 294).

Plan'da yaygın eğitime verilen önemin arttığı görülmektedir. Bu Plan'da ilk defa yaygın eğitime kaynak sağlanması söz konusudur. Konsolide bütçeden eğitime

ayrılan yatırım ödeneklerinin en az yüzde 7,5 yaygın eğitime ayrılacağı belirtilmiştir (DPT, 1989:293). Ancak, yaygın eğitime ilişkin olarak sayısal bir hedef belirlenmemiştir. Yaygın eğitimde önceliğin, istihdama yönelik beceri eğitimine verilmesi hedeflenmiştir (DPT, 1989:296).

Altıncı Plan'da ilk kez bilgisayar destekli eğitim ve yeni eğitim teknolojilerinin kullanılmasının yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yaygın eğitim için radyo ve televizyon kullanımından bahsedilmiş, ardından Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda açık yükseköğretim ve yaygın eğitim için ikinci kanal televizyonun açılmasına karar verilmiştir. 1995 yılından sonra ise yeni ileri teknoloji ürünü bilgisayarlar ve internetin kullanımının artması sonucu eğitim sisteminin içerisine de teknoloji hızla girmiştir.

Altıncı BYKP'de en dikkat çeken yönü eğitimin finansmanı konusudur. Eğitimin finansmanı, Devlet bütçesi dışında yeni kaynak arayışları ve eğitim sisteminin çeşitli alanlarında özel sektöre biçilen hizmet üretme rolündeki genişlemedir. Plan'da yer alan özel kesimin okul açmasının ve vakıfların özel üniversite kurmasının teşvik edilmesi ve eğitim uzmanlığı hizmetlerinde eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde özel kesimin daha fazla rol oynaması özelleştirme ya da ticarileştirme olarak ifade edilebilecek politikalar arasında sayılabilir. Burada dikkat çeken durum özel kesimin okul açması dışında, uzmanlık hizmetleri ve eğitim aracı üretimi gibi alanların da özel sektöre açılmasına karar verilmiş olmasıdır (DPT, 1989: 294). Bu politikaların büyük oranda 1990 yılında uygulamaya konulan Dünya Bankası destekli Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile gerçekleştirildiğini söylemek olanaklıdır.

1996-2000 yıllarını kapsayan Yedinci BYKP'de eğitim, "Temel Yapısal Değişim Projeleri" adlı bölümde, "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi" alt başlığı altındaki nüfus ve aile planlaması, sağlık, istihdamın ve işgücü piyasasında etkinliğin artırılması konuları ile birlikte ele alınmıştır. Sektörler arasında bütünlük sağlama kaygısı yoktur. Her bir sektör bağımsız reform ya da proje olarak ele alınmıştır (DPT, 1995: 23).

Yedinci Plan'da temel eğitim kavramının kullanıldığı görülmektedir. Plan'da ilkokul ve ortaokul düzeylerini kapsayan temel eğitim, zorunlu eğitim kavramı ile birlikte kullanılmıştır. İlk kez Yedinci Plan'da zorunlu eğitim süresinin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması hedeflenmiştir (DPT, 1995: 12). Bu hedefin Plan döneminin kaçınıcı yılında gerçekleştirileceği açık değildir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına ilişkin yasa, Plan'ın ikinci yılının yarısında uzun süren tartışmaların ardından çıkarılabılmıştır (DPT, 1995: 33).

Altıncı Plan'da ilköğretim içinde kabul edilen okulöncesi eğitim bu Plan'da ilköğretim düzeyinden ayrılmıştır. 4-6 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsayan okulöncesi eğitimde okullaşma hedefi yüzde 16'dır (DPT, 1995: 217).

Yedinci BYKP, eğitim planı hedeflerine ulaşılması için uygulamaya konulması düşünülen yasal düzenlemelerin çokluğu ve kapsamı açısından önceki planlardan farklı bir yapıdadır. Yapılması hedeflenen yasal düzenlemeler eğitim sistemine yön veren temel yasaların neredeyse tamamen değiştirilmesini kapsamaktadır. Değiştirilmesi hedeflenen yasalar 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yasası, 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ve Anayasa'nın eğitim ile ilgili bazı maddeleridir. Yasalarda yapılacak değişikliklerle;

- Zorunlu temel eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması,
- Temel eğitimin ikinci kademesinden itibaren etkin bir yönlendirme sistemi oluşturulması,
- Eğitim programlarının günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmesinin sağlanması,
- Ailelerin işletmelerin ve yerel yönetimlerin eğitim harcamalarına katılımının sağlanması,
- Milli eğitimde hizmet esasına göre bir yapılanmanın gerçekleştirilmesi,

- Merkez teşkilatının makro düzeyde stratejik planlama, müfredat programı, araştırma-geliştirme, denetleme yapan ve koordinasyon işleriyle uğraşacak üst düzey karar organı haline dönüştürülmesi,
- Bürokrasinin azaltılması,
- Bakanlık taşra birimlerine ve yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devri sağlanması,
- Bakanlık taşra teşkilatları ile yerel yönetimler ve ailelerin eğitimde hizmet verme sürecine aktif katılımının sağlanması,
- Özel kesimin eğitime yatırım yapmasının teşvik edilmesi,
- Özel okullarda okuyan öğrencilerin eğitim harcamalarının bir kısmının vergi iadesi, muafiyet, burs ve benzeri yollarla desteklenmesi,
- Yükseköğretimde vakıf üniversitelerinin eğitim bütçelerinin bir kısmının devlet tarafından karşılanması ile ilgili uygulamadan ilk ve ortaöğretim düzeyindeki özel okulların da yararlandırılmasının sağlanması,
- Özel dershanelere gereksinimin giderek ortadan kaldırılması,
- Meslek eğitiminin geliştirilmesi, kamu ve özel kesim kurum ve kuruluşlarının mesleki ve teknik eğitime katılımının sağlanması,
- Yükseköğretimin merkeziyetçi ve bürokratik yapıdan kurtarılması,
- Üniversite ve fakülte yönetim kurullarının yetkilerinin artırılması,
- Kaynak yaratma ve harcama konusunda yükseköğretim kurumlarına hareket serbestisi getirilmesi,
- Yükseköğretimde rekabet geliştirilerek etkinliğin artırılması,
- Üniversite-sanayi ilişkilerinin en üst düzeye çıkarılması için öğretim üyelerinin sanayinin araştırma-geliştirme etkinliklerine katılımının gerçekleştirilmesi,
- Vakıflar dışında da özel üniversite veya yüksekokul kurulmasına olanak tanınması,
- Eğitim kurumlarının gelir sağlama ve harcama konusunda esnek bir yapıya kavuşmalarının sağlanması amaçlanmıştır (DPT, 1995: 33).

Yasal düzenlemelere yönelik politikalar, Yedinci Plan'na kadar genellikle eğitim sisteminin bütününe ele almayan parçalı düzenlemeler şeklinde belirlenmiştir.

Bu Plan’da ise neredeyse eğitim sisteminin tümüyle değiştirilmesine dair yasal düzenlemeler bütünlük içinde ele alınmıştır (Küçüker, 2012: 17).

1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının dayandığı temel ekonomi politikası “yeni liberalizm”dir. Bu politika, Beşinci BYKP ile birlikte Türkiye’nin planlama sürecine dahil olmuştur (Küçüker, 2012: 21). Dışa açık ve özel sermayenin etkin olduğu bir ekonomi düzeni olarak özetlenebilecek politikaların kapsamında, özelleştirme, kamu girişimlerinin ve yatırımlarının payının azaltılması, yatırımların ihracata dönük olarak yapılması, yabancı sermaye girişinin serbest bırakılması, dışarıdan borçlanmanın kolaylaştırılması gibi tedbirler yer almaktadır (Benderli ve Görenel, 2006: 188). Beşinci ve Altıncı Plan yeni liberal politikaların uygulanması açısından bir geçiş dönemi olarak belirtilebilir. Bu planlarda yeni ekonomi anlayışının belirginleşmeye başladığı Yedinci Plandan itibaren ekonominin rotasının netleştiği görülmektedir.

Liberal politikalar Yedinci Plan’da eğitim politikalarına net olarak yansımıştır. Bu Plan’da “Devlet gözetiminde özel kesimin eğitim hizmeti sunma faaliyetlerinin teşvik edilmesi, özel okullarda okuyan öğrencilerin eğitim harcamalarının bir kısmını vergi iadesi, muafiyet, burs ve benzeri yollarla sübvansede edilmesi; vakıflar dışında da özel üniversite veya yüksekokul kurulmasına olanak tanınması” ifadesine yer verilmiştir (DPT, 1995: 30).

2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci BYKP’de eğitim konusu, “Sosyal ve Ekonomik Sektörlerle İlgili Gelişme Hedef ve Politikaları” ana başlığındaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi” alt başlığı altındaki, nüfus, sağlık, insan gücü, gençlik, beden eğitimi ve spor, kadın, aile ve çocuk, boş zamanların değerlendirilmesi konuları ile birlikte ele alınmıştır. Eğitim planının sunuluşu, Yedinci Plan’da başladığı şekilde, mevcut durum, amaçlar, ilkeler ve politikalar, hukuki ve kurumsal düzenlemeler başlıkları altında yapılmıştır (DPT, 2000: 78).

Özel eğitim ile birlikte en fazla ihmal edilen eğitim düzeyi olan okulöncesi eğitim, Beşinci Plan’da nicel hedefler konmaya başlanmış ve Sekizinci Plan’da ise okulöncesi eğitim önemsenen bir düzey olarak vurgulanmıştır.

Sekizinci Plan'da temel eğitim yerine, yeniden ilköğretim kavramı kullanılmaya başlanmıştır. 1997 yılında yürürlüğe konulan 4306 sayılı Kanun ile zorunlu eğitim ilkokul ve ortaokul düzeylerini kapsayan 8 yıllık ilköğretim olarak uygulamaya konulmuştur. Bu Kanun'dan sonra ilkokul ve ortaokul kavramları öğretim düzeyi olarak kullanılmamıştır. Sekizinci Plan'da zorunlu eğitim süresine dair uzun dönemli hedef 12 yıl olarak belirlenmiştir (DPT, 2000: 83).

1980 sonrası Kalkınma Planları'nda sosyal politikalar açısından geçmiş aratan bir çizgi izlenmiştir. Beşinci ve Sekizinci Plan'da sosyal politikalara hiç değinilmemiştir. Altıncı Plan'da burs ve yatılılık sisteminin ıslah edilmesi, Yedinci Plan'da fırsat eşitliği sağlamak için ödeme gücü olmayanlara kredi ve burs verilmesi öngörülmüştür.

Birçok Kalkınma Planında olduğu gibi Sekizinci Plan'da da öğretmenlik ve öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesi hedefine yer verilmiştir. Ayrıca Plan'da ilk kez öğretmen ve öğretim üyesi gereksinimini karşılamak için eğitimin her kademesinde sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılması öngörülmüştür (DPT, 2000: 85).

1980 sonrası Kalkınma Planlarında devlet eğitimin finanse eden tek kurum olmaktan çıkarılmaya çalışılmıştır. Altıncı Plan'da özel kesim ve vakıfların katkılarının artırılması, Yedinci Plan'da zorunlu eğitim dışında hizmetten yararlananların eğitimin finansmanına katılımının sağlanması ve her eğitim kademesinde özel öğretim kurumlarının artırılması, Sekizinci Plan'da eğitime ayrılan kaynakların artırılması için merkezi yönetim yanında yerel yönetim, gönüllü kuruluş ve özel sektör katkılarının sağlanması hedeflenmektedir (DPT, 2000: 83).

Yedinci Plan'da eğitim sisteminin tümüyle değiştirilmesine dair yasal düzenlemeler bütünlük içinde ele alınmıştır. Bu eğilim Sekizinci Plan'da da devam etmiştir. Bu Plan'da da eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için çok sayıda yasada düzenleme yapılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bunların arasında 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yasası, 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası bulunmaktadır. Bunun yanında öğrenci seçme ve

yerleştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasını amaçlayan bir yasa çıkarılması da Sekizinci Plan'ın yasal düzenlemelere yönelik politikaları arasında yer almaktadır (DPT, 2000: 85).

Hedeflenen yasal düzenlemeler ile;

- Bakanlık taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi,
- Çeşitli kurumlar tarafından yürütülen okulöncesi eğitim etkinliklerinin bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesi,
- Özel kesimin teşvik olanaklarının genişletilmesi,
- Çıraklık, mesleki ve teknik eğitimin iş hayatının beklentilerine cevap verebilmesi,
- Mesleki ve teknik eğitim ile sanayi arasındaki ilişkinin artırılması,
- Öğretmen ve öğretim üyelerinin aldıkları hizmet içi eğitimlerin özlük haklarına yansıtılması,
- İhtiyaç duyulan alanlarda sözleşmeli öğretmen ve öğretim üyesi istihdam edilebilmesi,
- Yükseköğretimin bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılarak uzun dönemli planlama ve koordinasyondan sorumlu bir yapıya kavuşturulması,
- Yükseköğretim sisteminde rekabetin geliştirilmesi, idari, mali ve bilimsel özerkliğin güçlendirilmesi,
- Yeni üniversite ve bağlı birimlerin objektif kriterlere ve geniş tabanlı bir karar alma sürecine bağlı olarak kurulabilmesi amaçlanmıştır (DPT, 2000: 85).

Yükseköğretime geçiş sisteminde 1999 yılında yapılan düzenleme ile adayların kendi alanlarında yükseköğretim programlarını tercih etmeleri teşvik edilmiş, farklı alanlara geçiş ise zorlaştırılmıştır. Bu düzenleme sonucunda özellikle İmam Hatip Liseleri başta olmak üzere birçok Mesleki-Teknik Liseye kayıt olan öğrenci sayısında azalma olduğu görülmüştür. Sekizinci BYKP'nda katsayı uygulamasının kaldırılması ve böylece mesleki-teknik eğitimin ağırlığının

artırılması, bir diğer deyişle ilköğretim mezunlarının bu okullara yönlendirilmesi öngörülmüştür (Küçüker, 2008: 122).

2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı (DKP)'nda eğitim, "Temel Amaçlar: Gelişme Eksenleri" adlı bölümde, sağlık sistemi, gelir dağılımının iyileştirilmesi, sosyal güvenlik sisteminin etkinliğinin artırılması ve kültürün korunması ve geliştirilmesi konuları ile birlikte ele alınmıştır. "Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi" başlığı altında eğitim politikalarından bahsedilmiştir (DPT, 2006: 78).

Dokuzuncu Plan'da eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısının artırılması hedefi, Sekizinci Plan'daki politikaları ile aynıdır (DPT, 2006: 94). Ayrıca ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanmasından ilk kez Dokuzuncu Plan'da bahsedilmiştir (DPT, 2006: 95).

Yedinci Plan'da müfredatın değiştirilmesinden söz edilmiştir. Bu Plan'da da eğitim sisteminde kalitenin artırılması amacıyla, yenilikçi ve araştırmayı esas alan müfredat programları oluşturulması öngörülmektedir. Ayrıca yeni müfredatın gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısı ve eğitim yazılımlarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir (DPT, 2006: 94).

Dokuzuncu Plan döneminde okul öncesi ve ortaöğretim kademesinde okullaşma oranlarında önemli artışlar sağlanması hedeflenmektedir. Buna göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 2006 yılında yüzde 20'ye yaklaşmışken, 2013 hedefi olarak yüzde 50 belirlenmiştir. İlköğretimde ise 2006 yılında yüzde 95,6 olan okullaşma oranı 2013 yılında yüzde 100 hedeflenmekte ve ortaöğretim (liseler) okullaşma oranı 2006 yılında yüzde 85,2 iken 2013 yılında yüzde 100 hedeflenmektedir. Yükseköğretimde ise okullaşma oranı 2013 yılı için yüzde 48 öngörülmüştür (DPT, 2006: 71).

2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Planı (OKP)'nda eğitim, ikinci bölümde "Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum" başlığı altında sağlık, adalet, güvenlik, temel hak ve özgürlükler, sivil toplum ve kuruluşları, aile ve kadın, çocuk ve gençlik, sosyal koruma, kültür ve sanat, istihdam ve çalışma hayatı, spor, sosyal

güvenlik, nüfus dinamikleri, kamuda stratejik yönetim, kamuda insan kaynakları ve kamu hizmetlerinde e-devlet uygulamaları konuları ile birlikte ele alınmıştır. Eğitim başlığı altında durum analizi, amaç ve hedefler, politikalar alt başlıkları ile eğitim konusundan bahsedilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 30).

Sekizinci Kalkınma Plan'ında zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefi doğrultusunda alt yapı çalışmalarının yapılacağından söz edilmiştir. Onuncu Kalkınma Plan'ında ise ilk kez 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemine geçildiğinden bahsedilmiştir. Ayrıca müfredat bu doğrultuda yenilendiği belirtilmiştir. Plan'da ilk kez eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması kapsamında ücretsiz ders kitabı temin edilmesinin planlandığı ifade edilmiştir.

Bu Plan'da ilk kez FATİH projesinden bahsedilmiştir. Bu projenin tamamlanması ve teknolojinin eğitime entegrasyonun sağlanması hedef olarak belirlenmiştir.

Onuncu Plan'da okulöncesi eğitim, imkanları kısıtlı ailelerin ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılması planlanmaktadır. 2018 yılında okulöncesi eğitimde okullaşma oranı hedefi yüzde 70 olarak belirlenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 32).

Dokuzuncu Kalkınma Planı başında 93 olan üniversite sayısı 2013 yılı mayıs itibariyle 170'e ulaşarak yükseköğretim ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır. Yükseköğretim okullaşma oranları Dokuzuncu Kalkınma Planı'ndaki hedefler aşılmıştır. Ancak yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı halen devam etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 31).

Onuncu Kalkınma Plan'ında, eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlandığı belirtilmiştir. Bu durumun göstergesi olarak 2006-2007 eğitim öğretim yılında okullaşma oranı okul öncesi eğitimde yüzde 24, ilköğretimde yüzde 96,3 ve orta öğretimde yüzde 86,6 iken, 2012-2013 eğitim yılında okul öncesi eğitimde yüzde 44, ilköğretimde yüzde 107,6 ve orta öğretimde yüzde 96,8 artış gerçekleşmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 30). Ancak Plan'da nüfusun eğitim

düzeıı yükselmekle birlikte OECD ve AB ortalamalarına göre düşük kalmaya devam etmekte olduğu da belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 31).

Tablo 25. Kalkınma Planları Özet Tablo

KALKINMA PLANLARI	5. BYKP 1985-89	6. BYKP 1990-94	7. BYKP 1996-2000	8. BYKP 2001-2005	9. KALKINMA PLANI2007-13	10. BYKP 2014-2018	TOPLAM
Okul Öncesi Eğitim	+	+	+	+	+	+	6
İlköğretim	+	+	+	+	+	+	6
Orta Öğretim	+	+	+	+	+	+	6
Mesleki Ve Teknik Eğitim	+	+	+	+	+	+	6
Yaygın Eğitim	+	+	+	+	+	+	6
Fırsat Eşitliği	+	+	+	+	+	+	6
Öğretmen	+	+	+	+	+	+	6
Yükseköğretim	+	+	+	+	+	+	6
Özel Sektör	+	+	+	+	+	+	6
Özel Eğitim	+	+	+	+	+	+	6
Yabancı Dil	+		+	+	+	+	5
Eğitimin Finansmanı		+	+	+	+	+	5
Teknoloji Kullanımı		+	+	+	+	+	5
Zorunlu Eğitim			+	+	+	+	4
Atatürkçülük	+	+		+	+		4
Yerel Yönetim			+	+	+		3
Din Eğitimi				+			1
Millilik				+			1
Laiklik			+				1

Tablo 25’den anlaşılacağı gibi, inceleme konusu yapılan 6 Kalkınma Planı içinde inceleme konusu yapılan değişkenlerden en fazla tartışma konusu yapılanların sırasıyla; Yükseköğretim, Öğretmen, Mesleki ve Teknik Eğitim, Fırsat Eşitliği, Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim, Orta Öğretim, Yabancı Dil, Yaygın Eğitim, Özel Sektör ve Özel Eğitim konularının olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin tamamının aynı düzeyde inceleme konusu yapıldığı dikkati çekmektedir.

1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Plan’larının hepsinde (5.,6.,7.,8.,9.,10.) yükseköğretimden bahsedilmiştir. Bu Planlar’da yükseköğretimin merkeziyetçi yapıdan kurtarılması ve mali, idari, bilimsel özerkliğin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. 1980 sonrası kurulan I. Özal (1983), II. Özal (1987), III. Çiller

(1995), IV. Ecevit (1999) ve Davutoğlu (2015) hükümetleri hariç diğer bütün hükümet programlarında yükseköğretim konusuna yer verilmiştir. Ancak bu hedef yönünde günümüze kadar somut adım atılamamıştır.

Beşinci Plan'da (1985-89) eğitim sisteminde teknolojinin kullanılmasının gerekliliğinden bahsedilmemiştir. Ancak diğer bütün Plan'larda eğitim sisteminde teknolojinin kullanılması ve bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaşmasının gerektiği belirtilmiştir. 1990'lı yıllardan sonra (Akbulut, I. Yılmaz, I. Çiller, II. Yılmaz, III. Yılmaz, Gül, II. Erdoğan, III. Erdoğan ve Davutoğlu) kurulan hükümetlerin programlarında eğitimde teknoloji kullanımından bahsedilmiştir. 2002 yılından itibaren iktidara gelen AK Parti hükümetleri döneminde somut adımlar atılabilmiştir.

1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Plan'larının hepsinde (5.,6.,7.,8.,9.,10.) özel sektörün eğitim kurumları açmasının desteklenmesine yönelik hedeften bahsedilmiştir. I. Özal (1983), I. Yılmaz (1991), II. Çiller (1995), II. Yılmaz (1996), Erbakan (1997), Gül (2002) ve Davutoğlu (2015) hükümet programlarında da eğitim hizmetlerinde özel sektörün katkısının artırılacağından bahsedilmiştir. Bu yönde de adımlar atılmıştır.

Beşinci (1985-89) ve Altıncı (1990-94) Plan'da zorunlu eğitim sisteminden bahsedilmemiştir. Yedinci (1996-2000), Sekizinci (2001-2005), Dokuzuncu (2007-2013) ve Onuncu (2014-2018) Plan'da zorunlu eğitim sisteminden söz edilmiştir. Yedinci Plan'da 8 yıllık zorunlu temel eğitim uygulamasına geçilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir. Bu hedef 1997-1998 öğretim yılında gerçekleştirilmiş ve sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir. Sekizinci Kalkınma Plan'ında zorunlu temel eğitim süresinin 8 yıla çıkarılmasından bahsedilmiş ve uzun vadede 12 yıla çıkarılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Bu hedefe gecikmeli olsa da 2012-2013 öğretim yılında 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir.

Yedinci (1996-2000) Kalkınma Plan'ında ilk kez eğitim hizmetlerinin sunulmasında yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devredilmesinden bahsedilmiş, daha sonraki Sekizinci (2001-2005) ve Dokuzuncu (2007-2013) Kalkınma Planlarında da mahalli idareler ve gönüllü kuruluşların katkısının artırılması ifadelerine yer verilmiştir. Hükümet programlarında ise sadece Gül (2002) Hükümeti

bu konudan bahsetmiştir. Buna göre; MEB'in merkez teşkilatında üst kademelerde toplanan yetkilerin yerel birimlere aktarılması ve yerel yönetimlerin eğitimdeki rolünün artırılacağı belirtilmiştir.

1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarında özel eğitim (geri ve üstün zekalı, işitme, konuşma ve ortopedik özürü eğitimi) konusunda hepsinde söz edilmiştir. Ancak hükümet programlarında sadece I. Yılmaz (1991), V. Ecevit (1999) ve Davutoğlu (2014) hükümetleri özel eğitim konusunda bahsetmiştir.

1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarında ve kurulan hükümetlerin programlarında en fazla tartışılan mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim, öğretmen konuları olmuştur.

3.1.4. Milli Eğitim Şuralarında 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikaları

Milli Eğitim Şuraları, Türk eğitiminin enine boyuna tartışıldığı, karara bağlandığı, resmi tutumun dışında değişik görüşlere de açık olan ciddi çalışmalar olarak Türk eğitim sistemine yön vermektedir. Şuralarda alınan bazı kararlar uygulanırken bazı önemli kararlar ise sadece öneri olarak kalmış ve uygulanmamıştır. Şuralarda gerçekleştirilmesi düşünülen amaçlardan biri de ülke eğitimcilerinin temsilcileri, eğitimle doğrudan ya da dolaylı ilgileri bulunan kesimlerin temsilcilerini, bir araya getirerek oluşturulacak düşünce zenginliğinden ülke eğitimi için olumlu sonuçların alınmasını sağlamaktır. Şuralar, Türk eğitim sistemine yön verecek siyaset üstü eğitimle ilgili bilimsel ve toplumsal kararlar olarak Türkiye'nin eğitim politikalarının belirlendiği, kurumsal yapı olması gerekirken daha çok, öneriler üreten bir yapısal örgütlenme olarak eğitim sisteminde yerini almıştır (Deniz, 2001: 12).

Çalışmanın bu bölümünde araştırma dönemi olan 1980 yılından günümüze gelinceye kadar yapılan 10.-18. Milli Eğitim Şuralarında (toplamda 9 eğitim şurası) tartışılan konular araştırma çalışması kapsamında belirlenen değişkenler dikkate alınarak inceleme konusu yapılmak suretiyle Türk eğitim politikalarının değişim ve/veya gelişimine nasıl yansıdığı hakkında değerlendirmelere yer verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 26’da dokuz Milli Eğitim Şurası çalışmaları eğitim politikası açısından değerlendirilerek incelenen politikaların farklılıkları ile örtüşen hedeflerinin eğitim ve öğretime nasıl yansıdığı hakkında değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo 26. Milli Eğitim Şuraları

MILLİ EĞİTİM ŞURALARI	X. ŞURA 1981	XI. ŞURA 1982	XII. ŞURA 1988	XIII. ŞURA 1990	XIV. ŞURA 1993	XV. ŞURA 1996	XVI. ŞURA 1999	XVII. ŞURA 2006	XVIII. ŞURA 2010
Zorunlu Eğitim	+ ¹				+ ²	+ ³	+ ⁴	+ ⁵	+ ⁶
Okul Öncesi Eğitim	+ ⁷	+ ⁸	+ ⁹		+ ¹⁰	+ ¹¹		+ ¹²	+ ¹³
İlköğretim		+ ¹⁴	+ ¹⁵			+ ¹⁶	+ ¹⁷	+ ¹⁸	+ ¹⁹
Orta Öğretim	+ ²⁰					+ ²¹	+ ²²	+ ²³	+ ²⁴
Mesleki Ve Teknik Eğitim	+ ²⁵		+ ²⁶		+ ²⁷	+ ²⁸	+ ²⁹	+ ³⁰	+ ³¹
Yabancı Dil		+ ³²	+ ³³			+ ³⁴	+ ³⁵	+ ³⁶	+ ³⁷
Din Eğitimi			+ ³⁸		+ ³⁹				+ ⁴⁰
Yaygın Eğitim	+ ⁴¹		+ ⁴²	+ ⁴³	+ ⁴⁴	+ ⁴⁵	+ ⁴⁶	+ ⁴⁷	
Parasız Eğitim									
Fırsat Eşitliği	+ ⁴⁸		+ ⁴⁹			+ ⁵⁰		+ ⁵¹	
Öğretmen	+ ⁵²	+ ⁵³	+ ⁵⁴	+ ⁵⁵	+ ⁵⁶	+ ⁵⁷	+ ⁵⁸	+ ⁵⁹	+ ⁶⁰
Laiklik							+ ⁶¹		
Eğitimin Finansmanı			+ ⁶²			+ ⁶³	+ ⁶⁴	+ ⁶⁵	
Yükseköğretim		+ ⁶⁶	+ ⁶⁷		+ ⁶⁸	+ ⁶⁹	+ ⁷⁰		
Teknoloji Kullanımı		+ ⁷¹	+ ⁷²		+ ⁷³	+ ⁷⁴	+ ⁷⁵	+ ⁷⁶	+ ⁷⁷
Yerel Yönetim				+ ⁷⁸		+ ⁷⁹	+ ⁸⁰	+ ⁸¹	+ ⁸²
Atatürkçülük		+ ⁸³	+ ⁸⁴		+ ⁸⁵	+ ⁸⁶	+ ⁸⁷	+ ⁸⁸	
Yönetişim								+ ⁸⁹	
Özel Sektör			+ ⁹⁰	+ ⁹¹	+ ⁹²	+ ⁹³	+ ⁹⁴	+ ⁹⁵	+ ⁹⁶
Millilik			+ ⁹⁷						
Özel Eğitim	+ ⁹⁸	+ ⁹⁹	+ ¹⁰⁰		+ ¹⁰¹	+ ¹⁰²	+ ¹⁰³	+ ¹⁰⁴	+ ¹⁰⁵

1. Temel eğitime giriş yaşınının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması; temel eğitimin yaygınlaştırılmasında yerel özelliklere göre yatılılık, araçla taşıma ve benzeri yöntemlerden yararlanılması kararları alınmıştır.
2. Zorunlu eğitimin en az 8 yıla çıkarılması çalışmalarına devam edilmesi yönünde karar alınmıştır.
3. İlköğretim ikinci kademesinden itibaren yönlendirmeye gidilmesi, en az 8 yıllık bir zorunlu eğitim ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmelerinin ve nitelikli ara insan gücü yaratılmasının ana hedef olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulması gerektiğinden bahsedilmiştir. Küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin 8 yıllık zorunlu ilköğretimden yararlanabilmeleri için taşınmalı ve pansiyonlu eğitim sisteminden yararlanılmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir.

4. 1997 yılında çıkarılan yasa ile, zorunlu eğitim, 5 yıldan, kesintisiz 8 yıla çıkarılarak yeni bir reform başlatılmıştır ifadesine yer verilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim, orta öğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması ve yakın gelecekte gerçekleştirilmesi düşünülen 11-12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması dikkate alınarak planlanması gerektiği ifade edilmiştir.
5. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için çalışmalara başlanmalı, bunun için gerekli alt yapı hazırlık çalışmaları hızlandırılmalı ifadesine yer verilmiştir.
6. Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.
7. Okul öncesi eğitimi 0-5 yaş çocukların eğitimini kapsadığı, okul öncesi eğitim kırsal ve gecekondulu yörelerinde, Türkçe eğitime ağırlık verilecek şekilde öncelikle yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında; MEB'in diğer kurumlarla iş birliğini ve bu kurumların okul öncesi eğitime katkılarını sağlayacak yasal önlemlerin alınması, okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen sağlamada mevcut kaynakların değerlendirilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
8. Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirilmesine yönelik ilkeler, amaçlar ve fonksiyonlar belirtilmiştir.
9. Okul öncesi eğitim programlarının Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına, değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi yönünde karar alınmıştır.
10. Okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması olmak üzere birçok karar alınmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitimde Kalkınma Planlarındaki hedeflere ulaşılması sağlanacaktır ifadesine yer verilmiştir.
11. Bir önceki Şura'da okul öncesi eğitim bütün boyutlarıyla ele alınmış olduğu ve Şura'dan çıkan kararlar geniş ölçüde hayata geçirildiği belirtilmiştir. Ayrıca, okul binalarının yapımında özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler (rampa, asansör, sıra, oyun bahçesi vb) yapılması ve illerde diğer Bakanlık ve kuruluşlara bağlı olarak faaliyet gösteren okul öncesi özel ve resmi eğitim kurumları (kreş, anaokulu) belirlenerek denetimleri Milli Eğitim Bakanlığınca yapılması gerektiği yönünde kararlar alınmıştır.
12. 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanması; bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanmasının zorunlu hale getirilmesi; okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektörün teşvik edilmesi; kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmesi; okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürllüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşvikleri artırılması ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmesi; belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmalarının teşvik edilmesi; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, "Okul Öncesi Eğitimi Kanunu" çıkarılması; ülkemizde okul öncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), sağlık, nüfus müdürlükleri, muhtarlıklar ile milli eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışı sağlanması; rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanması; cumhuriyetin 100. yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimdeki 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranı yüzde 80'e ulaşması; genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay artırılması yönünde kararlar alınmıştır.
13. Eğitim sisteminde yönlendirme hizmetleri, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde etkin olarak yaygınlaştırılması ve okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kurumlarında rehber öğretmen istihdam edilecek norm kadro tesis edilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
14. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, eğitimin bu düzeyindeki öğretmenlerin yetiştirilmesini öngören hükümleri içerdiğini belirtmiştir.
15. Sekiz yıllık mecburi öğretime geçişin, bir program ve sistem bütünlüğü içinde uygulanması, mevcut ortaokulların ilköğretimle bütünleşmesi, merkezi yerlerden başlanarak diplomaların sekizinci yılın sonunda verilmesi uygulamasına geçilmesi, beşinci yılın sonunda verilen diplomaların kaldırılması yönünde kararlar alınmıştır.

16. İlköğretime radyo ve televizyonla eğitim desteği sağlanması, ilköğretimde derslikler standart hale getirilmesi, okullardaki araç ve gereçler öğretim programlarındaki ünitelerin içeriğine uygun hale getirilmesi, 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmeden önce ilköğretimin amaçları ve ders programları bütünlük ilkesine uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve ilköğretim okullarının programlarında, meslekleri tanıtıcı bilgilere yer verilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
17. İlköğretimin bütün sınıflarında meslek alanlarını tanıtıcı etkinliklere yer verilmesi, ilköğretimin bütün sınıflarında yaz dönemlerinde öğrencilerin kültür, beceri kazanmalarına ve yönelmelerine dönük kurslar açılması, sekizinci sınıflarda meslekleri tanıma ve yöneltmeye ağırlık verilmesi, öğrenciye en uygun olduğu düşünülen alan konusunda; öğrencinin kişisel dosyasındaki bilgiler, öğretmen değerlendirmesi, başarı notları dikkate alınarak, oluşturulacak tavsiye kararı ilköğretim dönemi sonunda öğrenci ve velisine bildirilmesi, ilköğretim sonrası eğitimde okullaşmayı artırmak amacıyla kız öğrencilere burs ve iş vererek, mesleki eğitim programlarına yönlendirme sağlanması ve 4306 Sayılı Yasa çerçevesinde, ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere başlatılan eğitime katkı payı uygulaması, 1 Ocak 2001 tarihinden itibaren, orta öğretimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla kullanılmak üzere, 31 Aralık 2005 yılına kadar uzatılması ve her yıl enflasyon oranında artırılması yönünde kararlar alınmıştır.
18. İlköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS kaldırılması ve bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmesi, yöneltme 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda, öğrenciyi tanıma ve meslekleri tanıtmaya yönelik olarak ailelerle iş birliği içinde yapılması; sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmesi; sınıf öğretmenliği 1, 2 ve 3. sınıflara kadar olması, 4 ve 5. sınıflarda dersler branş öğretmenleri tarafından verilmesi; ilköğretimde seçmeli ders sayısı artırılması, özel sektörün eğitime yatırım yapması özendirilmesi ve özel sektörden hizmet satın alınması sağlanması ve ilköğretim müfettişliği "Eğitim Müfettişliği" adı altında Bakanlık merkez teşkilatına bağlanarak yeniden yapılandırılması kendi içerisinde rehberlik ve denetim, soruşturma, okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaştırılması yönünde kararlar alınmıştır.
19. İlköğretimin bütün sınıflarında görsel sanatlar, beden eğitimi ve müzik dersleri, not yerine "yeterli, geliştirilebilir" gibi ifadelerle değerlendirilmesi yönünde ifadeye yer verilmiştir. Ayrıca, ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar ve müzik ders saatleri yeni öğretim yöntem ve teknikleri de dikkate alınarak artırılması ve ilköğretim kurumlarında sanat ve beceri amaçlı derslerin daha etkin işlenmesi amacıyla yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları vb. ilgili kurum/kuruluşlardan eleman desteği alınabilmesi ve iş birliği sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılması yönünde kararlar alınmıştır.
20. Temel eğitim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi ve ortaöğretim kuruluşlarının yeniden düzenlenmesi yönünde kararlara alınmıştır.
21. Orta öğretimin yeniden yapılandırılması ve Türk milli eğitim sistemi ortaöğretim modeli ilke ve önerileri başlıkları altında 76 karar alınmıştır. Alınan kararlardan bazıları şunlardır; ortaöğretim kurumları; öğrencilerin yüzde 65'ini mesleki teknik eğitime, yüzde 35'ini genel eğitime yöneltecek ve bu yönde öğretim görmelerini sağlayacak şekilde yeni bir yapıya kavuşturulması; ortaöğretim veren özel öğretim kurumları teşvik edilmeli, bu kurumların mesleğe yönelik program uygulamalarının özendirilmesi; Türk milli eğitim sistemi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere üç kademedен oluşması; ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim ile genel eğitim alanlarından oluşması ve ortaöğretimde fiziki mekanlar ve imkanlar açısından, mahalli idarelerle halkın desteğinin sağlanması yönünde gerekli çalışmalar yapılması yönünde kararlar alınmıştır.
22. Mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim sistemi içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması başlığı altında 50 karar alınmıştır. Ortaöğretim bugünkü parçalı yapıdan kurtarılması ve bütünlüğün sağlanması; ortaöğretimden yükseköğretime geçişle ilgili olarak MEB ile YÖK'ün ortaklaşa yürüttüğü proje, yeni ilkeleri yansıtacak şekilde düzenlenmesi; ortaöğretim programları bilgi ve teknoloji çağının gereklerine uygun olarak tümüyle gözden geçirilmesi ve bu konudaki çağdaş yönelimler dikkate alınması ayrıca ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilerin mesleki yönelmelerine yardım edecek biçimde mesleki danışmanlık hizmetinin verilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
23. Genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu öğrencilerinin alanları, ders ağırlıklarına göre yeniden belirlenmesi ve bu kurumlardan mezun olan öğrencilerin öğrenim gördükleri alanın devamı niteliğindeki yükseköğretim programlarına geçişlerinde ek puan almalarının sağlanması

- ve ortaöğretim kurumlarına kaydolun öğrencilerin 10. sınıfın sonuna kadar bu kurumlar arasında yatay ve dikey geçiş yapabilmelerine izin verilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
24. Ortaöğretimin güçlendirilmesi ortaöğretime erişimin sağlanması ile ilgili ulusal ve uluslararası yarışmalarda başarılı olan sporcu öğrencilere resmi ve özel ortaöğretim ile yükseköğretim kademelerine geçişte ek puan verilmesi, kontenjan ayrılması veya burs verilmesi; normal eğitim yapan Sosyal Bilimler, Fen ve Anadolu Liseleri gibi ortaöğretim kurumlarında 45 dakika olan ders saatleri, spor, sanat ve beceri eğitimine daha fazla zaman ayrılması için 40 dakika olarak düzenlenmesi; sokakta yaşayan, çalıştırılan, mevsimlik işçi olarak çalışan vb. sebeplerle okul dışında olan çocuklara yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmet modelleri geliştirilmesi ve bu çocukların ortaöğretime erişimini sağlayacak yeni düzenlemeler yapılması ve ortaöğretime erişimde güçlük yaşayan çocukların erişimlerini kolaylaştırmak için mevcut pansiyonların kapasiteleri artırılması, kapanma durumunda olan yatılı ilköğretim bölge okullarından uygun olanların ortaöğretim pansiyonlarına dönüşümü sağlanması ve kız çocuklarının erişiminin sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması yönünde kararlar alınmıştır.
 25. Ortaöğretim, değişik programlar uygulayan okullar (çok amaçlı okullar) ile mesleki-teknik okullardan oluşacağı; çok amaçlı okulların programlarında ortak dersler bulunacağı, buna ek olarak yerel olanaklara ve ihtiyaçlara dayalı meslek kazandırıcı ve mesleklere hazırlayıcı çeşitli derslerin yer verileceği; çok amaçlı okulun, "yükseköğrenime ve aynı zamanda bir mesleğe hazırlama" görevini başarmak amacıyla akademik programlarla birlikte, olanak ve ihtiyaçlara göre bölüm programlarından (teknik, tarım, ticaret-turizm vb) en az birini uygulayacaktır. Ayrıca orta eğitimin kapsamının, çok amaçlı lise (değişik programlı tek tip lise) ile mesleki-teknik okullardan ibaret olacak biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde kararlar alınmıştır.
 26. Mesleki ve teknik ortaöğretimin, hem mesleğe ve iş hayatına eleman ve hem de yükseköğretime öğrenci hazırlayan, endüstriyel eğitim sanat eğitimi ve meslek eğitimi programlarını uygulayan eğitim-öğretim kurumları olarak tanımlanması; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının, çevrenin ve iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak ve sürekli bir şekilde geliştirilmesi, bu kurumların eğitim insan gücü istihdam ilişkileri çerçevesinde tarım endüstri ve hizmet sektörleri ile gerekli işbirliğinin sağlanması; askeri, dini ve emniyet teşkilatına bağlı okullar dışında, mesleki ve teknik okullarda dahil olmak üzere, mevzuat hükümlerine göre özel ve tüzel kişilerin ortaöğretim seviyesinde özel öğretim kurumları açmalarını özendirici tedbirlerin alınması; ortaöğretimde öğrencilerin mesleki ve teknik alanlara daha fazla yönelmelerini sağlamak için gerekli hukuki düzenlemelerin yapılması, mesleki ve teknik lise mezunlarının, özellikle okullarında takip ettikleri programlara uygun yükseköğretim kurumlarına girişinin sağlanması ve İmam Hatip Liselerinin; imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi din hizmetlerinin yerine getirilmesi ile ilgili elemanları yetiştirmek üzere ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programları uygulayan öğretim kurumları olarak tanımlanması yönünde kararlar alınmıştır.
 27. Mesleki ve teknik eğitime ağırlık verileceği belirtilmiştir.
 28. Mesleki ve teknik öğretimin amaçları ve yetiştireceği öğrenci tipi yeniden tanımlanması gerektiği, mesleki ve teknik eğitimde sistem bütünlüğü esasına dayalı modüler eğitim programları uygulanması, alan ve dal eğitimine önem verilmesi; mesleki ve teknik öğretim kurumlarının hem kendi okullarının hem de çevre okullarının makine ve teçhizatının bakımı ile bina ve tesislerinin onarımlarına yönelik uygulamaların teşvik edilmesi ve 3308 sayılı Kanun'la kurulan Çıracılık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu'nun fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için fonun gelirlerinin artırılması, genel bütçe içerisinde çıkarılması, gelirlerinin tamamı kanunda belirtilen yerlerde kullanılması gerektiği yönünde kararlar alınmıştır.
 29. Mesleki ve teknik eğitimin; orta öğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme, mesleki ve teknik eğitimde sınavsız yükseköğretime geçiş, mesleki ve teknik eğitimde finansman konuları oluşturmuştur.
 30. Mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması için bilimsel ve rasyonel yöntemlerin kullanılması; mesleki ve teknik eğitimi seçen öğrencilerin ilgili kurumlarca ekonomik ve sosyal yönden desteklenmesinin sağlanması; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında meslek dersleri öğretmenlerinin belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için çalışmalar yapılması yönünde kararlar alınmıştır.

31. Genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki dersler ve haftalık ders saati sayısı azaltılması, teneffüs sürelerinin artırılması, ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulama derslerine daha fazla ağırlık verilmesi; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ihtiyaçlara göre sektöre yakın mekanlarda, mesleki eğitim kampüsleri şeklinde açılması, okulların yönetimi ayrı ayrı olması, yemekhane, kantin, laboratuvar, atölye, sosyal tesisler, kütüphane vb. fiziki yapılar daha verimli ve etkili biçimde kullanılması; mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri için ÖSS akademik ve mesleki alanda yapılması, öğrenciler alanı ile ilgili yükseköğretim kurumlarına yerleştirilirken sonuçlar birlikte değerlendirilmesi, mezunların kendi alanlarındaki yükseköğretim programları yeniden belirlenerek yükseköğretime geçişte ek puan verilmesi, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu mezunlarına uzun vadeli faizsiz işletme kredisi verilmesi ile ilgili düzenlemeler yapılması; mesleki ve teknik eğitim ile ilgili öğretim dairelerinin tek çatı altında birleştirilmesi için çalışmalar yapılması, mesleki ve teknik eğitimde verilecek kurslarda usta öğretici ve uzmanlardan da yararlanılması yönünde karar alınmıştır.
32. Hizmet içi eğitimin bir parçası olarak öğretmen ve uzmanlara batı dillerinden birini öğrenebilmesi için Devlet Memurları Yabancı Diller Merkezinde daha fazla kontenjan ayrılması gerektiği ve yabancı dille öğretim yapan okulların öğretmenlerinin kendi üniversitelerinde yetiştirilmesine ağırlık verilmesi, ayrıca bu öğretmenlerin dış ülkelerde kendi alanlarında yeterliklerini artırıcı imkanlar sağlanması ifadelerine yer verilmiştir.
33. Yabancı dil öğretiminde verimliliğin artırılması yönünde çalışmaların yapılması; yabancı dil öğretiminde zorunlu durumlarda, kalabalık sınıflar için özel öğretim teknikleri geliştirilmesi; yabancı dil imtihanlarının öğrencilerin başta iletişim güçlerini ölçmeye imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmesi; yabancı dil öğretimini teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla Türkiye, diğer ülkeler ve milletlerarası kuruluşlar arasında öğretmen, öğrenci, program vb. mübadele sisteminin uygulanması yönünde kararlar alınmıştır.
34. Öğretimde yabancı dille eğitim yerine, yabancı dil öğretimi yapılması ve yabancı dil öğretimine önem verilmesi, zorunlu yabancı dil öğretimi, isteğe dönük hale getirilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
35. Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve doğaya ilişkin estetik değerlere sahip olan, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanan, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirilmesi yönünde karar alınmıştır.
36. Küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmesi, hızlandırılmış dil öğretim merkezleri, web destekli öğrenme ortamları aracılığıyla bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmelerinin sağlanması; yabancı dil öğretim yöntemlerinin daha etkin ve verimli hale gelmesinin sağlanması, ayrıca tüm kamu personelinin yabancı dil öğrenmesi için ülkenin değişik bölgelerinde yabancı dil öğretim merkezleri açılması, öğretmenlerin yabancı dille iletişim becerilerini artırabilmeleri açısından desteklenmesi yönünde kararlar alınmıştır.
37. Türkiye’de bütün derslerin eğitimi Türkçe olmalı, bazı derslerin yabancı dille eğitiminden vazgeçilmesi ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmelerinin sağlanması ifadesine yer verilmiştir.
38. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin programlarının yeniden gözden geçirilmesi; Anayasa'nın öngördüğü çerçevede din eğitimi ve öğretimine ağırlık verilmesi ve din eğitimi veren orta dereceli okullar ile genel ve mesleki okullara din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni yetiştirme işinin de, branşlaşmayı ve ihtisaslaşmayı esas alacak şekilde yeniden ele alınmasına yönelik kararlar alınmıştır.
39. Din eğitimine önem verileceği ve bu hususta gereken tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir.
40. Anayasa'nın 24. maddesinin “Din kültürü ve ahlak eğitimi-öğretimi devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi-öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır” hükmü gereğince isteyen anne ve babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemeler yapılması ifadesine yer verilmiştir.
41. Çeşitli bakanlıklarca yürütülen yaygın eğitim hizmetlerinin koordinasyonunun çözülmesi, orta eğitimden yararlanma hakkı konusunda, temel eğitimi bitirerek orta eğitime girmeye hak kazanmış her birey ile yaygın eğitimden yararlanmak isteyen her bireyi kapsayacak biçimde yeniden düzenleme yapılması yönünde kararlar alınmıştır.

42. Kırsal kesim ve göçer ailelerin eğitimi için özel olarak örgün ve yaygın eğitim programlarının hazırlanması; okulların, yaygın eğitimle örgün eğitimi bağdaştıracak, çevredeki çeşitli eğitim kurumlarının imkanlarını kullanabilecek esnekliğe ve yetkilere sahip kılınması; örgün ve yaygın eğitim kurumlarının gece, hafta sonu ve yaz tatillerinde her türlü imkanları ile eğitim ve öğretim hizmetlerine açık tutulması yönünde kararlar alınmıştır.
43. Yaygın eğitimde kavram kapsam ve eğilimler, yaygın eğitimde organizasyon ve iş birliği, yaygın eğitimde yatırım ve finansman, yaygın eğitimde personel konuları ele alınmış ve bunlara yönelik olarak kararlar alınmıştır.
44. Yaygın eğitimde radyo ve televizyondan yararlanılması belli esaslara bağlanacağı belirtilmiştir.
45. Yaygın Eğitim Enstitüsü, yaygın eğitim alanında araştırma ve geliştirme çalışmalarını etkili bir biçimde yapabilecek hale getirilmesi; yaygın eğitim kurumlarının fiziki yapıları yeterli hale getirilmesi; ülkesi ve milletini seven, iyi vatandaş yetiştirilmesi konusunda yaygın eğitimden yararlanılması; bölgeler arası gelişme ve değişimler dikkate alınmayarak özel çalışmalara gidilmesi ve bu alanda yaygın eğitim modellerinden yararlanılması (örn: Güneydoğu Anadolu Projesi); resmi, özel, kamu kurum ve kuruluşları ile gönüllü kuruluşların; yaygın eğitim faaliyetlerinde iş birliği yapmaları hususu teşvik edilmesi, üniversitelerin yaygın eğitime çok daha etkili biçimde katılımının sağlanması, yaygın eğitimde gerektiğinde mobil birimler yardımıyla gezici eğitim ve taşınabilir eğitim yapılması, yaygın eğitim bütçelerinin o bölgedeki yerel yönetimlerden ve meslek kuruluşlarından alınacak ödeneklerle desteklenmesi için yasal düzenlemeler yapılması ve mesleki yaygın eğitimin geliştirilmesinde Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi ile Yaygın Eğitim Enstitüsü arasında etkili bir iş birliğinin sağlanması yönünde kararlar alınmıştır.
46. Tüm bakanlıklarda verilen yaygın eğitimle kadınların mesleğe yönlendirilmesinde, koordinasyonun MEB tarafından yapılması; çiraklık ve mesleki eğitim dönemini geçirmiş insan gücüne, işe giriş için gerekli mesleki yaygın eğitim hizmetleri sunulması yönünde karar alınmıştır.
47. Yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının uluslararası standartlara uygun olmasına dikkat edilmesi; kitle iletişim araçlarından “yaygın eğitim ortamı” olarak yararlanmanın yolları aranması ve bu çalışmaların teşvik edilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
48. Fırsat eşitliğini sağlamada, okullar arası farklılıkları görmek ve gerekli tedbirleri almak amacıyla karşılaştırmalı sınavlar yapılması yönünde kararlar alınmıştır.
49. Fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınması yönünde kararlar alınmıştır.
50. Tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğini sağlayıcı düzeyde etkin bir burs ve kredi sisteminin oluşturulması ve parasız yatılılık sisteminin yaygınlaştırılması yönünde kararlar alınmıştır.
51. Eğitimde hareketlilik başlığı altında uluslararası hareketlilikte yararlanıcıların seçiminde fırsat eşitliği sağlanması ifadesine yer verilmiştir.
52. Sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenliğine geçişlerinin açık tutulması konusunda sürekli önlemlerin alınması; mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi, yönetici ve uzmanların hizmet içi eğitimlerinin sağlanması; okul öncesi ve temel eğitim birinci kademe kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi, temel eğitim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi; öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen ve üst düzey diğer eğitim personelinin yetiştirilmesi; ana sınıfları öğretmenleri için el kitapları hazırlanması yönünde kararlar alınmıştır.
53. Öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler, öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi, öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri konuları ele alınmıştır.
54. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan genel kültür programının, 21. Yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması; öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarına bedeni ve zihni özürülülerin alınmaması; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamalarının bir kısmını, köy ilkokullarında yapmalarının sağlanması; yaygın eğitimin ve özel eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programlar açılması; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları eğitim programlarının, bilim ve teknolojideki gelişmelere uygun olarak sürekli bir gelişim sürecine tabi olması, bakanlık merkezi teşkilatında “Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü” nün kurulması; öğretmenlere özellikle mahrumiyet bölgelerinde lojman temin edilmesi, lojmanda oturmayanlar için kira bedeli verilmesi; öğretmen personel kanunu çıkarılması, öğretmen çocuklarına, Öğretmen Liseleri, Anadolu Lisesi, yükseköğretim ve yurt

- konularında kolaylıkların sağlanması özel kontenjan ve bursların verilmesi, öğretmenlerin belediye vasıtalarından ücretsiz havayolu, demiryolu ve deniz yolu vasıtalarından yüzde 50 indirimli seyahat etmelerinin sağlanması yönelik kararlar alınmıştır.
55. Öğretmen yetiştiren ve mezunları öğretmen olarak görevlendirilen yükseköğretim kurumlarının programlarında yaygın eğitimle ilgili derslere de yer verilmesi; istihdam edilemeyen mesleki ve teknik öğretmen adaylarına ve yaygın eğitim formasyonu kazandırılarak yaygın eğitimde istihdamları sağlanması yönünde kararlar alınmıştır.
56. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, özlük haklarının ve istihdam şartlarının iyileştirilmesi, hususundaki çalışmalara devam edileceği belirtilmiştir.
57. Öğretmenlik mesleği ekonomik ve sosyal yönden iyileştirilmesi; Anadolu Öğretmen ve Öğretmen Liseleri, eğitim fakültelerinin esas kaynağını oluşturması; öğretmen personel kanunu çıkarılması; öğretmenlerin vekili olmaz ilkesinden hareketle, vekil öğretmen kadrolarının kaldırılması eğitim ve öğretimin asil öğretmenler tarafından verilmesi; öğretmen çocuklarına yükseköğretimde yurt ve kredi konusunda öncelik verilmesi; öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimine yönlendirilmesi ve öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin sorunların giderilmesi maaş ve ek ders ücretlerinin yeterli ve eşit duruma getirilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
58. Mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme konusunda kararlar alınmıştır.
59. Öğretmenlere yönelik birçok karar alınmıştır. Öğrencilerin ve öğretmen/öğretim elemanlarının öğrenim gördükleri ve görev yaptıkları kurumlar arasında belirli dönemler içinde hareketliliğin sağlanması; ilk ve ortaöğretimde yer alan “sosyal etkinlik” çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında hayata geçirilecek olan “topluma hizmet uygulamaları” çerçevesinde yabancı dil öğretimi, e-öğrenme, kültürel etkileşim gibi projelere de yer verilmesi; sınıf öğretmenlerine özel eğitim formasyonu verilmesi; öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılması; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılması ve öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyi kapsayacak bir eğitim programına bağlanması ifadelerine yer verilmiştir.
60. Öğretmen yetiştirilmesi konusunda birçok karar alınmıştır. Öğretmen yetiştirilmesinin üniversite bazında ele alınması, öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulması, öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi açısından önemli bir çalışma grubu olan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin yeniden yapılandırılması ve YÖK ile MEB’den bağımsız karar alabilen bir kurul haline getirilmesi; Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının eğitim fakültelerine öncelikli tercihleri arasında yer vermeleri için özendirici tedbirler alınması; öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmesi; öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalar kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamının sağlanması ve mevcut sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmesi; başarılı öğretmenler ödüllendirilmesi ve zorunlu hizmet bölgelerinde çalışanlara “zorunlu bölge hizmet tazminatı” ödenmesi; öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açık öğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemesi; öğretmen dağılımında, bölgeler ve köy-kent arasındaki dengesizlikleri gidermek amacıyla özendirici çalışmalar yapılması; öğretmenlerin değişen ve gelişen bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri için gerekli tedbirler alınması yönünde kararlar alınmıştır.
61. Gençlerin Atatürk ilkeleri ve devrimleri doğrultusunda demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş öğretmen adayları olarak yetiştirilmeleri öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının en önemli görevidir.
62. Eğitimin finansmanı başlığı altında 12 karar alınmıştır. Konsolide bütçeden her yıl bütçe kanunları ile milli eğitim’e ayrılan payın yüzde 15’in altına düşmemesi hususunda bir kanun hükmüne bağlanması; ortaöğretimde öğrencilerin eğitim harcamalarına katılmalarını sağlayıcı hukuki düzenlemelerin getirilmesi; okulların her türlü bağış, kurs gelirleri ve diğer benzeri mahalli gelirlerinin toplanıp aynı okulda kullanılmasını sağlayacak bir mekanizmanın getirilmesi için gerekli mevzuat düzenlemesinin yapılması; özel kurs ve dershanelerden, bu konuda köklü çözüme gidilinceye ve düzenlemeler yapıncaya kadar belli bir oranda pay alınmasının sağlanması yönünde kararlar alınmıştır.
63. Eğitim sisteminin finansmanı başlığı altında 67 madde yer almaktadır. Eğitime yapılan bağışların vergi matrahından düşürülmesinin sağlanması; resmi ve özel okullardaki öğrencilere veya velilerine bankalarca uzun vadeli eğitim kredileri sağlanması; Anayasanın 130. Maddesinde

- öngörülen biçimde vakıflar dışında da gerçek ve tüzel kişilere yükseköğretim kurumu açma imkanı verilmesi; özelleştirme gelirlerinin yüzde 3'ü eğitim yatırımlarında kullanılmak üzere, eğitim payı olarak ayrılması ve bu amaçla ayrı bir fon oluşturulması; okulların yönetim ve finansmanına yerel yönetimlerin, meslek kuruluşlarının katılmaları ve desteklemeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasının sağlanması maddelerine yer verilmiştir.
64. Mesleki ve teknik eğitimde finansman başlığı altında 32 madde yer almaktadır. Devlet okullarına yapılan bağışlar vergi matrahından düşürülmesi; ailelere kamu bankalarının düşük faizli eğitim kredileri verilmesi; kamu eğitim harcamaları, tasarruf tedbirleri ve bütçe kesintileri dışında tutulması gibi maddelere yer verilmiştir.
 65. Yaşam boyu öğrenme başlığı altında, sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin gelir seviyesi düşük olan kesimlere finansman, proje ve ekipman yönünden katkı sağlamasının teşvik edilmesi ifadesine yer verilmiştir.
 66. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci en etkin ve uygun yollarla seçilmesi gerektiği ifadesine yer verilmiştir.
 67. Yükseköğretime geçiş başlığı altında 12 ve yükseköğretim başlığı altında da 11 karar alınmıştır. Ortaöğretim kurumlarından yükseköğretime geçişte öğrenci seçme ve yerleştirme merkezince uygulanmakta olan sınavların tedrici olarak kaldırılması; mesleki ve teknik lise mezunlarının, öncelikle okullarında takip ettikleri programlara uygun yükseköğretim kurumlarına girişlerinin sağlanması; Devletin gözetimi ve denetimi altında vakıf dışında da özel sektöre devlet tarafından her türlü özendirici teşvikler sağlanarak, özellikle meslek kazandırıcı yükseköğretim kurumlarının hukuki düzenlemelerin yapılması; 3308 sayılı Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu uygulamalarının yükseköğretim önündeki yığılımları azaltıcı yöndeki tedbirlerin alınması yönünde kararlar alınmıştır. Yükseköğretim başlığı altında alınan kararların bazıları şunlardır; yükseköğretim kurumlarında yılda üç sömestir olmak üzere tam yıl eğitim uygulamasına geçilmesi; maddi durumu yeterli olan öğrencilerin, yükseköğreniminin gerektirdiği her türlü harcamaya, bu öğrenim kademesinin kendilerine sağladığı şahsi fayda oranında katılmaları; maddi durumu gerçekten yetersiz olan öğrencilerin giderlerinin ise, geçimleri için de gerekli burs veya kredi karşılığında Devlete borçlanmaları ve bu borçlarını mezun olup işe girdikten sonra ödemeye başlamaları yönünde kararlar alınmıştır.
 68. Yükseköğretime geçiş sistemi öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarıları doğrultusunda öğrenim görmelerine, fert ve toplum ihtiyaçlarına, arz ve talep dengesinin sağlanmasına imkan verecek bir yapıya kavuşturulması ve yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanları ile öğrencilerin görüş ve düşüncelerini açıklayabilmeleri için gereken demokratik hak ve imkanlar sağlanması yönünde ifadelere yer verilmiştir.
 69. Yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi başlığı altında 14 karar alınmıştır. Öğrenciler mezun oldukları öğretim programı doğrultusunda bir yükseköğretim programı tercih ettiklerinde ek puan uygulaması ile desteklenmesi; öğretmen adayı seçimine özel önem verilmesi ve bunun için Öğretmen Lisesi mezunlarının öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişleri ek puan uygulamasına ilave olarak burs ve diğer imkanlarla desteklenmesi; mesleki lise mezunlarının kendi alanlarında yükseköğrenimlerine devam etmelerinin teşvik edilmesi, yükseköğretim giriş çalışmalarını yürütmek üzere MEB ve YÖK'ün koordineli çalışması gerekli görülmekte ve yükseköğretim kapasite arttırımı için; vakıf üniversiteleri dışında özel yükseköğrenim kurumlarının açılmasına yasal olanak sağlanması ve bu kurumlar yükseköğretim kurulu denetiminde olması ayrıca ihtiyaç duyulan alanlarda ikinci öğretimin teşvik edilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
 70. Orta öğretimden yükseköğretime geçişle ilgili olarak, MEB ile YÖK'ün ortaklaşa yürüttükleri proje, yeni ilkeleri de yansıtabilecek şekilde düzenlenmesi; mesleki teknik eğitim programlarından mezun olanlardan, isteyenlere kendi alanları doğrultusunda, meslek yükseköğretim kurumlarının diploma veya sertifika amaçlı programlarına sınavsız giriş imkanı verilmesi yönünde karar alınmıştır.
 71. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmasının önemi ve gerekliliğinden bahsedilmiştir.
 72. Eğitimde yeni teknolojiler başlığı altında 25 karar alınmıştır. Televizyonun mümkün olan ölçüde bütün kanallarıyla eğitimde kullanılması; yeni teknolojinin gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesi, yeni teknolojilerin kullanılmasında örgün eğitim, yaygın eğitim ve kendiliğinde eğitimin bütünlük içinde ele alınması, yeni teknolojilerin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bir önceki Şura'da bu konuda uzman yetiştirilmesi ile ilgili alınan kararların uygulama alanına konulmasının sağlanması ve okullardaki mevcut laboratuvarların işlerlik kazandırılması yönünde kararlar alınmıştır. Ayrıca her türlü ders kitaplarının, yeni teknolojiler kullanılarak daha kaliteli

- kağıtlara basmak suretiyle cazip, güzel ve daha eğitici nitelikte üretilmesi ifadesine de yer verilmiştir.
73. Bilgisayar eğitiminin yaygınlaştırılacağından bahsedilmiştir.
 74. Eğitim teknolojisi alanındaki yeni gelişmeler sürekli olarak izlenmesi ve eğitim sistemine kazandırılması yönünde karar alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin teknolojik gelişmenin ürünü olan bilgisayarla tanışmaları özendirilmelidir ifadesine yer verilmiştir.
 75. Eğitim sürecinin bütününde teknoloji eğitime yer verilmesi yönünde ifade kullanılmıştır.
 76. Sanal hareketlilikte teknoloji ve bilgi iletişimini sağlamak için, tüm okulların kendilerine ait web sitesi hazırlanması ifadesine yer verilmiştir.
 77. Farklı alanlardan teknoloji ve tasarım dersi öğretmenliğine atanalar, öğretim programlarının amaçları doğrultusunda hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
 78. Yerel yönetim bütçelerinden yaygın eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılması ve halk eğitim merkezleri yalnız kurs açılan bir yer değil, yetişkinlerin bulunduğu, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin sürdürüldüğü, ortak sorunlara çözüm yollarının aranacağı ortamları sağlayan toplum merkezleri haline dönüştürülmesi amaçlanmakta ve bu konuda yerel yönetimlerin de desteği sağlanması yönünde kararlar alınmıştır.
 79. Yaygın eğitim bütçelerinin, il özel idaresi bütçelerinde halk eğitimi için ayrılan ödenekleri, o bölgedeki yerel yönetimlerden ve meslek kuruluşlarından alınacak ödeneklerle desteklenmesi için yasal düzenlemeler yapılması; eğitimin finansmanı konusunda yerel yönetimler tarafından tespit edilerek planlanan ve programlanan projelere öncelik verilmesi; yerel yönetimlere yetki devri çerçevesinde, yerel birimlerin öğretmen dağılımı ve yatırımların planlanmasında söz sahibi olmalarının sağlanması ve merkezi yönetimin kapsam ve büyüklüğünün azaltılması, yerel yönetimlerin katılım ve katkılarının sağlanması için, yasal düzenlemeler yapılması yönünde karar alınmıştır.
 80. Yöresel ürünlerin pazarlamasında yerel yönetimlerce mekan ayrılarak, kadınların mesleki ve teknik eğitime ve üretime özendirilmesinin sağlanması yönünde karar alınmıştır.
 81. MEB, yerel yönetimler, sosyal hizmetler ve ilgili gönüllü kuruluşların iş birliği ile sokakta yaşayan ve çalışan çocukların ailelerine yönelik eğitim, rehabilitasyon ve maddi imkanlar sunmayı da içine alan çalışmalar yapılması; yerel yönetimlerce, özel eğitime ve bakıma muhtaç bireylerin ailelerini kaybettikten sonra da yaşamlarını sürdürebilecekleri yaşam evi alanları oluşturularak yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitim ile ilgili olarak kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmesi yönünde kararlar alınmıştır.
 82. Okullara, yerel yönetim ve toplum katkılarının artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması; yerel yönetimler, imar planlarını yaparken il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden görüş alarak eğitim alanlarını belirlemesi ve ortaöğretim kurumu bulunmayan yerleşim birimlerindeki öğrenciler taşınmalı ilköğretim uygulaması ile koordineli bir biçimde ortaöğretim kurumlarına taşınması ve yerel yönetimler öğrencilerin taşınması konusunda destek vermesi ve bu hususlar ile ilgili yasal düzenlemeler yapılması yönünde kararlar alınmıştır.
 83. Türk öğretmenin ve eğitim uzmanının niteliklerini Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda belirlemek asıl amaç olarak ifade edilmiştir.
 84. Eğitim sisteminin bütünlüğü içinde öğretim programlarının Atatürk inkılap ve ilkeleri doğrultusunda ele alınmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir.
 85. Eğitimin, Atatürk ilkeleri ışığında milli, demokratik, çağdaş, laik, cumhuriyetçi ve evrensel nitelikleri geliştirerek korunacağı ifadesine yer verilmiştir.
 86. Milli eğitim alanındaki çalışmalarda ve hedeflerde yüce Atatürk'ün ilke ve inkılaplarıyla, gösterdiği hedeflerde ilerleneceği yönünde ifadeye yer verilmiştir.
 87. Gençlerin Atatürk ilkeleri ve devrimleri doğrultusunda demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş öğretmen adayları olarak yetiştirilmeleri öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının en önemli görevi olduğu belirtilmiştir.
 88. Atatürk'ün, "En mühim ve feyizli vazifelerimiz, milli eğitim işleridir. Milli eğitim işlerinde mutlaka muzaffer olmak lazımdır. Bir milletin hakiki kurtuluşu ancak bu suretle olur" sözlerine yer verilmiştir.
 89. Eğitimde nitelik başlığı altında okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulması ifadesine yer verilmiştir.

X. Milli Eğitim Şurası, Türk milli eğitim sisteminin geneli üzerinde kararlar almak amacıyla 23-26 Haziran 1981 tarihinde bakan Hasan SAĞLAM'ın başkanlığında Ankara'da toplanmıştır. X. Milli Eğitim Şurası'nın gündeminde Türk

90. Devletin yönetim ve gözetimi altında, vakıf dışında da, özel sektöre devlet tarafından her türlü özendirici teşvikler sağlanarak yüksekokul, özellikle meslek kazandıracak yüksekokul açma imkanı tanyacak hukuki düzenlemelerin yapılmasına yönelik kararlar alınmıştır.
91. Yaygın eğitim yapan özel sektör kuruluşları ile gelir getirici yaygın eğitim faaliyeti yapan kamu kuruluşlarının ilgili gelirlerinin belirli bir oranının yaygın eğitim faaliyetlerine kurulacak organizasyonlar vasıtasıyla aktarılması sağlanması yönünde karar alınmıştır.
92. Özel kesimin okul açması ve üniversite kurmaları teşvik edileceği, özendirileceği ve destekleneceği ifadesine yer verilmiştir.
93. Eğitim sisteminin finansmanı başlığı altında Dünya Bankası ve Avrupa İskan Fonu kaynaklarından özel sektörün eğitim yatırımı amaçlı kredi kullanımında MEB'in yol gösterici olması yönünde karar verilmiştir.
94. Özel sektörün mesleki ve teknik eğitim okulları açması özendirilmesi yönünde karar alınmıştır.
95. Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektörün teşvik edilmesi; özel sektörün eğitime yatırım yapmasının özendirilmesi ve özel sektörden hizmet satın alınmasının sağlanması yönünde kararlar alınmıştır.
96. Özel sektörün spor tesisi yapması konusunda teşvik edilmesi ifadesine yer verilmiştir.
97. Eğitim sisteminin milliliği üzerine vurgu yapılmıştır.
98. Özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde kullanılabilecek farklı temel eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır.
99. Özel eğitime muhtaç çocuklara, özür gruplarına göre eğitim yollarını öğretmek öğretmenlerin fonksiyonlarından biri olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca özel eğitim uzmanı başlığına yer verilmiş ve tanımı, görevlerinin neler olduğu belirtilmiştir.
100. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi; zeka seviyesi yüksek çocuklar için üst özel sınıfların açılması; zihin ve beden bakımından özürli çocukların eğitiminin yaygınlaştırılması; ortaöğretim seviyesinde özel eğitim verilmesi gereken çocukların eğitimi için, özel olarak yetiştirilmiş personel kullanan özel ihtisas merkezlerinin, bağımsız özel eğitim kurumlarının ve diğer ortaöğretim kurumlarının bünyesinde "Özel Eğitim" programlarının açılması; özel eğitim okullarında özürli çocukların durumlarına uygun bir eğitim öğretim şeklini kurabilmek ve yürütebilmek için gerekli özel araç ve gereçlerin yeterli miktarda sağlanması ve özel eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programların açılması yönünde kararlar alınmıştır.
101. Özel eğitime muhtaç çocuklar için başlatılan altyapı çalışmaları, geliştirilerek sürdürüleceği ifade edilmiştir.
102. Okul binalarının yapımında özel eğitim çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler (rampa, asansör, sıra, oyun bahçesi vb) yapılması; özel eğitim ihtiyacı duyulan farklı yapıdaki öğrenciler için mevcut eğitim programlarında uygulama esnekliği sağlanması ve öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmesi; özel eğitim alanında gerekli alt yapı sağlanarak kaynaştırma, özel eğitim sınıfları vb seçenekler düşünülmesi yönünde kararlar alınmıştır.
103. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimlerini daha kısa sürede tamamlamaları için gerekli programlar oluşturulması ve ileri eğitimlerinin sağlanması için özendirici önlemler alınması yönünde karar alınmıştır.
104. Engelli çocukların okul öncesi eğitiminin zorunlu olması nedeniyle, hafif ve orta dereceli engelli çocuklar, normal anaokullarına kaynaştırma eğitimi almak üzere gitmesi, ağır derecede engelli ve birden fazla engeli bulunan çocuklar iller bazında açılmış özel ve resmi özel eğitim kurumlarına bağlı ana sınıflarında eğitim alması; özel eğitimde yaş sınırına bakılmaksızın, tüm engellilere hizmet sunulabilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılması ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için kadro veya sözleşmeli olarak ek ders ücreti ödemek koşuluyla öğretmen istihdamının sağlanmasının gerektiği yönünde kararlar alınmıştır.
105. Üstün yetenekli ve/veya üstün zekalı çocukların yetenek ve istidatlarına göre programlanmış ve planlanmış özel eğitim okulları açılması ifadesine yer verilmiştir.

milli eğitim sistemi, bu sistemin bütünlüğü içinde eğitim programları, öğrenci akışını düzenleyen kurallar, öğretmen yetiştirme konuları ele alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_10_sura.pdf).

X. Milli Eğitim Şurası'nın gündemi, IX. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirilmesi konusu üzerine incelemelerin yapılması şeklinde belirlenmiştir. Ancak X. Milli Eğitim Şurası'nın gündemi daha önceden belirlenmesine rağmen ülke yönetimine egemen olan askeri yönetim (12 Eylül müdahalesi), yönetime geliş nedenlerini ve amaçlarını eğitime yansıtmak istemeleri nedeni ile Türk eğitim sisteminin bütünü üzerinde kararlar alınmasını amaçlamıştır.

Bu Milli Eğitim Şurası'nda zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen ve özel eğitim konuları ile ilgili kararlar alınmıştır.

X. Milli Eğitim Şurası'nda temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü barındıracak şekilde 8 yıla çıkarılması yönünde karar alınmıştır. Ayrıca temel eğitimin yaygınlaştırılmasında yerel özelliklere göre yatılılık, araçla taşıma ve benzeri yöntemlerden yararlanılması yönünde kararlar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_10_sura.pdf).

X. Milli Eğitim Şurası'nda ortaöğretimin kapsamının çok amaçlı lise (değişik programlı tek tip lise) ile mesleki ve teknik alanlardan ibaret olacak biçimde yeniden düzenlenmesi yönünde karar alınmıştır. Çok amaçlı liselerin öğrencileri yükseköğretime ve aynı zamanda meslek temel bilgilerini vererek, bir mesleğe hazırlayan kurumlar olduğu belirtilmiş ve bu okullarda, akademik programlarla birlikte, yerel imkanlara ve ihtiyaçlara göre, bölüm programlarından (teknik, tarım, ekonomi, ticaret, turizm vb.) en az birinin uygulanacağından bahsedilmiştir (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_10_sura.pdf).

IX. Milli Eğitim Şurası'nda, X. Milli Eğitim Şurası'nın öğretmen yetiştirme konusuna ayrılması kararı alınmış ancak gerçekleştirilememiştir. Öğretmen yetiştirme konusuna önem verilmesine rağmen, X. Milli Eğitim Şurası'nda gündem maddelerinden birisinin de öğretmen yetiştirme olduğu halde öğretmen yetiştirme modeli yüzeysel geçilmiş ve farklı model çizilememiştir. İlk defa X. Milli Eğitim

Şurası'nda eğitim bölgeleri oluşturulması yönünde karar alınmıştır. Bu şekilde eğitimin en ücre köşeye kadar taşınması amaçlanmıştır. Ancak, uygulama için 1999 yılının beklenmesi gerekmiştir. Okul öncesi eğitim, temel eğitime başlama yaşının yediden altıya indirilmesi öngörülmüş, ancak uygulamaya 1983-1984 öğretim yılında geçilebilmiştir.

XI. Milli Eğitim Şurası öğretmen yetiştirme konusunu görüşmek üzere 8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında toplanmış olup açılış konuşmasını dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan SAĞLAM yapmıştır. Bu Şura'da, X. Milli Eğitim Şurası'nda belirlenen yeni Türk eğitim sisteminin gerekli kıldığı öğretmen ve eğitim uzmanlarının niteliklerini belirlemek amaçlanmıştır. XI. Milli Eğitim Şurası'nın gündemini oluşturan konu başlıkları öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler, eğitim uzmanlarının eğitimi, öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi, öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri olarak sıralanmıştır.

Bu Milli Eğitim Şurası'nda okulöncesi eğitim, ilköğretim, yabancı dil, öğretmen, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, Atatürkçülük ve özel eğitim konularında karar alınmıştır. Alınan kararlar incelediğinde öğretmenlerle ilgili olduğu görülmektedir.

XI. Milli Eğitim Şurası'nda ilk kez teknoloji kullanımından bahsedilmiştir. Şura'da öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmasının önemi ve gerekliliğinden bahsedilmiştir. Ayrıca öğretmen eğitiminden, temel eğitim ve orta eğitim öğretmenin eğitim fonksiyonlarından ve okulöncesi öğretmen eğitiminin amaçları, fonksiyonları, ilkeleri ve etkinlik kategorilerinden bahsedilmiştir. (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_11_sura.pdf).

XI. Milli Eğitim Şurası'ndan sonra sınıf öğretmenliği yetiştirmede alınan bir karar değişikliği ile sınıf öğretmeni yetiştiren yüksekokulların öğretim süresi 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Böylece, 2 yıl boşluk oluşup sınıf öğretmeni açığı meydana gelmiştir. Hala da günümüzde etkisi devam eden bir yapıya sahip olmuştur. Öğretmen eksikliği mühendislerle giderilmeye çalışılmış bu durumda eğitim kaliteli hale getirilmeye çalışılırken daha da kötüleşip telafisi mümkün olmayan hale

getirmiştir. Ayrıca Eğitim Uzmanı Yetiştirme ve bu uzmanları MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görevlendirme konusunda Şura kararlarının uygulanmasında başarı sağlanamamıştır. Şura'da okul öncesi eğitim ile ilgili kararlar alınmasına rağmen uygulama alanlarında çok kısıtlı kalmıştır.

XII. Milli Eğitim Şurası 18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında toplanmış olup açılış konuşmasını dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Celal GÜZEL yapmıştır. Şura'nın gündemini oluşturan maddeler Türk eğitim sistemi, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, eğitimde yeni teknolojiler, Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi, eğitim finansmanı, müfredat programları olarak belirtilmiştir (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_12_sura.pdf).

XII. Milli Eğitim Şurası'nda 7 konu başlığı altında toplam 209 karar alınmıştır. "Türk Eğitim Sistemi" başlığı altında ilköğretim ile ilgili 21, genel, mesleki ve teknik ortaöğretim ilgili 29, yükseköğretime geçiş ile ilgili 7, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili 4 karar alınmıştır. "Yükseköğretim" başlığı altında 11, "Öğretmen Yetiştirme" başlığı altında 44, "Eğitimde Yeni Teknolojiler" başlığı altında 25, "Türkçe ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi" başlığı altında 16, "Eğitimin Finansmanı" başlığı altında 24, "Öğretim Programları" başlığı altında 28 karar alınmıştır. Ayrıca komisyon ve genel kurul görüşmeleri sonucunda 29 temenni kararı alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_12_sura.pdf).

Bu Şura'da okul öncesi eğitim, ilköğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, din eğitimi, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, Atatürkçülük, özek sektör, millilik ve özel eğitim konularına değinilmiştir.

XII. Milli Eğitim Şura'sında ilk kez vakıflar dışında da, özel sektöre devlet tarafından özendirici teşvikler sağlanarak yüksekokul açma imkanı tanıyacak hukuki düzenlemelerin yapılmasına yönelik karar alınmıştır. Ayrıca Şura'da ilk kez eğitimin finansmanı konusu ile ilgili 12 karar alınmıştır.

X. ve XI. Milli Eğitim Şura'larından farklı olarak din eğitimine değinilmiştir. XII. Milli Eğitim Şura'sında, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin programının

yeniden gözden geçirilmesi ve Anayasa'nın öngördüğü çerçeve içinde din eğitimi ve öğretimine ağırlık verilmesi ve bu dersi veren öğretmenlerin branşlaşmayı esas alacak şekilde yeniden ele alınmasına yönelik kararlar alınmıştır.

XII. Milli Eğitim Şurası'nda kendi ile çelişen maddelere rastlamak mümkündür. Buna göre "ilköğretime geçiş ilke olarak sınavsız" olarak belirtilmesine rağmen maddenin devamında "zorunlu zamanlarda sınava tabi tutulur" ifadesine yer verilerek madde etkisiz hale getirilmiştir.

Dönemin başbakanı Turgut Özal Şura'nın açılış konuşmasında; önümüzdeki dönemde, eğitim ve öğretimin en fazla önem verdikleri konuların başında geleceğini belirtmiştir. Fakat, bundan önce kurulmuş olan diğer hükümet programlarında benzer örnekler görüldüğü üzere, bütün çabalar karşın öngörüler gerçekleşmemiş ve hedefler tutturulamamıştır. Başbakan Özal konuşmasında "hükümet programımızda eğitim ve öğretimde 1 milyon bilgisayar kullanılması hedef alınmıştır" demiştir ancak bu hedef XVI. Milli Eğitim Şurası'nın yapıldığı 1999 yılında bile tutturulamamıştır (Deniz, 2001: 74-75).

XIII. Milli Eğitim Şurası 15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında özellikle yaygın eğitim ile ilgili konuları görüşmek üzere toplanmış olup açılış konuşmasını dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL yapmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_13_sura.pdf).

XIII. Milli Eğitim Şurası'nın gündem maddeleri, yaygın eğitimde kavram kapsam ve eğilimler, yaygın eğitimde organizasyon ve iş birliği, yaygın eğitimde yatırım ve finansman, yaygın eğitimde personel olarak belirlenmiştir (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_13_sura.pdf).

XII. Milli Eğitim Şurası'nda yaygın eğitim konusu da yer almıştır. Fakat genel olarak gündemi ve alınan kararlarıyla örgün eğitimi ilgilendiren konular incelenmiştir. Hızla gelişen ve değişen toplumsal ve ekonomik yapı, iletişim ve teknolojideki gelişmeler okul dışı eğitimin önemini arttırmıştır. Bu nedenle XIII. Milli Eğitim Şurası tamamen yaygın eğitime ayrılmıştır. Bu özelliği ile bu Şura, MEB'in yaygın eğitim ile ilgili en kapsamlı çalışması olmuştur (Deniz, 2001: 77).

XIII. Milli Eğitim Şurası'nda yaygın eğitim, öğretmen, yerel yönetim ve özel sektör konuları ile ilgili karar alınmıştır. İlk kez bu Şura'da yerel yönetimlerden bahsedilmiştir. Yerel yönetim bütçelerinin yaygın eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılması yönünde karar alınmıştır.

XIII. Milli Eğitim Şurası'nda genel olarak yaygın eğitim ile ilgili olarak alınan kararlar şunlardır; yaygın eğitimin içeriği hedef kitlesinin çeşitliliği açısından geniş tutulması, özel eğitime muhtaç kişilerin yaygın eğitimden daha çok faydalanmalarını sağlayacak önlemler alınması, yaygın eğitim programlarında yaygın eğitim gereksinimini belirleyebilmek için bölge ve ülke çapında araştırmalar yapılması, halk eğitim merkezleri sadece kurs değil sosyalleşme yeri de olması ve bu anlamda yerel yönetimin de desteğinin alınması, orta ve yüksek dereceli bütün meslek okulları ve öğretmen yetiştiren kurumların programlarında halk eğitimi konularına yer verilmesi, yaygın eğitimde tüm eğitim araçları kullanılması ve televizyonla eğitime ayrıca önem verilmesi, yurtdışında yaşayan vatandaşların milli değerlerimizi unutmaması ve daha da güçlenmesi için yaygın eğitim çalışmalarının onlara da ulaştırılması, MEB tarafından ayrılan ödeneklerde yaygın eğitimin payının artırılması, üniversiteler yaygın eğitimi desteklemesi, yaygın eğitimde bazı alanlarda öğretmen açığı olması sebebiyle görevlendirilecek personelin özellikleri önceden belirlenmesi hangi alanda olursa olsun, yaygın eğitim çalışanları çeşitli özürli vatandaşlarla da karşılaşacağından, yardımcı olabilmek için gerekli bilgilerin önceden verilmesi (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_13_sura.pdf).

Bu Şura'nın kararları arasında olmasına rağmen yaygın eğitimde eşgüdüm sağlanamamıştır. Yaygın eğitim çalışmalarında etkin, verimli bir yönetim oluşturulamamıştır.

XIV. Milli Eğitim Şurası 27-29 Eylül 1993 tarihleri arasında toplanmış olup açılış konuşmasını dönemin Milli Eğitim Bakanı Nahit MENTEŞE yapmıştır. Şura gündemi şu şekilde olmuştur: Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği, okul öncesi eğitimi (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_14_sura.pdf).

Bu Şura'da eğitim yönetimi, eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği ile ilgili 38 karar alınmıştır. Özellikle eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği konusunda alınan

kararların tamamına yakını gecikmeli de olsa uygulanmıştır. Alınan kararlardan biri de Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması ile ilgilidir (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_14_sura.pdf).

XIV. Milli Eğitim Şurasında zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi, yaygın eğitim, öğretmen, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, Atatürkçülük, özel sektör ve özel eğitim ile ilgili konularda karar alınmıştır.

Bu Şura'nı gündem maddelerinden biri olan okul öncesi eğitim ile ilgili alınan kararlar genel olarak şunlardır; Okul öncesi eğitimi evlere kadar götürme konusunda TV imkanının kullanılması, belediyeler, KİT, vakıflar, dini kuruluşlar ve diğer özel müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmalarının desteklenmesi ve teşvik edilmesi, okul öncesi eğitimin geliştirilip yaygınlaştırılması, gelişme ve yaygınlaşmanın kurumsallaşması için bir fon kurulması; belediye gelirlerinden, mevduat gelirlerinden, eğitim sektöründe kazanç elde eden özel kuruluşlardan alınacak paylar ve eğitim vakıflarından sağlanacak katkılar bu fonun kaynaklarını oluşturması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında Yap-İşlet-Devret modelinden yararlanılması, okul öncesi eğitim kademesinin zorunlu bir eğitim kademesi olarak ele alınması, okul öncesi eğitim alanıyla ilgili bütün mevzuatı kapsayacak şekilde bir "okul öncesi eğitimi kanunu" çıkarılması (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_14_sura.pdf).

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda diğer gündem maddesi eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliğidir. Bu konuyla ilgili alınan kararlar genel olarak şunlar; merkez teşkilatında görev verilecek yönetici ve uzmanların nitelikleri, unvanları, atanmaları, yükselmeleri ve yer değiştirmeleri ile ilgili yeni bir hukuki düzenleme yapılması, eğitim ve öğretim hizmetlerinde faydalanmak üzere il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde uzmanlık kadroları oluşturulması, il ve ilçe milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı ve şube müdürlüklerine atama ve görevden alınma usul ve esaslarını belirten yasal düzenlemeler yapılması, eğitim yöneticiliğinde ihtisaslaşmanın esas alınması, eğitim yöneticiliğinin maddi yönden çekici hale getirilmesi, eğitim yöneticiliğinin politik etkilerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulması, müfettişlerin denetleyecekleri öğretmen ve idareciden daha üst

düzyede eğitim görmeleri sağlanması, il milli eğitim müdürlüğü bünyesinde öğretmen ve okulun değerlendirilmesinde güvenli bir gösterge olan öğrenci başarısını değerlendirme merkezlerinin kurulması, yönlendirme hizmetleri ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren başlatılması, yönlendirmenin öğrenci, aile, öğretmen, okul yönetiminin işbirliği ile yapılması ve yönlendirmede, yeni teknolojilerden ve uzmanlık hizmetlerinden yararlanılması (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_14_sura.pdf).

Bu Şura kararlarının uygulamaya aktarılması bakımından başarılı sonuçlara ulaşıldığı bir Şura olmuştur. Özellikle Şura'nın iki gündem maddesinden biri olan "eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği" konusunda kararların yaşama geçirilmesinde yüzde 100'e yaklaşılmıştır. Ayrıca, diğer gündem maddesi olan okul öncesi eğitimde okullaşma oranı Şura'nın yapıldığı 1993 yılından 1999 yılına kadar geçen sürede yaklaşık yüzde 200 artmıştır (Deniz, 2001: 81).

Şura kararlarından biri olan okul öncesi eğitimin televizyon yayınları ile desteklenmesi konusunda adımlar atılmıştır. TRT işbirliğiyle "okul öncesi eğitim araştırma, geliştirme televizyonla program yapma projesi" hazırlanmıştır. Proje kapsamında 13 program yaptırılmış olup 13 Ekim 1998 tarihinden itibaren TRT kanallarından yayımlanmıştır (Deniz, 2001: 82).

XIV. Şura'dan sonraki en önemli uygulamalardan biri, 5 Aralık 1994 tarihinde nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan mecburi öğretim çağındaki öğrencilerin merkezi yerlerdeki ilköğretim kurumlarına gününbirlik taşınarak, eğitim-öğretim verilmesini sağlamak amacıyla Taşınmalı İlköğretim Yönergesi çıkarılmasıdır (Arı,2003: 104).

XV. Milli Eğitim Şurası 13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında toplanmış olup açılış konuşmasını dönemin Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN tarafından yapılmıştır. Şura'nın gündem maddeleri şu başlıklardan oluşmaktadır: İlköğretim ve yönlendirme, ortaöğretimde yeniden yapılanma, yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi, toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması, eğitim sisteminin finansmanıdır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_15_sura.pdf).

XV. Şura'da "İlköğretim ve Yönlendirme" ana başlığı altında 82, "Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma" ana başlığı altında 76, "Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi" ana başlığı altında 14, "Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması" ana başlığı altında 47, "Eğitim Sisteminin Finansmanı" ana başlığı altında 67 olmak üzere toplam 286 karar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_15_sura.pdf).

Bu Şura'da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, Atatürkçülük, özel sektör ve özel eğitim konularında kararlar alınmıştır.

X. XIV. ve XV. Milli Eğitim Şura'larında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması konusundan bahsedilmiştir. Ancak XV. Milli Eğitim Şura'sından sonra 1997 yılında kabul edilen "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun" ile 8 yıllık temel eğitim uygulaması başlamıştır. Bu XV. Milli Eğitim Şurası'nın hem alınan kararlar olarak hem de yaşama geçirilmesi bakımından en önemli başarısıdır.

XV. Milli Eğitim Şurası'nda yükseköğretim ile ilgili kararlarda alınmıştır. Bu kararlardan biri şudur; yükseköğretimde kapasite artırımı için, ikinci öğretim teşvik edilmesi, çok kampüslü büyük üniversitelerin daha küçük üniversitelere bölünmesi ve bölünen üniversitelere de yeni birimler eklenerek kapasite artırımına gidilmesidir. Eğitimde niteliğin düşürülmesine neden olabilecek bu karar uygulamada yerini almıştır. Ayrıca bu karar göstermektedir ki eğitimde nitelikten ödün verilerek nicelik yönünden gelişme sağlanması amaçlanmıştır.

XV. Şura'da eğitimde yönelme çalışmaları ile ilgili olarak da kararlar alınmıştır. Buna göre; Yönelme çalışmaları ilköğretimin altıncı yılından başlayıp ortaöğretim ve yükseköğretime kadar sürdürülmesi, yönelme çalışmaları ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha sağlıklı olabilmesi için psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi, yönelmede her kademedeki bulunan öğretmenlere hizmet içi

eğitim verilmesinin sağlanması, yönelmede aile ile işbirliği sağlanması, okulların amaç, hedef ve faaliyetleri konusunda ailelerin bilgilendirilmesi yönünde kararlar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_15_sura.pdf). Ancak eğitimde yönlendirmeye önem verilmesine ve bakanlığın bu yöndeki çabalarına karşın uygulamada kendini hissettirememiştir. Etkin bir yönlendirme sistemi kurulamamıştır.

XV. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenler ile ilgili olarak da kararlar alınmıştır. Ancak bu konu ile ilgili alınan kararlarda kendi içinde çelişen ifadelere sıkça rastlamak mümkündür. Buna göre; kararlarda geçen “öğretmenin vekili olmaz” anlayışı aynı karar içinde geçen “raporlu ve asker öğretmenlerin yerine üçte iki maaşla görevlendirilenler olabilir” ile kendini etkisiz hale getirmiştir ve böylece uygulanamamıştır. Yine kararlarda geçen “alanında yetişmemiş olan üniversite mezunları ilköğretim okullarına atanmamalıdır” anlayışı kararın devamında geçen MEB'deki sınıf öğretmeni açığının çok büyük olması ve bunun gelecek birkaç yıl içinde daha da artmasının beklenmesi nedeniyle; Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olanların istihdamını mümkün kılmak üzere sınıf öğretmenliği alanında en az bir yıl süreli “öğretmenlik meslek eğitimi programları düzenlenmelidir” ile kendini etkisiz hale getirmiştir (Deniz, 2001: 93-94).

Ayrıca XV. Şura'da eğitim hizmetlerinin sunulmasında daha fazla finansman sağlamaya yönelik kararlar alınmıştır. Eğitim hizmetlerinin finansmanı başlığı altında 67 madde bulunmaktadır. Bu kararlardan bazıları şunlardır; yeni kaynak yaratma amacına yönelik olarak Milli Piyango İdaresi, şans oyunları gelirleri ile Türk Hava Kurumu ve Türkiye Diyanet Vakfı gelirlerinden bir bölümünün MEB'e aktarılmasının sağlanması ve özelleştirme gelirlerinin en az yüzde 3'ünün eğitim için ayrılması ve ayrı bir fon oluşturulmasıdır. Bu başlık altında dikkati çeken uluslararası aktörlerden biri olan Dünya Bankasından bahsedilmiştir. Buna göre; Dünya Bankası ve Avrupa İskan Fonu kaynaklarından özel sektörün eğitim yatırımı amaçlı kredi kullanımında MEB'in yol gösterici olması yönünde karar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_15_sura.pdf).

XV. Şura'da eğitim hizmetlerinin sunulmasında yerelleşmeye yönelik kararların alındığı da görülmektedir. Buna göre; merkezi yönetimin kapsam ve

büyüküğünün azaltılması, yerel yönetimlerin katılım ve katkılarının sağlanması için yasal düzenlemeler yapılması, ortaöğretimde mekanlar ve imkanlar açısından mahalli idarelerden ve halktan da yardım alma amaçlı çalışma yapılması, okul bina ve tesisleri tatil dönemlerinde, gereksinim doğrultusunda gelir getirecek şekilde değerlendirilmesi (çay bahçesi, otopark, vb.) yönünde kararlar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_15_sura.pdf).

XIV. ve XV. Şuralarda Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması kararı alınmış, ancak uygulamaya geçirilememiştir. Ayrıca XV. Şura'da alınan kararlardan biri olan genel ve mesleki liselerin bünyesinde bulunan ortaokulların ayrılması, Şura'nın yapıldığı yılı izleyen, 18.08.1997 tarihinde ve 4306 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun"un yürürlüğe girmesi ile uygulamadaki yerini almıştır.

XVI. Milli Eğitim Şurası, mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir gündemle toplanmıştır. 13-17 Kasım 1999 tarihleri arasında toplanan XVI. Şura'nın açılış konuşmasını Milli Eğitim Bakanı Metin BOSTANCIOĞLU yapmıştır. Şura'nın gündem maddeleri şunlardır: Mesleki ve teknik eğitimin orta öğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme, mesleki ve teknik eğitimde sınavsız yükseköğretime geçiş, mesleki ve teknik eğitimde finansman (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_16_sura.pdf).

XVI. Şura'da mesleki ve teknik eğitimin, "Orta Öğretim Sistemi Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması" ana başlığı altında 50, "Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi ve İstihdam" ana başlığı altında 55, "Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme" ana başlığı altında 59, "Mesleki ve Teknik Eğitimde Finansman" ana başlığı altında 32 karar olmak üzere toplam 196 karar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_16_sura.pdf).

Bu Şura'da zorunlu eğitim, ilköğretim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, yaygın eğitim, öğretmen, laiklik, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, Atatürkçülük, özel sektör ve özel eğitim konularında karar alınmıştır. Laiklik, teknoloji kullanımı ve özel eğitim hariç alınan kararlar mesleki ve teknik eğitim ile ilgilidir. Ayrıca bu Şura'da ilk kez 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasından bahsedilmiştir.

XVI. Milli Eğitim Şurası'nda ortaöğretim ile ilgili kararlar alınmıştır. Buna göre bazı kararlar şunlardır; ortaöğretim yaş grubunda bulunan gençlerin düşünen araştırabilen, bilimsel tutum ve davranışlar ile problem çözme ve iletişim becerilerine sahip, sanat ve estetik duyarlılığı olan; kendisi, ülkesi ve dünya ile barışık, öz güvenli, girişimci bireyler olarak yetişmelerini hedefleyen bir teknoloji kültürü ile birlikte, bir alana mesleğe ve yükseköğretime hazırlayacak biçimde yapılandırılması, orta öğretimin ilk yılında öğrencilerin mesleki yönelmelerine yardım edecek biçimde kendi ilgi ve eğilimlerini ve temel meslek alanlarını tanımalarını sağlayacak geniş tabanlı eğitim programları uygulanması ve “illerde meslek danışma birimleri”nin kurulması (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_16_sura.pdf).

XVI. Şura'da mesleki ve teknik eğitim ile ilgili kararlar alınmıştır. Buna göre alınan bazı kararlar şunlardır; mesleki ve teknik eğitim kurumlarından mezun olanların yetiştirildikleri alanlarda iyi yerleştirmek ve işteki performanslarını değerlendirmek için mesleki ve teknik eğitim kurumlarında “işe yerleştirme ve izleme birimi” oluşturulması, mesleki eğitim programlarının iş analizlerine dayalı modüler yaklaşımla geliştirilmesi, mesleki eğitim programları tasarlanırken yerel özellikler dikkate alınması ve yerel birimlere inisiyatif verilmesi, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu'nun amacına uygun kullanılmasına özen gösterilmesi, organize sanayi bölgeleri projelendirilirken; çalışanların mesleki eğitim ihtiyacının projeye dahil edilmesi ve uygulamanın bu projeye göre yapılması, özel sektörün mesleki ve teknik eğitim okulları açmasının özendirilmesi (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_16_sura.pdf).

XVI. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlardan biri eğitimin finansmanında iş dünyasının da sorumluluk almasına yöneliktir. Bu karara göre; “iş çevrelerinin eğitim sisteminin çıktısını kullanan kesim olarak maliyetlerin paylaşılmasına

katkılarının çok yönlü olarak artırılması yolları düşünülmeli; bu konuda katılımcı yaklaşımlar geliştirilmelidir” şeklindeki ifade ile eğitim finansmanında iş dünyasının katılımının sağlanması için adım atılmıştır.

XVI. Şura’da mesleki ve teknik eğitimin yönetimi, finansmanı, planlanması, program geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine kadar, bütün aşamalarda işveren ve işçi kuruluşları, akademik ve araştırma kurumları, meslek kuruluşları, öğrenci-öğretmen-veli temsilcileri, sivil toplum örgütleri vb. tüm ilgili kurum ve kuruluşların aktif şekilde karar sürecine katılmalarının sağlanması yönünde karar alınmıştır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim okullarında yönetime işveren ve işçi temsilcileri ile veli, öğretmen, öğrenci ve yerel yöneticilerin katılmalarının sağlanması ve kaynak kullanımında yerelleşme ve katılımcılık ilkesinin yaşama geçirilmesinin gerekliliği yönünde karar alınmıştır. Bu Şura’da yönetim ifadesi hiç geçmemiştir. Ancak alınan bu kararların mesleki ve teknik eğitimde yönetimin uygulanmasına yönelik olduğu görülmektedir.

Bu Şura’da “2000-2010 yılları arasında kamu kaynaklarından eğitime ayrılacak payın GSMH içinde en az yüzde 10, konsolide bütçe ödenekleri içinde en az yüzde 25 düzeyinde olması yasal düzenleme ile garanti altına alınması ve bu kaynaklardan mesleki ve teknik eğitime ayrılan payın yükseltilmesi” yönünde karar alınmıştır. Ancak bu karar uygulamaya geçirilememiştir (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_16_sura.pdf).

XVI. Milli Eğitim Şurası’nın sonuç ve uygulamalarına bakıldığında; ilk defa Şura’ya davet edilen yabancı uzman ve konuklar kendi ülkelerindeki eğitim yapısı ile ilgili bildirimler sunmuşlardır. Ayrıca, TBMM Başkanı Hikmet ÇETİN, Şura’da yaptığı konuşmada öğretmenlerin sendikalaşması ve toplu sözleşme yapmaları gerektiğini bildirmiştir. Şuralarda ilk defa bu düzeyde yetkili bir ağızdan öğretmen sendikasının gerekliliğinden söz edilmesi dikkat çekicidir (Deniz, 2001: 102).

XVI. Milli Eğitim Şurası, katılım açısından XV. Şura’daki yapısını geliştirerek sürdürmüştür. Bu Şura’ya iş hayatından, işçi ve işveren temsilcilerinden, eğitimle ilgili dernek, oda vakıf ve sendikalardan, üniversite ve araştırma kurumlarından, basından ve meclisten, Başbakanlık, diğer bakanlıklar ve MEB’den

çeşitli düzeyde uzman, temsilci, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile çalışmalar sürdürülmüştür. Ancak eğitimin iki aktörü olan öğretmen ve öğrencilerin yalnızca yüzde 4,39 temsil edilmeleri geniş katılımın demokratik yönünü zedelemektedir. Ayrıca bu Şura'nın akademik hazırlıkları ve organizasyonu eksiksiz olması bakımından diğer Şuralardan ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Deniz, 2001: 102).

XVII. Milli Eğitim Şurası 13-17 Kasım 2006 tarihinde yapılmıştır. Şura'nın gündem maddeleri şunlardır: Türk milli eğitim sisteminde kademeler arasında geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi, Küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_17_sura.pdf).

XVII. Şura'da "Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi" ana başlığı altında "Özel Eğitim" ile ilgili 35, "Okul Öncesi Eğitim" ile ilgili 11, "İlköğretim" ile ilgili 12, "Ortaöğretimde Kademeler Arasında Geçiş, Yönlendirme ve Sınav Sistemi" ile ilgili 8 karar olmak üzere 66 karar alınmıştır. "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" ana başlığı altında "Yaşam Boyu Öğrenme" ile ilgili 26, "Eğitimde Hareketlilik" ile ilgili 24, "Eğitimde Nitelik" ile ilgili 47 olmak üzere 97 karar alınmış olup genel toplamda 163 karar alınmıştır(http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_17_sura.pdf).

XVII. Milli Eğitim Şurası daha toplanmadan önce, kamuoyunda ve basında tartışmalar yaşanmıştır. Tartışmalar özellikle İmam Hatip Lisesi mezunlarının üniversiteye geçişlerini kolaylaştıracak katsayı değişikliklerinin yapılacağı ve zorunlu ilköğretimin kesintili hale getirileceği ile ilgili endişelerden kaynaklanmıştır. Şura'nın AK Parti iktidarında yapılan bir Şura olması laik kesimde bu konudaki endişelerin yoğun bir şekilde yaşanmasına yol açmıştır. Nitekim dönemin Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet SEZER'in, Şura'ya katılmamış olması ve mesaj göndermemesi de basında bu tartışmalardan dolayı iktidara bir tepki olarak yorumlanmıştır (Akay, 2010: 73).

XVII. Milli Eğitim Şurası'ndan önce bazı hazırlıklar yapılmıştır. 8-16 Haziran 2006 tarihleri arasında Ankara Anadolu Otelcilik Meslek Lisesinde 114 üyenin katılımı ile ön komisyon çalışmaları yapılmıştır. 26-30 Haziran 2006 tarihleri arasında ise 81 ilde ve her ilde 120 üyenin katılımı ile il komisyonları, 3-5 Temmuz

2006 tarihleri arasında da 13 ilde 1296 üyenin katılımı ile bölge çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca bu Şuranın genel kurul çalışmalarına; 25 milletvekili, MEB'den 409, YÖK'den 130, sivil toplum kuruluşlarından 40, yerel yönetimlerden 53, diğer kurumlardan 68, basından 12, eğitim ile ilgili birimlerden ve yurt dışından 36 temsilci olmak üzere 773 temsilci katılmıştır (Akay, 2010: 73-74).

XVII. Şura'da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, eğitimin finansmanı, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, Atatürkçülük, yönetişim, özel sektör ve özel eğitim konularından bahsedilmiştir. Bu Şura'da ilk kez yönetişimden söz edilmiş ve okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulması ifadesine yer verilmiştir.

XVII. Milli Eğitim Şurası'nda değişen dünya şartlarına uygun kararlarda alınmıştır. Buna göre alınan kararlardan bazıları şunlardır; küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmesi, eğitim kurumlarındaki yabancı öğrenci kontenjanları yükseltilmesi ve teşvik edici önlemlerin alınmasının sağlanması, engelli öğrencilerin AB programı olan Erasmus, Comenius vb. hareketlilik programlarına katılmasının sağlanması, bütün okulların kendi web sitelerini kurabilmelerinin sağlanması, e-öğrenmenin yaygınlaştırılması ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için gerekli çalışmaların başlanmasıdır. Ayrıca milli eğitim müdürlerinin her kararına vali onayının gerekmesinin kaldırılması yönünde de karar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_17_sura.pdf).

XVII. Şura'nın sonuç ve uygulamalarına bakıldığında; Haydi Kızlar Okula kampanyasında MEB ve UNICEF işbirliği ile yürütülen kız çocuklarının yüzde 100 okullaşmalarının sağlanması yönünde adımlar atılmıştır. Bu proje 2006 yılı içinde 81 ilde yaygınlaştırılmıştır. E-öğrenme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda MEB'in hazırladığı Vitamin adlı etüt sitesi uygulamaya konmuştur. Ayrıca, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılması konusu uzun süre sonra etkili hale gelebilmiştir. Bu konuda alt yapı çalışmaları hız kazanmıştır. Okulların web sitesi kurulması sağlanmıştır (Büyükkarcı, 2012: 157). Şura'da alınan kararlardan biri olan "60-72

aylık çocukluk çağını içeren okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalar başlanmalı” ifadesi uygulamaya geçirilememiştir.

XVIII. Milli Eğitim Şurası 1-5 Kasım 2010 tarihinde yapılmıştır. Şura gündemi “Eğitimde 2023 Vizyonu” başlığı altında gerçekleşmiştir. Gündem konuları, öğretmenin yetiştirilmesi istihdamı ve mesleki gelişimi, eğitim ortamları kurum kültürü ve okul liderliği, ilköğretimin ve ortaöğretimin güçlendirilmesi ortaöğretime erişimin sağlanması, spor sanat beceri ve değerler eğitimi, psikolojik danışma rehberlik ve yönlendirme olarak belirlenmiştir (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_18_sura.pdf).

Bu Şura’da “Öğretmen Yetiştirilmesi İstihdamı ve Mesleki Gelişimi” başlığı altında 34, “Eğitim Ortamları Kurum Kültürü ve Okul Liderliği” başlığı altında 50, “İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi Ortaöğretime Erişimin Sağlanması” başlığı altında 38, “Spor Sanat Beceri ve Değerler Eğitimi” başlığı altında 42, “Psikolojik Danışma Rehberlik ve Yönlendirme” başlığı altında 32 karar alınmış olup genel toplamda 196 karar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_18_sura.pdf).

XVIII. Şura’da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, din eğitimi, öğretmen, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, özel sektör ve özel eğitim konularından söz edilmiştir. İlk kez bu Şura’da zorunlu eğitimin, 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsatı verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

XVIII. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitim ile ilgili kararlar alınmıştır. Bu kararlardan bazıları şunlardır; öğretmenliğin ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan ve açık öğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemesi, beden eğitimi müzik ve görsel sanatlar dersine okul öncesi eğitimden itibaren branş öğretmenlerinin girmesi ve buna uygun düzenlemelerin yapılması, değerler eğitimine okul öncesi eğitimden başlanarak eğitim ve öğretimin her kademesinde yer verilmesi

ve kız öğrencilerin fazla olduğu okulda bayan öğretmenin görev almasının sağlanması (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_18_sura.pdf).

Ayrıca bu Şurada il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde çalışan yönetici ve eğitim müfettişleri beş yıllık çalışma süresi temel alınarak rotasyona tabi tutulması, yüksek lisans yapmış olan öğretmenlere uzman öğretmen doktorasını yapmış olanlara ise başöğretmen ünvanı verilmesi, öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı hassasiyet geliştirilmesi, mevcudu beş yüzü geçen okullara sağlık personeli verilmesi, eğitim kurumlarının yapım donatım ve tüm giderleri il özel idareleri, belediye ve köy tüzel kişileri bütçe imkanları nispetinde karşılanması ve müfredat değişiklikleri ve eğitimde yeni gelişmelerin uygulamaya yansıtılmasının sağlanması için öğretmen ve veliler bilgilendirilmesine yönelik hazırlanacak eğitim planının hayata geçirilmesinin sağlanması yönünde kararlar alınmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_18_sura.pdf).

XVIII. Şurasından sonra okul öncesi eğitime olan ilgi artmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 32 ilde zorunlu okul öncesi eğitimle ilgili pilot bölge uygulaması yapılmış böylece Türkiye'deki okul öncesi eğitimde yüzde 33 olan okullaşma yüzde 39'a yükselmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında zorunlu okul öncesi eğitim ile ilgili pilot uygulamasına 25 il daha dahil edilmek istenmiştir. Böylece okul öncesi eğitim okullaşma oranının yüzde 70'e çıkarmak hedeflenmiştir. Bu Şura gösteriyor ki okul öncesi eğitim Türkiye'de istenilen noktaya ulaşmaya başlamış ve zorunlu hale gelmesi yönünde talepler artmıştır (Büyükkarcı, 2012: 166).

Bu Şura'da alınan "ilköğretim 1. 2. 3. sınıflarında sınıf öğretmenin 4. ve 5. sınıflarda branş öğretmenlerinin ders vermesi" kararı tam olarak uygulanamasa da ilerleyen tarihlerde 1.2.3. ve 4. sınıflara sınıf öğretmeni, 5. ve sonraki sınıflarda branş öğretmenleri girmiştir. Ayrıca "öğrencilerin etkinliklerini sergileyebilecekleri köşeler oluşturulması" kararı uygulanmış ve sınıflarda öğrencilerin etkinliklerini sergileyebilecekleri köşeler oluşturulmuştur.

XVIII. Şura'nın öğretmenler ile ilgili sonuç ve uygulamalarına bakıldığında; mezun öğretmen sayısı çok fazla olmasına rağmen göreve alım yeterli olmamıştır. Öğretmenlerin göreve alınması için eğitim alanı, genel kültür ve genel yetenek

soruları içeren Kamu Personel Sınavı (KPSS) geçerli hale gelmiştir. Tüm öğretmenler kadroya geçirilememiş, sözleşmeli, ücretli ve vekil ayrımı devam etmiştir. Aday öğretmenlerin ilk yılında derse tek girmemeleri istenirken bu uygulama son bulmamış ve aday öğretmenler adaylıkları kalkmadan tek olarak derse girmeye devam etmişlerdir. Mezun olan öğretmen fazlalığından dolayı formasyon eğitimi kaldırılmış fakat çok geçmeden bu karardan dönülüp bu eğitime devam edilmiştir. Ayrıca “öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı olmasından dolayı isteğe bağlı emekli olma hakkı verilmesi” ve “öğretmenlere kasım ayında bir maaş ikramiye verilmesi” kararları uygulamaya geçirilememiştir (Büyükkarcı, 2012: 165).

Ayrıca bu Şuradan sonra okullarda öğrenci ve veli istekleri daha etkin hale gelmeye başlamış olup velilerle görüşmeler ve etkinlikleri paylaşımlar artmıştır. Okul müdürlerine 5 yılda bir rotasyon getirilmiştir. Ancak öğrenci fazlalığı ve bina yetersizliğinden dolayı ikili eğitime son verilememiştir (Büyükkarcı, 2012: 165).

1980 sonrası dönemde eğitim alanında önemli gelişmeler olmuştur. Bazı Şura kararları gecikmeli de olsa hayata geçirilmiştir. Cumhuriyetin kurulmasından beri hedeflenen ve hemen her Şura’da dile getirilen ilköğretimde yüzde yüz okullaşma hedefine bu dönemde ulaşılmıştır. İlk olarak 1955 yılı içinde öngörülen temel eğitimde yüzde yüz okullaşma oranını Türkiye 30 yıllık bir gecikmeyle 1983-84 öğretim yılında yakalayabilmiştir. Aynı şekilde 8 yıllık zorunlu eğitime de gecikmeli olarak 1997 yılında geçilebilmiştir (Deniz, 2001: 134). 12 yıllık zorunlu eğitime ise 2012 yılında geçilmiştir.

Tablo 27. Milli Eğitim Şuraları Özet Tablo

MİLLİ EĞİTİM ŞURALARI	X. ŞURA 1981	XI. ŞURA 1982	XII. ŞURA 1988	XIII. ŞURA 1990	XIV. ŞURA 1993	XV. ŞURA 1996	XVI. ŞURA 1999	XVII. ŞURA 2006	XVIII. ŞURA 2010	TOPLAM
Öğretmen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9
Özel Eğitim	+	+	+		+	+	+	+	+	8
Okul Öncesi Eğitim	+	+	+		+	+		+	+	7
Mesleki Ve Teknik Eğitim	+		+		+	+	+	+	+	7
Yaygın Eğitim	+		+	+	+	+	+	+		7
Teknoloji Kullanımı		+	+		+	+	+	+	+	7
Özel Sektör			+	+	+	+	+	+	+	7
Zorunlu Eğitim	+				+	+	+	+	+	6
İlköğretim		+	+			+	+	+	+	6
Yabancı Dil		+	+			+	+	+	+	6
Atatürkçülük		+	+		+	+	+	+		6
Orta Öğretim	+					+	+	+	+	5
Yükseköğretim		+	+		+	+	+			5
Yerel Yönetim				+		+	+	+	+	5
Fırsat Eşitliği	+		+			+		+		4
Eğitimin Finansmanı			+			+	+	+		4
Din Eğitimi			+		+				+	3
Laiklik							+			1
Yönetişim								+		1
Millilik			+							1
Parasız Eğitim										

Tablo 27’den anlaşılacağı gibi, inceleme konusu yapılan dokuz Milli Eğitim Şurası içinde inceleme konusu yapılan değişkenlerden en fazla tartışma konusu yapılanların sırasıyla; Öğretmen, Mesleki ve Teknik Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim, Özel Eğitim, Yaygın Eğitim, Teknoloji Kullanımı, Özel Sektör, Zorunlu Eğitim, Yabancı Dil ve Atatürkçülük konularının olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin içinde Yükseköğretim konusunun ilk sıralarda yer almaması dikkati çekmektedir.

1980 sonrası yapılan Milli Eğitim Şuralarının tamamında öğretmenler ile ilgili kararlar alınmıştır. 1980 sonrası yapılan ilk Şura’da (X. Şura) gündem maddeleri arasında öğretmen yetiştirme konusu da yer almıştır. Bu Şura’dan sonra yapılan XI. Şura’nın (1982) tek gündem maddesi öğretmen ve eğitim uzmanları olmuş ve Şura’da öğretmen yetiştirmeye ilişkin mevcut sorunlarla ilgili kararlar

alınmıştır. Şuralarda öğretmenlerle ilgili alınan ve uygulamaya aktarılan kararlar mevcuttur. Bu kararlardan bir tanesi öğretmenliğin gençler için çekici hale getirilmesi konusunda Şura'nın aldığı kararları bakanlık 1990'larda uygulamaya aktarmıştır. ÖSYM sınavlarında ilk 10 tercihinde öğretmenliği seçen öğrencilere karşılıksız burs ve atamada öncelik vermiştir. Üniversitelerin diğer bölümlerini bitiren öğrencilere göre eğitim fakültesi mezunlarının iş bulma konusunda daha şanslı olmaları Eğitim Fakültelerine olan ilgiyi arttırmıştır. 1985-1990'lara kadar ÖSYM tercihlerinde son sıralarda yer alan eğitim fakülteleri, artık ilk sıraya geçmiştir ve başarı düzeyi yüksek öğrencilerin tercih ettiği fakülteler olmuştur (Deniz, 2001: 146).

XIII. Milli Eğitim Şurası (1990) hariç 1980 sonrası yapılan Şuraların hepsinde özel eğitimden bahsedilmiştir. Bu durum göstermektedir ki engelli ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimine daha çok önem verilmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitim konusuna XIII. ve XVI. Şuralarda (1990, 1999) değinilmemiş diğer bütün Şuralarda bu konu ele alınmıştır. Okulöncesi eğitim konusuna da bu dönemde önem verildiği görülmektedir.

1980 sonrası X. (1981) XII. (1988) XIV. (1993) XV. (1996) XVI. (1999) XVII. (2006) ve XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında mesleki ve teknik öğretim konusu ele almıştır. Bu Şuralarda mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir eğitim yapılanması yönünde kararlar alınmasına karşın uygulamaya geçilememiştir. Bu durumun temel nedeni mesleki ve teknik öğretim okullarını bitiren öğrencilerin ve ailelerinin beklentilerini karşılayan bir işe girememeleri ve bundan dolayı üniversiteye girişte daha şanslı oldukları düşünülen genel liselere yönelmeleridir. Ancak 2001 yılında bu konuda önemli bir gelişme olmuş mesleki ve teknik okullarını bitirenler kendi alanlarında meslek yüksekokullarına sınavsız girebilmelerini sağlayacak yasal düzenleme mecliste yasalaşmıştır. Bu gelişme ile özellikle XVI. Şura'nın (1999) bu yöndeki kararı yaşama geçirilmiş ve yıllardır hedeflenen ancak türlü uygulamaya konamamış olan mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir eğitim yapılanması yönünde önemli bir adım atılmıştır.

Yaygın eğitim ile ilgili X. (1981) XII. (1988) XIII. (1990) XIV. (1993) XV. (1996) XVI. (1999) ve XVII. (2006) Milli Eğitim Şuralarında kararlar alınmıştır.

Yaygın eğitim konusu XIII. Milli Eğitim Şurası'nda (1990) tek gündem maddesi olarak bütün yönleriyle incelenmiş ve Şura'da önemli kararlar alınmıştır. Ancak bu Şura'da alınan kararlar uygulamaya aktarılamamıştır. Bunun temel nedenlerinden biri ekonomik diğeri ise bakanlığın ve hükümetlerin yasal düzenlemeleri ortaya koyamamasıdır. Eğer yaygın eğitim konusunda Şura'nın almış olduğu kararlar yaşama geçirilebilse, Türkiye'de kalkınma, verimlilik ve üretim artışında gelişmelerin yolu açılabilir.

Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması gerektiği XI. (1982), XII. (1988), XIV. (1993), XV. (1996), XVI. (1999), XVII. (2006) ve XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında söz edilmiştir. X. (1981) ve XIII. (1990) Şuralarında bu konuya değinilmemiştir. 1990 yılından sonraki ve 2000'li yıllarda yapılan Milli Eğitim Şuralarında hepsinde eğitimde teknoloji kullanımına değinilmiştir.

1980 sonrası hükümetlerin izlediği neo-liberal ekonomi modeli eğitim politikalarını da etkilemesiyle özel okullarda artış olmuştur. Özel sektörün okul açması ve üniversite kurmasının teşvik edilmesine yönelik kararlara XII. (1988) XIII. (1990) XIV. (1993) XV. (1996) XVI. (1999) XVII. (2006) ve XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında yer verilmiştir. Alınan kararlar uygulanabilmiştir. İlk önemli düzenleme 18.03.1985'te yürürlüğe giren Özel Öğretim Kurumlarına Yapılacak Mali Yardım Yönetmeliği olmuştur. Hem yeni ekonomik ve toplumsal yönelim (neo-liberal ekonomi) hem de yönetmelikle sağlanan teşviklerin etkisiyle 1980'li yıllardan sonra özel okulların sayısı artmıştır. Aynı zamanda I. Özal (1983), I. Yılmaz (1991), II. Çiller (1995), II. Yılmaz (1996), Erbakan (1996), Gül (2002) ve Davutoğlu (2014) hükümetleri programlarında özel sektörün okul açmasının teşvik edileceği belirtilmiştir. 1980 sonrası hazırlanan bütün Kalkınma Planlarında özel sektörün eğitim hizmetlerine katılımının sağlanması konusundan bahsedilmiştir.

Zorunlu eğitim ile ilgili X. (1981) XIV. (1993) XV. (1996) XVI. (1999) XVII. (2006) ve XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında kararlar alınmıştır. Zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesi yönündeki çalışmaların dönüm noktası XV. Şuradır. Bu Şura toplanmadan bir yıl önce 1996-2000 yıllarını kapsayan Yedinci BYKP açıklanmıştır. Bu Kalkınma Planında zorunlu eğitimin sekiz yıllık ilköğretim olarak uygulanmaya başlanması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılacağını

belirten ilk plandır. Ayrıca planda Türkiye’de zorunlu ilköğretim sekiz yıla çıkarılmadığı, AB ülkelerinde zorunlu temel eğitim süresi 9-12 yıl arasında olduğu bahsedilmiştir (DPT, 1995: 25). XVI. Milli Eğitim Şurası’nda (1999), mesleki ve teknik eğitimin ve ortaöğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması konusunda zorunlu ilköğretimin on bir hatta on iki yıla çıkarılması ile ilgili karar alınmıştır. İlk defa Sekizinci Kalkınma Planı’nda (2001-2005) 12 yıllık zorunlu ilköğretim konusuna yer verilmiş ve uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması doğrultusunda çalışmalar yapılması hedeflenmiştir (DPT, 2000: 83). Hedeflerin büyümesinde 8 yıllık zorunlu ilköğretimde kısa bir zaman diliminde başarı sağlanmasının ve bina, derslik ve öğretmen eksikliklerinin büyük oranda giderilmesinin etkisi büyüktür (DPT, 2006: 40).

Yabancı dilde eğitim konusu XI. (1982) XII. (1988) XV. (1996) XVI. (1999) XVII. (2006) ve XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında ele alınmıştır. Yabancı dilde eğitim konusundan bahseden şuraların ortak yanı yabancı dil öğretim yöntemlerinin daha etkin ve verimli hale gelmesinin sağlanmasıdır.

XII. (1990) XV. (1996) XVI. (1999) XVII. (2006) XVIII. (2010) Şuralarında yerel yönetimlerden bahsedilmiştir. Bu Şuralarda eğitim hizmetlerinin sunulmasında yerel yönetimlerin katılım ve katkılarının artırılmasına yönelik kararlar alınmıştır. Ayrıca 2000’li yılların ilk Şurası olan XVII. Milli Eğitim Şurasında (2006) yönetişim konusundan ilk kez bahsedilmiştir. Bu Şura’da okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulması ifadesine yer verilmiştir.

İnceleme konusu yapılan 9 Şura’da, çalışmada belirlenen 21 kavram dışında dikkat çeken yönlendirme konusunun üzerinde durulduğu. Buna göre; XI. (1982), XII. (1998), XIV. (1993) XV. (1996), XVI. (1999), XVII. (2006) XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında yönlendirme konusunun geçtiği görülmektedir. Yönlendirme, temelde öğrencinin eğitim süreci içinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde yönelmesine yardımcı olmak, kendisini bütünlüğü içinde tanımasına, meslek gelişimine ilişkin davranışları kazanmasına, kararlar vermesine ve geleceğini planlamasına yönelik bilimsel hizmetleri, süreklilik içinde öğrenciye vermek için düzenlenen etkinliklerin tümü olarak tanımlanmıştır (Yıldırım, 2000: 3).

Milli Eğitim Şura kararları ile hükümet programları karşılaştırıldığında hükümet programları, Şura kararlarının genel ifadesi olduğunu söylemek mümkündür. Hükümet programları, hükümetlerin eğitim alanında neler yapacaklarının ve hedeflerinin ifade edildiği programlardır. Şura kararlarının yaşama geçirilmesi ile hükümet programlarının yaşama geçirilmesinde paralellik söz konusudur. Hükümet Programları, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları eğitim politikaları ile ilgili olarak olumlu, gerçekçi hedefler koymuşlar ancak bu hedeflerinin çoğunu gerçekleştirememişler ya da geç gerçekleştirebilmişlerdir (Deniz, 2001: 154).

Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlarda, Şuraların toplandıkları yıllarda yönetimde olan hükümetlerin etkileri görülmesine karşın ilgili hükümetin siyasal yaklaşımını bütünüyle dikkate almadan partiler üstü kararlar alınabilmektedir. Şura kararlarında siyasal tavırlar, daha çok Şura başkanı olan Milli Eğitim Bakanlarının kişilikleri ile ilgili olmuştur. Bazı bakanlar atanmış olan Şura üyelerini etkilemiş ve yönlendirmişlerdir. Kararların, çokça da önerilerin oylamaya alınıp alınmamasında kişisel ve siyasal tutumları doğrultusunda davranış sergilemişlerdir. Hükümetlerin Şuralar üzerindeki asıl etkisi, kararların uygulanması aşamasında ortaya çıkmaktadır (Deniz, 2001: 155).

3.1.5. Sivil Toplum Kuruluşlarının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki Rolü

Sivil Toplum Kuruluşları, devlet örgütlenmesinin dışında, toplumun bazı çıkarlarını gerçekleştirmek için oluşturulan, gönüllülük esasına dayanan ve kar amacı gütmeyen örgütleri ifade etmektedir (Emini, 2013: 43). Sivil Toplum Kuruluşlarının en fazla ilgi gösterdiği alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitim alanında faaliyet gösteren STK'lar genel olarak dayanışma ve yardımlaşma merkezli gönüllü kuruluşlardır. Fakat son yıllarda dezavantajlı grupların eğitim fırsatlarına ulaşması, yetişkin eğitimi, aile eğitimi, meslek eğitimi, kız çocuklarının eğitimi gibi birçok alanda gerek yürüttükleri projelerle, gerekse de karar süreçlerine etkileriyle önemli bir aktör olmuşlardır (Karataş, 2013: 64).

Türkiye’de eğitim sistemi üzerinde etkili olan STK’ların şunlar olduğu söylenebilir: Ana Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK), Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir Sen), Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen), Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu (Hak-İş), Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği (MÜSİAD), Tarih Vakfı, Türk Eğitim Derneği (TED), Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK), Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Çalışanları Sendikası (Türk Eğitim-Sen), Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (Türk-İş), Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği ve Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) (Şirin, 2009: 172).

Türkiye’de eğitim sistemi üzerinde etkili olan STK’ların raporlarına ulaşabilmek için yoğun bir şekilde araştırma yapılmış ancak yapılan araştırma sonucunda çok az sayıda rapora ulaşılabilmektedir. Çalışmanın bu başlığında ulaşılabilen raporlar belirlenen kavramlar ışığında incelenmiştir. Ancak az sayıda rapora ulaşılabildiğinden elde edilen bilgilerin belirlenen kavramlar ışığında tablolandırılması mümkün olmamıştır.

Türkiye’de önemli STK’lardan biri olarak TÜSİAD, özel sektörü temsil eden sanayici ve iş adamları tarafından 1971 yılında kurulmuştur. TÜSİAD kamu yararına çalışan bir dernek olup gönüllü bir sivil toplum kuruluşudur. Bu kuruluş Türkiye’de liberal ekonomi kurallarının yerleşmesini ve ülkenin insan kaynaklarının teknolojik yeniliklerle desteklenerek etkin biçimde kullanımını ve kalite yükselişini sürekli kılabilecek ortamın yaratılması yolunda rekabet gücünün artırılması hedeflemektedir (Şimşek, 1999: 2).

TÜSİAD 2005 yılında eğitimle ilgili olarak “Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim” konulu raporu yayımlamıştır. Rapor’un başlığı “okul öncesi eğitim” olmakla birlikte, tamamında “erken çocukluk eğitimi” (EÇE) üzerine odaklanılmıştır. Türkiye’de kabul gören ve uygulanan sistem okul öncesi eğitim sistemidir. Ancak raporda Türkiye için tercih edilen ve önerilen erken çocukluk eğitimidir. Okul öncesi eğitim 3-6 yaşları arasındaki dönemi kapsarken, erken çocukluk eğitimi doğumdan hatta annenin hamileliğinden ilköğretim ilk iki yılını da

içine alan dönemi kapsamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim erken çocukluk eğitiminin içinde yer aldığı raporda belirtilmiştir (Bekman ve Gürlesel, 2005: 7).

TÜSİAD Türkiye’de EÇE’nin önemini artırmak ve yaygın bir uygulamaya geçişi özendirmek için 2005 yılında bu Raporu hazırlatmıştır. Erken Çocukluk Eğitimi dünyada giderek yaygınlaşmakta ve önemi artmakta ve bazı ülkelerde zorunlu erken çocukluk eğitimi verilmektedir. Türkiye’de ise EÇE eğitim sisteminde önemli bir yer kapsamakta olup yaygın değildir (MEB, 2011: 10).

Rapor’da “Erken Çocukluk Eğitimi”, “Erken Çocukluk Eğitiminde Uluslararası Politikalar ve Uygulamalar”, Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi”, “Erken Çocukluk Eğitimi İçin Politika Önerileri” ve “Sonuç ve Uygulama” genel başlıkları ele alınmıştır.

Rapor’da 6 yaş grubu çocuklara verilecek zorunlu erken çocukluk eğitimi, temel ilköğretimin 1 yıl önce başlatılmaması ve EÇE’nin temel eğitim kapsamı içine alınması önerilmektedir (Bekman ve Gürlesel, 2005: 153). Ayrıca Rapor’da yaygın olan EÇE hizmetlerinin özel ve ücretli olduğu belirtilmektedir. Rapor’da EÇE hizmetinden en fazla faydayı sağlayacak çocukların, Türkiye’nin daha az kalkınmış doğu ve güney doğu kesiminde yaşadığı ve paralı olan hizmetlerden faydalanamadıkları belirtilmektedir (Bekman ve Gürlesel, 2005: 18).

Rapor’da öğretmenler konusu “Öğretmenlerin davranış yaklaşımları” alt başlığı altında ele alınmıştır. Rapor’da EÇE’nin önemli parçasından birinin hizmet içi eğitim olduğu belirtilmiştir. Ancak alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarında katılım oranlarının oldukça düşük olduğu ve idarecilerin yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katılmadıkları ifade edilmiştir (Bekman ve Gürlesel, 2005: 105).

Raporda eğitimciler alt başlığında EÇE hizmetlerinin sunulmasında ünvan ve niteliklerin belirlenmesinden bahsedilmiştir. Buna göre, “MEB’in istihdam politikasında önceliği kadrolu öğretmenlere vermesi ve okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunlarını bu statüde istihdam etmesinin sağlanması; meslek yüksek okulu çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü 2 yıllık programı ile kız meslek lisesi

mezunlarının üniversite sınavına girmeden aldıkları 2 yıllık çocuk gelişimi programlarında eğitim almış kişilerin eğitimci yardımcısı statüsü ile görev almalarının sağlanması; Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Anadolu Üniversitesi arasında 2000-2003 yıllarında geçerli olacak şekilde imzalanan 3 yıllık protokole göre 2 yıl teorik ders, 1 yıl pratik gören mezunlar belirli bir statü ile çalışması ve kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunları eğitici yardımcısı statüsünde görev alması” ifadelerine yer verilmiştir (Bekman ve Gürlelel, 2005: 148).

Rapor’da Erken Çocukluk Eğitiminin finansman olanaklarından da bahsedilmiştir. Buna göre, Türkiye’de EÇE’ye ilişkin kamu harcamaları MEB bütçesi içinden ayrılan pay ile yapılmaktadır. Ancak 2005 yılı bütçesi içinde MEB bütçe payı 12.854 Trilyon TL, okulöncesi eğitime 130 Trilyon TL ayrılmıştır, okulöncesi eğitime MEB bütçesi içinden ayrılan pay yüzde 1 seviyesindedir ve yetersizdir (Bekman ve Gürlelel, 2005: 98). Ayrıca “Türkiye’de EÇE harcamalarının finansmanı 3 ayrı grup yer almakta; bunlar kamu kesimi, kullanıcılar ve özel sektör; Türkiye’de EÇE hizmetlerinin büyük bölümünü kamu sunmakta (yüzde 93); kamunun sunduğu EÇE hizmetleri ücretli; ancak kullanıcı ücreti sadece yiyecek giderlerini ve işletme maliyetinin bir kısmını karşılamakta; sadece yüzde 10 kapasite ayrılan şehit özürlü veya çok fakir ailelerin çocuklarından ücret alınmamakta; Türkiye’de EÇE hizmetlerinden faydalanan çocukların sadece yüzde 7’si özel sektöre ait kurumlara kayıtlıdır” (Bekman ve Gürlelel, 2005: 99).

Rapor’da Erken Çocukluk Eğitimi hizmetlerinin sunulmasında önerilen hedeflere ulaşılması için; Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kaynaklar, il özel idaresi ve belediyeler gibi yerel yönetim kaynakları ile özel sektör ve STK kaynaklarının da kullanılması önerilmektedir (Bekman ve Gürlelel, 2005: 20).

TÜSİAD 2011 yılında “Vizyon 2050 Türkiye” başlıklı bir rapor hazırlamıştır. Bu rapor ile, Türkiye’nin önümüzdeki 40 yılını kapsayan sürdürülebilir kalkınma vizyonu için bir yol haritasını tartışmaya açmak, 2050 yılında sürdürülebilir bir Türkiye’ye ulaşmak amacıyla atılması gereken adımları irdelemek ve bu ana gaye çerçevesinde toplum kesimlerinde farkındalık yaratmak hedeflenmiştir. Raporun

“İnsani Kalkınma” başlıklı ilk bölümünde, 2050 yılına doğru Türkiye nüfus ve eğitim konuları ele alınmıştır. Şehirleşme, Kentsel ulaştırma, enerji, tüketim alışkanlıkları ve üretimde enerji ve kaynak verimliliği raporun diğer bölümlerini oluşturmaktadır (Gerçek vd., 2011: 4).

Raporda eğitim alt başlığı altında genel olarak ele alınan konular şunlardır; Eğitim, okul çağı nüfusu ve öğrenci sayıları, eğitim harcamalarıyla ilgili son yıllara ait veriler, eğitime katılıma ilişkin karşılaştırmalı veriler, yetişkin nüfusun okuryazarlık eğitim durumu ve hayat boyu öğrenme eğilimleri, iş dünyası açısından eğitim sektörünün önemi, demografik değişim sürecinin eğitim sektörüne yansımaları ve riskler-fırsatlar (Gerçek vd., 2011: 9).

Raporda okul öncesi eğitim ile ilgili son yıllarda öğrenci sayısında artış olmasına rağmen okullaşma oranları uluslararası ortalamaların gerisinde kaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca “MEB 2010-2011 öğretim yılı verilerine göre, net okullaşma oranı 3-5 yaş için yüzde 29,85; 4-5 yaş için yüzde 43,10 olduğu” belirtilmiştir. İlköğretim ile ilgili de, “2010-2011 öğretim yılında kız çocuklarının brüt okullaşma oranındaki artış ve net okullaşma oranındaki artış erkek çocuklarından çok daha yüksek olduğu” belirtilmiştir (Gerçek vd., 2011: 25).

Raporda yükseköğretimde 2009-2010 yılında brüt okullaşma oranı yüzde 53,43 olarak belirtilmiştir. Gelişmiş ülkelerde ise 2007 verilerine göre brüt okullaşma oranı yüzde 67 olduğu ifade edilmiştir. Raporda “ortaöğretimden yükseköğretime geçişte örgün yükseköğretim kurumlarının kontenjanları son on yılda iki katına çıkarıldığı ve yükseköğretime başvuran her üç gençten birisi örgün yükseköğretim olanağına ulaştığı, ancak bu gelişmelere rağmen, yükseköğretime geçişte arz-talep dengesizliğinin” hala devam ettiği belirtilmiştir (Gerçek vd., 2011: 26).

Raporda yaygın eğitimden de bahsedilmiş ve yaygın eğitimin işbaşında eğitim, meslek kazandırma eğitimi, kişisel gelişim vb. etkinlikleri içermesi gerektiğinden söz edilmiştir (Gerçek vd., 2011: 27). Ayrıca işgücü piyasasıyla doğrudan ilişkisi bağlamında mesleki ve teknik eğitime de değinilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim sisteminde son yıllarda reform niteliğinde düzenlemelerin yapıldığı ve bu iyileştirmelerin umut verici olduğu ancak ortaöğretim ve yükseköğretimdeki

meslek okullarının sorunlarının devam ettiği ve mesleki eğitimin sanayinin beklentilerini karşılayamadığı belirtilmiştir. Mesleki ve teknik okullarının kalitesinin iyileştirilmesi ve işgücü piyasanın ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden yapılandırılması öncelikle ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (Gerçek vd., 2011: 28).

Mesleki ve teknik eğitimin kaliteli olması işletmeler açısından önemlidir. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin nitelikli olması işletmelerin verimliliğini, performansını, rekabet yeteneğini, araştırma ve inovasyon kalitesini yükseltecektir.

MÜSİAD 2008 yılında “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlar-Öneriler” konulu rapor yayımlamıştır. Raporda “Genel Çerçeve Mesleki ve Teknik Eğitim”, “Yaygın Eğitim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim”, “Örgün Eğitim (İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğretim) Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim” başlıklarında konu ele alınmıştır (Şencan, 2008: 4).

Raporda mesleki ve teknik eğitimin öneminden bahsedilmiştir. Buna göre; “Son yıllarda bütün dünyada mesleki ve teknik eğitim, ülkelerin bir numaralı meselesi haline geldiği; Türkiye’de yaklaşık 10 yıldır bu konunun yetkilerinin gündeminde olduğu; ancak nitelik ve nicelik açısından mesleki ve teknik eğitimde aksamaların devam ettiği; Türkiye’de birçok gencin işsiz olduğu; firmalarında işlerinde çalıştıracak kalifiye eleman bulmakta zorlandıkları; bir ülkenin uluslararası piyasalarda rekabet edebilmesi için iyi yetişmiş mesleki ve teknik yeterliliğe sahip işgücü ile mümkün olacağı; bu yüzden bu raporda kapsamlı analizler yerine stratejik konulara değinildiği ve MÜSİAD’ın görüş ve düşüncelerine yer verdiği” belirtilmiştir (Şencan, 2008: 8).

Raporda ilköğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin ile ilgili olarak, ilköğretimden itibaren başlatılması ve ilköğretimin meslek eğitimi veren bölümleri olacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca ilköğretim okulları meslek yönlendirmeli ve meslek yönlendirmesiz olmak üzere iki grupta yeniden ele alınmak zorunda olduğu ifade edilmektedir (Şencan, 2008: 22). Mesleki ve teknik eğitimin kendi içinde iki kısma ayrılarak yönetilmesinin iyi bir örneği Almanya’da bulunan sistemdir. Almanya okulları ilköğretim okulları meslek

yönlendirmeli ve meslek yönlendirmesiz iki grupta eğitim hizmeti vermektedir. Almanya’da çocuklar dördüncü ve beşinci sınıflarda öğretmenlerinin ve ailelerinin birlikte yapacakları değerlendirme sonucunda meslek ağırlıklı veya meslek ağırsızlık okula devam konusunda bir karara varmaktadır (Uçar ve Özerbaş, 2013: 244).

Raporda mesleki ve teknik eğitim konusu özellikle orta öğretim üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun nedeni meslek edinmenin küçük yaşlardan itibaren başlaması ve orta öğretim düzeyinde gençlerin mesleğe yönlentilmelerinin büyük önem taşımasıdır.

Ayrıca Raporda orta öğretim kurumu olan mesleki ve teknik eğitim kurumu açması konusunda büyük holdinglerin teşvik edilmesi önerilmektedir. Bunun yanında yeni kurulacak Organize Sanayi ve Küçük Sanayi sitelerinde mesleki ve teknik eğitim okulları için arsa ayrılması ve okul yapma zorunluluğunun getirilmesi önerilmektedir (Şencan, 2008: 24).

MÜSİAD’ın önerisi dikkate alınmış ve 61. Hükümet döneminde (6 Temmuz 2011- 29 Ağustos 2014) Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer ve Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanı Nihat Ergün’ün bakanlıkları döneminde “Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Protokolü” imzalanmıştır. Bu protokol, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili OSB (Organize Sanayi Bölgesi) Yönetim Kurulu Başkanlıkları işbirliğinde, 15 Temmuz 2010 tarihli ve 27642 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (<http://kobitek.com/organize-sanayi-bolgelerinde-mesleki-ve-teknik-egitimin-guclendirilmesi-protokolu>). Türkiye’de “Organize Sanayi Bölgesi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi” adı altında yeni okullar açılmıştır.

MÜSİAD bu Raporunda ortaöğretim başlığı altındaki alt başlıklardan birinde “Mesleki Okul Olarak İmam Hatip Liseleri” konusunu ele almıştır. YÖK 1999 yılından itibaren çeşitli katsayı kısıtlamaları ile bu okullardan mezun olan öğrencilerin yükseköğrenim haklarını kısıtladığı belirtilmiştir. Kısıtlama girişimi özel olarak İmam Hatip Liselerine yönelik algılanmaması için meslek okulları bir bütün olarak ele alınmış ve sonuçta diğer meslek okulu mezunları da katsayı uygulamasından mağdur olmuştur. MÜSİAD Raporunda katsayı sınırlamasının

kaldırılmasını ve öğrencilere eşit şartlarda yarışa katılmasının sağlanmasını önermiştir (Şencan, 2008: 26).

YÖK 21 Temmuz 2009 tarihinde farklı katsayı uygulamasının kaldırılması ve 17 Aralık 2009 tarihli katsayıları alan için 0,15 alan dışı 0,13 olarak belirlemesi kararlarını Danıştay tarafından yürütmesi durdurulmuştur. YÖK 17 Mart 2010 tarihinde yeni bir karar almıştır. Buna göre yeni katsayılar alan dahilindeki tercihlerde 0,15 alan dışı tercihlerde 0,12 yapılmak üzere, iki katsayı arasındaki fark biraz açılmıştır. YÖK'ün bu son kararı da, Anadolu Öğretmen Lisesi son sınıf öğrencisi tarafından Danıştay 8. Dairesine yürütmenin durdurulması istemiyle dava açılmış ancak daire bu itiraz talebini reddetmiştir (Özdemir, 2010: 3). Böylece 2010 yılında sınav yeni belirlenen katsayılarla yapılmıştır. YÖK, katsayı farkını kaldırmak için 2011'de tekrar karar alarak ve her aday için 0,12 olarak belirlemiştir. 2012'deki sınavda farklı katsayı uygulaması uygulanmamıştır. 13 yıldır uygulanan katsayı uygulaması böylece kaldırılmıştır (Eğitim-İş, 2015: 3).

Raporda “mesleki eğitimin sağlıklı bir şekilde düzenlenebilmesi için seri kanun çıkarmak gerektiği veya konunun değişik yönlerini içerecek kapsamlı bir kanun hazırlanmasına ihtiyaç olduğu” belirtilmiştir (Şencan, 2008: 10). Ayrıca bu Raporda “Mesleki ve teknik eğitimi geliştirmeye yönelik olarak bir kısmı ülke kaynaklı ve diğerleri ise yabancı ülkeler, Dünya Bankası ve AB kaynaklı olmak üzere değişik projeler uygulanmakta olduğu belirtilmekte ve bu projelerin yaygınlaştırılmasında büyük yarar görülmekte” olduğu belirtilmiştir (Şencan, 2008: 13).

Raporda yabancı dil ile ilgili olarak meslek ve teknik okullardaki öğretmenlerin yabancı dil yetkinliğinin artırılması önerilmektedir. Öğretmenlerin bilgisayar yetkilerinin artırılması gerektiği de belirtilmiştir (Şencan, 2008: 31). Ayrıca Leonardo Vinci (Mesleki Eğitim) Programlarından bahsedilmiştir. Leonardo da Vinci Programı, Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir meslek eğitim programıdır (Benli, 2005: 14). Türkiye 2004 yılında Programa katılarak bu alandaki faaliyetlerine başlamıştır.

Raporda genel liselerde seçmeli olarak “Hz. Muhammed’in Hayatı”, “Kur’an Meali”, “İslam Dini” gibi dersler konularak vatandaşların bu yöndeki beklentilerine karşılık verilmesi önerilmiştir (Şencan, 2008: 27). 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununun 25. maddesi 2012 yılında yeniden düzenlenmiştir. Böylece ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı isteğe bağlı seçmeli ders okutulur ifadesine yer verilmiştir.

Raporda “mesleki ve teknik eğitimde MEB, Üniversiteler, KOBİ’ler, yerel yönetimler ve işletmeler ortak çalışma platformlarının oluşturulması” gerektiği önerilmektedir (Şencan, 2008: 49). Ayrıca Raporda özel sektörün mesleki ve teknik eğitim kurumları açmasının teşvik edilmesi önerilmektedir (Şencan, 2008: 24). Yükseköğretimden de bahsedilmiştir. Buna göre; “yükseköğretimde MYO’ların eğitimi, öğretim elemanı, ders malzemesi, laboratuvar ve eğitim programlarının gözden geçirilerek genel bir iyileştirme programının hazırlanması” önerilmiştir (Şencan, 2008: 49).

Türkiye’de kaliteli mesleki ve teknik eğitim imkanlarının geliştirilmesi sonucunda kalifiyeli eleman yetişmiş olacaktır. Böylece iş dünyasına ve firmalara katkı sağlanmış olacaktır. MÜSİAD’ın özellikle mesleki ve teknik eğitime yönelik bir rapor hazırlamış olması bu yüzden anlamlıdır. TÜSİAD da 2005 Raporunda mesleki ve teknik eğitime değinmiştir.

Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası (Eğitim-İş) “2002-2015 AKP Dönemi Eğitim Politikaları ve Eğitim Emekçilerini Bekleyen Tehlikeler” konulu broşür yayınlamıştır. Broşürde “AKP Dönemindeki Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi” başlığı altında genel eğitim konusundan bahsedilmiştir.

Broşürde zorunlu eğitim ile ilgili olarak; “MEB, 5+3 şeklinde uygulanan 8 yıllık kesintisiz eğitimi 4+4+4 şeklinde 12 yıllık zorunlu ama kesintili hale getirdiği” belirtilmiştir. Ayrıca “4+4+4 uygulaması ile okula başlama yaşından, eğitim süresine kadar birçok konuda sil baştan değişiklikler yapıldığı; yeni sistemle ilkokul 5 yıldan 4 yıla düşerken, ortaokul kavramı yeniden geldiği; kapatılan imam hatip ortaokulları da böylece geri getirildiği” ifade edilmiştir (Eğitim-İş, 2015: 2).

Broşürde ilköğretim ile ilgili olarak “2004 yılında ilköğretim müfredatında köklü bir yenilik yapıldığı; İlkokul birinci sınıflar okuma-yazma öğrenirken önce cümlelerle değil seslerle tanıştığı; fişler tarihe karıştığı; Cumhuriyet döneminin tüm eğitim programlarını kökünden kazıyıcı değişimler yapılmaya çalışıldığı” ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca “ilköğretim ve bakanlık müfettişliğinin adının değiştirildiği ve maarif müfettişliği olduğu; eğitim ve maarif sözcükleri aynı anlamı taşıdığı halde amaçlı olarak Arapça olanı yerleştirdiği” belirtilmiştir (Eğitim-İş, 2015: 2). AK Parti'nin eğitim politikalarını ve yapılan değişiklikleri eleştiren bir tutum söz konusudur.

Broşürde ortaöğretimde uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları eleştirilmektedir. Öğrencilere bilgi yükleme yerine sınavkolik olunabilecek sürekli sınav sistemi getirildiği belirtilmektedir. Ayrıca “genel liselerin kaldırıldığı ve genel liselerin Anadolu Lisesine dönüştüğü; Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatıldığı; İmam Hatip Lisesi çok sayıda açıldığı, mevcut öğrencinin yüzde 25'inin İmam Hatip Liselerin de okuması sağlandığı; ortaöğretim bazında bilimsel eğitimden ideolojik eğitime geçilmiş olduğu; bu ideolojinin din temelli bir eğitim yapısı sağladığı” ifade edilmiştir (Eğitim-İş, 2015: 3).

Broşürde öğretmenler ile ilgili “velilerin her türlü şikayetleri gündeme ve işleme alınırken öğretmenlerin görüşlerinin hiçe sayıldığı; Alo 147, BİMER ve isimsiz şikayetlerle öğretmenler üzerinde aşırı baskılar oluşturulmaya başlandığı; 2005 yılında öğretmen kariyer basamaklandırma sınavı adı altında yapmış oldukları uygulama ile öğretmenleri kendi aralarında, stajyer öğretmen, ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen gibi sınıflara ayırarak kategorize ettikleri; veliler, öğretmenler arasında oluşan bu farktan dolayı okul ve öğrenci seçmeye başladıkları ve öğretmenlere saygı duyulmadığı” ifade edilmiştir (Eğitim-İş, 2015: 5). Öğretmenlerle ilgili uygulamalar Eğitim-İş Sendikası tarafından eleştirilmekte ve olumlu katkılarının olabileceği dikkate alınmamaktadır.

Ayrıca laiklik ile ilgili olarak Eğitim-İş Sendikası AK Parti eğitim politikalarını eleştirmiştir. Buna göre; Broşürde “ulusal ve laik eğitimi sonlandırmayı hedefleyen bir eğitim sistemi getirildiği; Milli eğitimin temel ilkeleri bölümünden

Atatürk Milliyetçiliğine bağlı nesiller yetiştirmek ilkesinin çıkartıldığı ve Cumhuriyet tarihi boyunca her sabah okullarda öğrencilerin okuduğu andın kaldırıldığı” ifadelerine yer verilmiştir (Eğitim-İş, 2015: 6).

Eğitim-İş Sendikası YÖK’ün katsayı uygulamasını kaldırmasını doğru bulmamaktadır. Bu konu broşürde belirtilmektedir. MÜSİAD 2008 yılında yayınladığı raporda katsayı uygulamasının kalkması gerektiğini önermiş ve bu uygulamanın öğrencilerin eşit şartlarda yarışmasına engel olduğu belirtilmiştir. İki farklı sivil toplum kuruluşu ve aynı konuya farklı açılardan bakmakta ve siyasi görüşlerini raporlara yansıtmaktadır.

Eğitim-İş Sendikasını hazırlamış olduğu broşürde özel sektör ile ilgili olarak “dershanelerin kapatılması kararı ile özel okullar ön plana çıkarıldığı; özel okullara öğrencileri yönlendirmek için 3.500 TL destek sağlandığı; bu destek kontenjanları özel okullara dağıtılırken; dini motifli özel okullara daha çok kontenjan, diğer özel okullara daha az kontenjan verildiği; bu yolla yandaş sermaye okullarına para aktarıldığı” ifadelerine yer verilmiştir. AK Parti’nin özel okulları ön plana çıkarması ve desteklemesi eleştirilmektedir.

TÜSİAD 2005 yılında yayınladığı raporda erken çocukluk hizmetlerinin sunulmasında özel sektörün kaynaklarının kullanılması önermektedir. MÜSİAD da 2008 yılında yayınladığı raporda özel sektörün mesleki ve teknik eğitim kurumları açmasının teşvik edilmesini önermektedir. Eğitim-İş ise 2015 yılında yayınladığı broşürde özel okulların ön plana çıkarılmasını eleştirmektedir. TÜSİAD ve MÜSİAD özel sektörün eğitim hizmetlerini sunmasını desteklerken Eğitim-İş Sendikası ise özel okulların ön plana çıkarılmasını eleştirmektedir.

MÜSİAD 2008 yılında hazırladığı Raporda genel liselerde seçmeli olarak Hz. Muhammed’in hayatı, Kur’an Meali, İslam dini gibi dersler konulmasını önermiştir. AK Parti eğitim sisteminde bu yönde değişiklik yapmıştır. Ancak Eğitim-İş Sendikası da yayınladığı broşürde Hz. Muhammed’in hayatı, temel dini bilgiler ve Kur’an-ı Kerim gibi seçmeli derslerin konulmasını eleştirmiştir.

Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen) “4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu” konulu rapor yayımlamıştır. Bu rapor 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte meydana gelen yeni durum değerlendirilmiş, yeni sistemin olumlu yönleri ortaya konulmuş, sorunlu alanları belirlenmiş ve sistemin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur.

Eğitim-Bir-Sen’in yayımlamış olduğu raporda zorunlu eğitim ile ilgili olarak 11 Nisan 2012 tarihinde 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un yürürlüğe girmesi ile zorunlu eğitim sekiz yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Böylece 1998 yılından beri uygulanan sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulaması sona ermiş; sekiz yıllık ilköğretim kesintili olarak dört yıl ilkokul ve dört yıl ortaokul olarak yeniden yapılandırılmıştır. Buna ilaveten, imam hatip ortaokulları tekrar açılmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 67).

6287 sayılı Kanun yürürlüğe konmasından sonra MEB de bazı ek düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemelerden “zorunlu okula başlama yaşı 66 aya çekilmiş ve 60 aydan büyük çocuklar için okula başlama ailelerin isteğine bırakılmış; ilkokula başlama yaşının erkene çekilmesi ile birlikte birinci sınıf müfredatı güncellenmiştir” (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 16).

Raporda ilköğretim ile ilgili olarak 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla aynı bina/binalarda bulunan ilkokul ve ortaokulların ayrıştırılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca bu Kanun ile ortaokul ve liselere seçmeli ders olarak Hz. Muhammed’in Hayatı ve Kur’an-ı Kerim dersi konulmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 16).

Raporda orta öğretim ile ilgili olarak “Kanunun belirtildiği derslere ilaveten yeni seçmeli dersler (Yaşayan Diller ve Lehçeler, Temel Dini Bilgiler, Matematik Uygulamaları vb.) eklenmiş ve ortaokullarda seçmeli ders saati haftada sekiz saat olarak belirlenmiştir” bakanlıkça bu şekilde yeni düzenleme yapılmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 16).

Raporda yabancı dil ile ilgili olarak “seçmeli dersler arasından yabancı dil, matematik uygulamaları, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı dersleri en

çok tercih edilen dersler olduğu” belirtilmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretimi dördüncü sınıf yerine ikinci sınıftan başlatılmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 70).

Raporda din eğitimi ile ilgili olarak yer verilen ifadeler şunlardır; “4+4+4 ile Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ilk defa imam hatip okulları dışındaki resmi okullarda din eğitimi içeren dersler mümkün kılınmış ayrıca müfredata yaşayan diller adı altında seçmeli Kürtçe dersi konulmuştur” (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 22). Ayrıca “4+4+4’ün toplumun çeşitliliğini ve farklı taleplerini dikkate alarak, seçmeli Kürtçe ve din eğitimi derslerini getirmesi, eğitim sisteminin en çok eleştirilen tek tip insan yetiştirme handikabını ortadan kaldırma potansiyeli taşımaktadır” (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 23).

Raporda öğretmenlerle ilgili olarak “özellikle ilkokulun beş sınıftan dört sınıfa indirilmesi ile birlikte, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı norm fazlası durumuna düşmüş, ortaokullarda ise daha fazla branş öğretmenine ihtiyaç duyulmuştur” ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca “norm fazlası öğretmen sorunun çözmek için sınıf öğretmenlerine yan alana atama hakkı verilmiş ve böylece birçok sınıf öğretmeni, farklı branşlarda öğretim vermeye başlamıştır.”

Rapor’da laiklik ile ilgili olarak “4+4+4 düzenlemesi ile ortaokul ve liselere Kuran-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin konulması AK Partili, MHP’li ve bazı BDP’li milletvekillerinin desteği ile yasalaşmış; Eğitim-Sen ve CHP, bu dersleri laikliğe aykırı olduğu gerekçesiyle eleştirmişler; düzenlemenin yasalaşması sonrasında ise, daha önce işaret edildiği üzere, CHP aynı gerekçe ile Anayasa Mahkemesine başvurmuş; ancak Mahkeme bu başvuruyu reddetmiştir” ifadesine yer verilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 30). Eğitim-İş Sendikası yayımladığı broşürde AK Parti eğitim politikalarının laik eğitimi sonlandırmayı hedefleyen bir eğitim sistemi getirdiği konusunda eleştirmiştir (Eğitim-İş, 2015:6).

Eğitim-İş yayımlamış olduğu broşürde 8 yıllık kesintisiz eğitimden 12 yıllık zorunlu eğitime geçişi olumlu bulmamıştır. Ayrıca, eğitim sisteminde 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapılan yeni düzenlemeleri eleştirmiştir. Eğitim-Bir-Sen ise 6287 sayılı Kanunla getirilen yeni düzenlemeleri olumlu bulmuştur. Eğitim-Bir-Sen raporda

“özellikle 28 Şubat döneminde uygulamaya konulan kesintisiz sekiz yıllık eğitim, pedagojik olarak birçok soruna neden olduğu ve toplumsal talepleri karşılayamadığı; dahası eğitim sisteminin daha sivil bir yapıya kavuşması için güçlü bir toplumsal talep ortaya çıktığı; bu toplumsal talep 6287 sayılı Kanun ile önemli ölçüde karşılandığı” ifadelerine yer vermiştir.

Türk Eğitim Derneği (TED) 2009 yılında “Öğretmen Yeterlikleri” konulu rapor hazırlamıştır. Raporun hazırlanmasının amacı “uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının incelenmesi ve Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri” çerçevesinde değerlendirilerek öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm öneri geliştirmek olarak” belirtilmiştir (TED, 2009: 3).

Raporda okulöncesi ile ilgili olarak “eğitim fakülteleri dışından öğretmen temini gibi geçici çözümlere başvurulmaması; ancak sınıf öğretmenliği mezunlarının okulöncesi öğretmenliği alanından fark derslerini tamamlayarak ya da okulöncesi öğretmenliğini yan alan/çift alan olarak seçmeleri sağlanarak okulöncesi öğretmen açığının karşılanması” önerilmiştir (TED, 2009: 33).

Raporda öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı, fiziksel olanaklar ve teknolojik altyapı yetersizliklerinin bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca 22 eğitim fakültesinde Fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde Kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde Biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde Yabancı dil laboratuvarı bulunmamaktadır (TED, 2009: 22). Bu durum öğretmenlik mesleği için çok önemli olan ve uygulama gerektiren bazı derslerin kurumsal düzeyde işlendiğini göstermektedir.

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile eğitimde yeni yaklaşımlar öğretmenlerin geleneksel rol ve işlevlerini değişmesine neden olmaktadır. Eğitim sürecinde teknoloji kullanımının yaygınlaşması öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin eğitim programlarının da değişmesine ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri derslerinin sayısı ve saatlerinin artışı sağlamıştır (Usta ve Korkmaz, 2010: 1338). Raporda Avrupa Konseyi’nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerden biri olarak “mesleki gelişiminde

ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma” belirtilmiştir (TED, 2009: 12).

Türk Eğitim Derneğinin Raporunda konuya siyasi olarak yaklaşılmadığı görülmektedir. Rapor tarafsız olarak hazırlanmış öğretmenlerin yeterliliklerini artırmalarını sağlamak için önerilerde bulunulmuştur.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle STK’lar tarafından hazırlanmış olan ve yapılan araştırma neticesinde ulaşılan raporlarda eğitim konusuyla ilgili olarak aşağıdaki tespitler yapılabilir:

A.) TÜSİAD 2005 yılında eğitim ile ilgili “Doğru Başlangıç Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim” konulu rapor hazırlamıştır. Bu raporda ana tema “okul öncesi eğitim” olmakla birlikte, tamamında “erken çocukluk eğitimi” üzerine odaklanmıştır. 1980 sonrası hükümet programlarında okul öncesi eğitimden I. Yılmaz (1991), V. Ecevit (1999), II. Erdoğan (2007), III. Erdoğan (2011) ve Davutoğlu (2014) hükümet programlarında bahsedilmiştir. TÜSİAD’ın raporunda erken çocukluk eğitimine odaklanmıştır. Hükümet programlarında ise erken çocukluk eğitimine değinilmemiştir.

1980 sonrası yapılan Milli Eğitim Şuralarından X. Şura (1981), XI. Şura (1982), XII. Şura (1988), XIV. Şura (1993), XV. Şura (1996), XVII. Şura (2006) ve XVIII. Şura (2010)’da okul öncesi eğitimden bahsedilmiş, ancak erken çocukluk eğitiminden bahsedilmemiştir.

1980 sonrası hazırlanan kalkınma planlarının hepsinde okul öncesi eğitime değinilmiş, ancak erken çocukluk eğitimi üzerinde durulmamıştır.

AK Parti siyasi parti programında okul öncesi eğitimden söz etmiştir. Bu doğrultuda iktidarda olduğu üç dönemde okul öncesi eğitimden bahsetmiştir. Ancak ne siyasi parti programında ne de hükümet programında erken çocukluk eğitimi yer almamıştır.

B.) TÜSİAD 2011 yılında yayımladığı raporda mesleki ve teknik eğitimden söz etmiştir. MÜSİAD 2008 yılında yayımladığı rapor mesleki ve teknik eğitim ile ilgilidir.

1980 sonrasında kurulan hükümetlerin programlarına bakıldığında I. Özal (1983), Akbulut (1989), I. Yılmaz (1991), II. Çiller (1995), II. Yılmaz (1996), Erbakan (1996), V. Ecevit (1999), Gül (2002), I. Erdoğan (2003), II. Erdoğan (2007) ve Davutoğlu (2014) mesleki ve teknik eğitim üstünde durmuşlardır.

1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının hepsinde mesleki ve teknik eğitimden ve ayrıca 1980 sonrası yapılan Milli Eğitim Şuralarda da mesleki ve teknik eğitimden söz edilmiştir. XI. Şura (1982) ve XIII. Şura (1990) hariç diğer tüm şuralarda bu konuya değinilmiştir.

AK Parti siyasi parti programında mesleki ve teknik eğitimden söz etmiş, tek başına birçok kere hükümet kurmuştur ve hükümet programlarına mesleki ve teknik eğitimi almıştır.

C) Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen) 2013 yılında “4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu” konulu rapor yayımlamıştır. Bu raporda 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte meydana gelen yeni durum değerlendirilmiş, yeni sistemin olumlu yanları ortaya konulmuş ve sistemin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur.

AK Parti'nin iktidarda olduğu Gül (2002), Erdoğan (2003), II. Erdoğan (2007), III. Erdoğan (2011) hükümetlerin programlarında 4+4+4 eğitim reformundan bahsedilmemiştir. Ancak Davutoğlu (2014) hükümet programında 4+4+4 eğitim reformundan bahsedilmiştir.

AK Parti siyasi parti programında 4+4+4 eğitim reformundan söz etmemiştir, ancak sekiz yıl olan zorunlu eğitim süresinin alt yapı çalışmaları hızlandırılarak makul bir süre içinde 11 yıla çıkarılmasını hedefledikleri belirtilmiştir.

1980 sonrası hazırlanan 8. Kalkınma Planında (2001-2005) uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefi doğrultusunda gerekli alt yapı çalışmalarının yapılacağı belirtilmiştir. Ayrıca 10. Kalkınma Planında (2014-2018) 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemine geçildiği belirtilmiştir. Beşinci, Altıncı, Yedinci ve Dokuzuncu Kalkınma Planlarında 4+4+4 eğitim reformundan (12 yıllık) bahsedilmemiştir.

1980 sonrası yapılan XVI. Milli Eğitim Şurasında (1999) 11-12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasından söz edilmiştir. XVII. Milli Eğitim Şurasında (2006) zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için çalışmalara başlanması gerektiği ifade edilmiştir. XVIII. Şura (2010)'da zorunlu eğitimin 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

X. (1981) XIV. (1993) ve XV. (1996) Milli Eğitim Şuralarında zorunlu eğitimden bahsedilmiş, 12 yıllık zorunlu eğitimden bahsedilmemiştir. XI. (1982), XII. (1988), XIII. (1990) Milli Eğitim Şuralarında zorunlu eğitim söz konusu olmamıştır.

D.) Eğitim-İş Sendikası yayımladığı broşürde AK Parti dönemindeki eğitim politikalarını değerlendirmiştir. Ak Parti döneminde uygulamaya konan 4+4+4 eğitim sistemini eleştirmiştir. Raporun genelinde olumlu olabilecek eğitim politikaları dahi eleştirilmiştir. Eğitim-Bir-Sen ise yayımladığı raporda 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte meydana gelen yeni durum değerlendirmiş ve yeni sistemin olumlu yönleri ortaya konulmuş ve sorun alanları belirlenmiştir. Eğitim-Bir-Sen AK Parti eğitim politikalarına eleştirel yaklaşmamıştır.

E.) Türk Eğitim Derneği 2009 yılında rapor hazırlamış ve öğretmen konusunu ele almıştır.

1980 sonrası iktidara gelen VI. Demirel (1979), Ulusu (1980), I. Özal (1983), Akbulut (1989), I. Yılmaz (1991), VII. Demirel (1991), III. Yılmaz (1997), Gül (2002), Erdoğan (2003), II. Erdoğan (2007), III. Erdoğan (2011) ve Davutoğlu (2014) hükümet programlarında öğretmenler üzerinde durulmuştur. Ayrıca 1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının ve yapılan Milli Eğitim Şuralarının hepsinde öğretmen konusundan söz edilmiştir.

AK Parti siyasi parti programında öğretmen konusundan bahsetmiş ve iktidara geldiği her dönemde hükümet programlarında bu konunun üzerinde durmuştur.

Sonuç olarak: sivil toplum kuruluşlarının incelenen raporlarında; Türkiye’de eğitim politikaları ile ilgili olarak belirlenmiş olan “zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, din eğitimi, yaygın eğitim, parasız eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, laiklik, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, Atatürkçülük, yönetim, özel sektör, millilik ve özel eğitim” 21 kavram dikkate alınarak irdelendiğinde, özellikle zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, din eğitimi, öğretmen, laiklik, eğitimin finansmanı, yükseköğretim ve özel sektör konularına değinildiği görülmektedir.

3.2. Uluslararası Aktörler

1980 sonrası dönemde dünya ölçeğinde yaşanan bilgi teknolojilerindeki gelişim, küreselleşme ve neo-liberalizm Türkiye’de eğitim politikalarının düzenlenmesinde etkili olmuştur. Türkiye’de ulusal etmenlere ek olarak, uluslararası ilişkilerin ve bu düzeyde yapılan anlaşmaların eğitim politikalarının değişimini etkileyen Dünya Bankası, IMF ve Avrupa Birliği gibi aktörler bulunmaktadır.

3.2.1. Avrupa Birliği İlerleme Raporlarının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki Rolü

AB’ye katılım sürecinde Komisyon, aday ülkelerin Kopenhag kriterlerini karşılama yönünde kaydettikleri ilerlemeleri düzenli olarak izlemekte ve gelişmeleri her yıl hazırladığı ve “İlerleme Raporu” adı verilen raporlarla ortaya koymaktadır (Akdemir, 2006: 293).

1999 Helsinki Zirvesi ile Türkiye’nin adaylık statüsü kabul edilmiştir. 1999 yılında Helsinki Zirvesi sonucu, Türkiye için bir Avrupa Stratejisi belirlenmiştir. Buna göre, Avrupa Komisyonu, 1998 yılından itibaren aday ülkelerin Avrupa Birliği müktesebatına uyumuna ilişkin olarak yıllık İlerleme Raporları hazırlamaktadır. Söz konusu raporlarda aday ülkelerin müktesebata uyum konusunda kat ettikleri yollar anlatılmakta ve yapması gereken yasal düzenlemeler ile bunların uygulanmasına ilişkin açıklamalar yapılmaktadır. İlerleme Raporları AB’ye aday ülkeler için her yıl

düzenli olarak hazırlanmakta birey ve toplum hayatına ilişkin her konuda aday ülkenin faaliyetlerinin olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilmektedir. 1998 yılından bu yana gelişen süreç içerisinde özellikle her yıl bir ilerleme raporu verildiği ve bu ilerleme raporu içerisinde de Türkiye'ye bazı eleştirilerin yöneltildiği ve görülen ilerlemelerin de belirtildiği görülmektedir (Çomaklı vd., 2014: 98).

Bu çerçevede 1998 yılında ilk ilerleme raporu yayımlanan Türkiye'nin, son raporu 2015 yılında yayımlanmıştır. Sırasıyla bu ilerleme raporları araştırma çalışması kapsamında belirlenen değişkenler dikkate alınarak inceleme konusu yapılmak suretiyle Türk eğitim politikalarına etkileri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 28'de 18 İlerleme Raporu Türk milli eğitim politikası açısından değerlendirilecektir.

Tablo 28. Avrupa Birliği İlerleme Raporları

Avrupa Birliği İlerleme Raporları	1998 AB RAPOR	1999 AB RAPOR	2000 AB RAPOR	2001 AB RAPOR	2002 AB RAPOR	2003 AB RAPOR	2004 AB RAPOR	2005 AB RAPOR	2006 AB RAPOR	2007 AB RAPOR	2008 AB RAPOR	2009 AB RAPOR	2010 AB RAPOR	2011 AB RAPOR	2012 AB RAPOR	2013 AB RAPOR	2014 AB RAPOR	2015 AB RAPOR
Zorunlu Eğitim	+ ¹		+ ²	+ ³	+ ⁴	+ ⁵		+ ⁶				+ ⁷			+ ⁸	+ ⁹		+ ¹⁰
Okul Öncesi Eğitim							+ ¹¹				+ ¹²	+ ¹³	+ ¹⁴	+ ¹⁵	+ ¹⁶	+ ¹⁷	+ ¹⁸	+ ¹⁹
İlköğretim			+ ²⁰			+ ²¹	+ ²²			+ ²³	+ ²⁴	+ ²⁵	+ ²⁶	+ ²⁷	+ ²⁸	+ ²⁹	+ ³⁰	+ ³¹
Orta Öğretim		+ ³²			+ ³³	+ ³⁴					+ ³⁵	+ ³⁶	+ ³⁷	+ ³⁸			+ ³⁹	+ ⁴⁰
Mesleki Ve Teknik Eğitim		+ ⁴¹	+ ⁴²	+ ⁴³	+ ⁴⁴	+ ⁴⁵	+ ⁴⁶				+ ⁴⁷							
Yabancı Dil																		
Din Eğitimi	+ ⁴⁸	+ ⁴⁹		+ ⁵⁰	+ ⁵¹	+ ⁵²	+ ⁵³	+ ⁵⁴		+ ⁵⁵	+ ⁵⁶	+ ⁵⁷	+ ⁵⁸	+ ⁵⁹	+ ⁶⁰	+ ⁶¹	+ ⁶²	
Yaygın Eğitim																		
Parasız Eğitim																		
Fırsat Eşitliği			+ ⁶³		+ ⁶⁴	+ ⁶⁵			+ ⁶⁶	+ ⁶⁷								
Öğretmen	+ ⁶⁸	+ ⁶⁹													+ ⁷⁰		+ ⁷¹	
Laiklik																		
Eğitimin Finansmanı	+ ⁷²	+ ⁷³		+ ⁷⁴	+ ⁷⁵	+ ⁷⁶	+ ⁷⁷	+ ⁷⁸										+ ⁷⁹
Yükseköğretim		+ ⁸⁰		+ ⁸¹	+ ⁸²	+ ⁸³	+ ⁸⁴			+ ⁸⁵	+ ⁸⁶	+ ⁸⁷	+ ⁸⁸	+ ⁸⁹	+ ⁹⁰	+ ⁹¹	+ ⁹²	
Teknoloji Kullanımı																		
Yerel Yönetim		+ ⁹³		+ ⁹⁴		+ ⁹⁵	+ ⁹⁶											
Atatürkçülük																		
Yönetişim																		
Özel Sektör			+ ⁹⁷	+ ⁹⁸				+ ⁹⁹										
Millilik																		
Özel Eğitim				+ ¹⁰⁰	+ ¹⁰¹	+ ¹⁰²	+ ¹⁰³	+ ¹⁰⁴	+ ¹⁰⁵				+ ¹⁰⁶		+ ¹⁰⁷	+ ¹⁰⁸	+ ¹⁰⁹	

1. Ağustos 1997'de çıkarılan yasa ile zorunlu eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış ve böylece ilköğrenimdeki öğrenci sayısı büyük ölçüde artmıştır.

2. Türkiye, 1997 yılında zorunlu öğrenim süresini 5 yıldan 8 yıla çıkararak önemli bir adım atmıştır. Böylece, üç yıl sonra orta öğrenimdeki ve altı yıl sonra yükseköğrenimdeki öğrencilerin sayısının artması beklenmektedir.
3. Eğitim düzeyi uluslararası standartlara göre, oldukça düşüktür. Okur yazarlık oranı 1999 yılında 12 yaşından büyük erkekler için yüzde 94 iken kadınlar için ancak yüzde 77 olmuştur. Son yıllarda bu durumu düzeltmek için bazı çabalar gösterilmektedir. Zorunlu eğitim, 1997-1998 eğitim yılından itibaren 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır. Ancak gerekli eğitim koşullarının sağlanması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması konularında zorluklar yaşanmaktadır.
4. Temel eğitimin geliştirilmesi için son yıllarda önemli çaba sarf edilmiştir. Bunun bir sonucu olarak okula kayıt oranı artmıştır. Ayrıca 1997 yılında zorunlu eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır.
5. Bir önceki hükümet, eğitim ve mesleki eğitim sistemine ilişkin olarak, zorunlu eğitim süresini 2005 yılına kadar 8 yıldan 12 yıla çıkarmaya ve orta öğretim süresini 2002-2003 öğretim yılına kadar 3 yıldan 4 yıla çıkarmaya yönelik tedbirleri uygulamaya başlamıştı. Kasım 2002’de seçilen yeni hükümet de, zorunlu eğitim süresini 2005 yılına kadar 12 yıla çıkarmaya isteklidir. Ancak orta öğretim süresini 4 yıla çıkarmayı hedefleyen tedbirleri kaldırmıştır.
6. 2005-2006’da ulusal çapta uygulanması öngörülen, temel eğitimin ilk beş sınıfının yeni ders programının pilot uygulaması, 2004-2005’te 9 şehirde 120 ilköğretim okulunda başlamıştır.
7. Sekiz yıllık zorunlu eğitimdeki net kayıt oranı, neredeyse yüzde 10 artış göstererek yüzde 97’nin üzerine çıkmıştır.
8. 2012-2013 eğitim-öğretim döneminden itibaren zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Türk Eğitim Kanunu’nda, zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 12 yıla çıkaran ve okullar için yeni bir yaklaşım getiren değişiklik, Nisan 2012’de yürürlüğe girmiştir. Kanun, farklı okul türleri, örneğin ortaokullarda, genel ve mesleki okullar (imam hatip okullarının orta kısımları) arasında seçim yapma esnekliğini de içerecek şekilde mevcut eğitim sistemine bazı değişiklikler getirmiştir. Böylece çocukların 14 yerine 10 yaşında dini eğitim almaya başlayacak olmasıyla birlikte, yeni mevzuatın sunulma yöntemi Türkiye’de tartışmalara yol açmıştır.
9. Zorunlu eğitimin 2012-2013 öğretim yılıyla birlikte 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasının etkileri ileride gözlemlenecektir. 2012 yılında uygulamaya giren yeni “4+4+4” eğitim sistemi, zorunlu eğitime başlama yaşını 84 aydan 66 aya indirmiştir. Müfredat bu doğrultuda gözden geçirilmediği için, okula yeni başlayanlar açısından sorunlar ortaya çıkmaktadır. İlkokul (ilk dört yıl) ve ortaokul (ikinci dört yıl) için net okul kayıt oranları sırasıyla yüzde 98,9 ve yüzde 93,1 olmuştur.
10. 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş, okullaşma oranlarında daha fazla ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır.
11. Eğitime erişimde gelişme olmuştur. Ancak son dört yılda, okul öncesi eğitimdeki çocuk sayısındaki yüzde 68’lik artış halen düşüktür.
12. Okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısı son üç senede yüzde 28 artarak 2005 yılında 550.000’den 2007 yılında 700.000’e yükselmiştir. Hükümetin hedefi, yüzde 25’lik okul öncesi kayıt oranını yüzde 50’ye çıkarmaktır.
13. Okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısı 2007 yılı ile 2008 yılı karşılaştırıldığında yüzde 14 oranında artmıştır ve okul öncesi eğitim oranı yüzde 33’e çıkmıştır. Okul öncesi eğitimdeki öğretmen sayısı da 2007 yılı ile 2008 yılı karşılaştırıldığında yüzde 14 oranında artmıştır.
14. 4-5 yaş arasındaki çocuklar için okul öncesi eğitime kayıt oranı 2008-2009’da yüzde 33 iken, 2009-2010’da yüzde 39’a yükselmiştir. Tüm eğitim düzeylerinde okula kaydolma oranları artmaya devam etmiştir. Özellikle 32 pilot ilde zorunlu okul öncesi eğitimin getirilmesiyle, okul öncesi eğitimde kayıt oranı yüzde 39’a çıkmıştır. Aynı tedbir 2010-2011 eğitim yılında 57 ile genişletilmiş olup, 2012-2013 eğitim yılında tüm illeri kapsamı öngörülmektedir.
15. 2010-2011 eğitim döneminde okul öncesi eğitim gören çocukların oranı önceki yıla göre artmıştır. Öğretmen sayısında da artış olmuştur. Zorunlu okul öncesi eğitimin 2010-2011 öğretim yılında 57 ile genişletilmesinin ardından, okul öncesi eğitime kayıt oranı yüzde 39’dan yüzde 43’e çıkmıştır. Okul öncesi eğitim 2012-2013 öğretim yılında tüm illerde zorunlu hale gelecektir.
16. Okul öncesi eğitime kaydolma oranları için önceki rapor dönemine kıyasla yüzde 1 oranında artarak 4-5 yaş grubu için yüzde 44’e ulaşmıştır. Okul öncesi eğitime ilişkin, gerekli kalite standartlarına sahip ulusal bir modelin geliştirilmesi çabalarına devam edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sayısı yaklaşık yüzde 15 oranında artmıştır. Ancak, yeni eğitim kanunu ile birlikte, tüm illerde zorunlu okul öncesi eğitim verilmesi hedefi terk edilmiştir.
17. 4-5 yaş grubu için okul öncesi eğitimdeki kayıt oranı yüzde 44’te sabit kalmıştır.

18. Türkiye, 2013-2014 döneminde 5 yaş grubunun okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 2 puan artarak yüzde 42,5'e yükseldiğini bildirmiştir.
19. 2014-2015 döneminde okul öncesi kayıt oranı yüzde 54'e yükselmiştir.
20. İlköğretim okullarına kayıt oranı yüzde 98 olmasına rağmen, orta dereceli okullara kayıt oranı yüzde 60 seviyesinde kalmaktadır. Nüfusun önemli bir kısmının kırsal kesimde yer almasına rağmen, eğitim kaynakları kentsel kesimde yoğunlaşmaktadır.
21. Güneydoğu'daki bazı illerde kızların yüzde 62'sinin ilköğretime, yüzde 50'sinin de orta öğretime kayıt yaptırdığı bildirilmektedir. Güneydoğu'nun bazı bölümlerinde kızların okula gönderilmemesi şeklindeki yaygın uygulama bu duruma katkıda bulunmaktadır. Hükümet, Haziran 2003'te UNICEF ile birlikte ilköğretime devam etme oranı erkek çocuklara göre yüzde 7 daha düşük olan kız çocuklarının eğitiminin teşvik edilmesini amaçlayan bir eğitim kampanyası başlatmıştır. Bu program, Güneydoğu'daki çeşitli illerde okullara kaydedilen kız çocuklarının sayısının artırılmasında olumlu bir etkiye yol açmıştır.
22. Son yıllarda, ilköğretim kurumlarına kayıtlar yüzde 95 ile istikrarlı bir oran takip ederken, orta öğretim ve yükseköğretim kurumlarına kayıtlarda 2000 yılından itibaren gözlenen artış, 2003-2004 döneminde de devam etmiştir. Ancak özellikle orta öğretime kayıt oranı göreceli olarak halen düşüktür.
23. İlköğretimde cinsiyetler arasındaki fark 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yüzde 5'ten 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yüzde 4,6'ya düşmüştür. MEB ve UNICEF tarafından yürütülen kız çocukları için eğitim kampanyasının ilk safhası sona ermiştir. 2004 ve 2006 yılları arasında 191.879 kız çocuğu ve 114.734 erkek çocuğu ilk öğretim sistemine dahil edilmiştir. Ayrıca ilköğretim ve okul öncesi öğretimde kayıt oranlarını artırmayı amaçlayan özel sektör ve hükümet dışı örgütlerin kampanyaları devam etmiştir.
24. İlköğretim kayıtlarının net oranı 2006-2007 öğretim yılında yüzde 90'dan 2007-2008 öğretim yılında yüzde 97'ye yükselmiştir. Aynı dönemde, ilköğretimde cinsiyetler arasındaki dengesizlik, yüzde 4,6'dan yüzde 2,3'e düşürülerek yarıya indirilmiştir.
25. Kadınların eğitime erişimi, AB'ye üye ülkeler ve OECD ülkeleri arasında en düşük seviyede bulunmaktadır. İlköğretimde cinsiyet eşitsizliğini azaltmaya ilişkin olumlu gelişmeler sürdürülmeli ve daha fazla iyileştirilmelidir. İlköğretimde 2007-2008'de yüzde 2,3 olan cinsiyetler arasındaki dengesizlik, 2008-2009'da yaklaşık olarak yüzde 1'e düşürülerek yarı yarıya azalmıştır.
26. İlköğretime kayıt oranları (1-8. sınıflar) hem kız hem erkek öğrenciler için artmış ve ulusal düzeyde ilköğretimdeki cinsiyetler arası fark neredeyse kapanmıştır. 2006 yılında okul çağındaki çocukların yüzde 10'u ilköğretime tamamlanamazken bu oran günümüzde yüzde 1,5'e gerilemiştir.
27. İlköğretime (1-8. sınıflar) kayıt oranı artmış ve ilköğretimde kız-erkek öğrenci sayısı arasındaki fark neredeyse ortadan kalkmıştır. İlkokullardaki cinsiyet eşitsizliği, bir önceki yıla kıyasla azalmaya devam etmiştir. Kız öğrencilerin ilkokula kayıt olma oranı yüzde 97,84'ten yüzde 98,22'ye çıkmıştır. Bu oran, erkek öğrenciler için yüzde 98,47'den yüzde 98,59'a çıkmıştır.
28. İlköğretim ve orta öğretim kayıt oranları, 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında artış göstermiştir. 6-13 yaş grubu için net okul kayıt oranı yüzde 99,3 olmuştur. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki kayıt oranı farkı yüzde 2,5'e düşmüş ve orta öğretim kayıt oranı yüzde 67,4'e ulaşmıştır. Kapsama alanı sınırlı olmakla birlikte bazı illerde kızlar için taşınabilir eğitim hizmeti sağlanmıştır. MEB, Haziran ayında ilkokullar için, en az 10 öğrencinin başvurusu halinde, okullara, Kürtçe ve Çerkezce gibi yaşayan dil ve lehçelere yönelik bir ders ekleme yükümlülüğünün getirilmesini de içeren yeni bir müfredat yayımlamıştır.
29. İlköğretimde okullaşma oranı yüzde 99 civarındadır.
30. 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim dönemleri arasında okula gitme oranı tüm eğitim kademelerinde artarak ilköğretimin ilk dört yılı için yüzde 99'a, ikinci dört yılı için yüzde 93'e, ortaöğretim için ise yüzde 70'e yükselmiştir. İlköğretimde okullaşma oranı yüzde 99,6'yı aşmıştır.
31. 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde okullaşma oranı tüm eğitim kademelerinde artarak ilköğretimin ilk dört yılı için yüzde 99,6'ya ikinci dört yılı için yüzde 94,5'e ortaöğretim için ise yüzde 76,7'ye yükselmiştir. 2014-2015 döneminde çocukların yüzde 96'sı ilköğretime kayıt yaptırmıştır.
32. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2005 yılında orta öğrenimde okullaşma oranının yüzde 75'e çıkmasını öngörmektedir. Ayrıca, orta öğrenim içinde mesleki ve teknik öğrenimin oranı 2005 yılında yüzde 35'e çıkarılması hedeflenmektedir.

33. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, orta öğretimde okullaşma oranının artırılmasında başarılı olmakla birlikte, genel liselere devam oranının azaltılarak mesleki ve teknik eğitim okullarına yönelimi sağlama konusunda başarılı olamamıştır. Üniversiteye giriş sınavları genel liselerden mezun öğrenciler lehine bir ayrıma yol açmaktadır. Türkiye, 1970'lerden bu yana orta öğretimde mesleki ve teknik eğitimi öne çıkaran planlar uygulamaktadır. Orta öğretim sonrası meslek yükseköğretilerine sınavsız giriş hakkı dahil, mesleki ve teknik orta öğretimin konumunu güçlendirmeye yönelik birçok yasal tedbir alınmakla birlikte, söz konusu tedbirler düz liselere olan eğilimi tersine çevirmemiştir.
34. Özellikle temel ve orta öğretim olmak üzere genel eğitim kalitesi daha az gelişmiş olup, kalitenin yükseltilmesi ve yükseköğretime giriş koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Temel eğitimin içeriğini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmış ve kilit konular için yeni bir müfredat hazırlanmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, orta öğretimin süresi 4 yıla çıkarılacak olup, bu reform, genel ve mesleki eğitim arasındaki geçişi kolaylaştıracaktır.
35. Orta öğretimde net kayıt oranı yüzde 56'dan yüzde 58'e yükselmiştir.
36. MEB okulu bırakma riski bulunan çocuklar için bir erken uyarı sistemi geliştirmiştir. Orta öğretimde (9-12. sınıflar) 2008-2009'da yüzde 59 olan net kayıt oranı, 2009-2010'da yüzde 65'e yükselmiştir.
37. Ortaöğretimde (9-12. sınıflar) erkek öğrencilerin kayıt oranı yüzde 67,5'ten yüzde 72,3'e, kız öğrencilerin kayıt oranı ise yüzde 62,2'den yüzde 66,1'e yükselmiştir.
38. 2012-2013 ders yılı itibarıyla, orta öğretim öğrencilerine seçmeli olarak, Türkiye'de kullanılmakta olan yaşayan diller ve lehçeler dersleri sunulmuştur. Ortaöğretimdeki net okullaşma oranı, yüzde 65'ten yüzde 69'a yükselerek önemli ölçüde artış göstermiştir.
39. Ortaöğretimde okullaşma oranı yüzde 76,7'ye ulaşmıştır.
40. 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde okullaşma oranı tüm eğitim kademelerinde artmıştır. Ancak, özellikle ortaöğretimde kızların okullaşma oranlarında, önemli farklar devam etmektedir. 2014-2015 döneminde ortaöğretime kayıt oranı yüzde 79 olarak gerçekleşmiştir.
41. Mesleki eğitim alanında, eğitim sisteminin etkinliğini arttırmak için yeni reform düzenlemeleri gerekmektedir. Özellikle KOBİ personelinin eğitimine yönelik olarak sürekli eğitim sistemi kurulması sağlanmalıdır. Emek piyasasının ihtiyaçları ile meslek okulları mezunlarının kazandıkları beceriler arasında net bir bağlantı olmalıdır.
42. Eğitim ve mesleki eğitim alanında sınırlı bir ilerleme kaydedilmiştir. Türkiye'nin bu alanlardaki topluluk programlarına (Sokrates, Leonardo Da Vinci ve Gençlik) katılımına ilişkin hazırlıklara yeni bir ivme kazandırılmıştır. Göçmen işçilerin çocuklarının eğitim ve mesleki eğitimlerine ilişkin direktif konusunda bir ilerleme kaydedilmemiştir. Eğitim ve mesleki eğitim sisteminin reformuna ilişkin olarak, Türkiye Haziran 2001'de, sekiz yıllık eğitime zorunlu katkı payının süresini 2010 yılına kadar uzatan bir kanunu kabul etmiştir. Bu kanun ve Dünya Bankası ile Avrupa Yatırım Bankasının sağlayacağı krediler, hükümetin 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında 2005 yılı için öngörülen 12 yıllık zorunlu eğitim hedefini gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır. Söz konusu kanun, Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminin yapısını büyük ölçüde etkileyecektir. Kanun, eğitim sistemindeki geçişleri kolaylaştıracak tek bir mesleki eğitim sistemine temel teşkil etmektedir. Yeni kanuna göre, üniversite sınavına girmeden ileri meslek eğitimi veren kurumlara girilebilecek ve bu, meslek okulu kökenli öğrencilerin mevcut sistemdeki yükünü büyük ölçüde azaltacaktır.
43. Eğitim ve mesleki eğitim alanlarında ilerleme sağlanmıştır. Göçmen çocuklarının eğitimine ilişkin direktifin iç hukuka aktarılması konusunda gelişme kaydedilememiştir. Hükümet, eğitim ve mesleki eğitim sistemi reformuna ilişkin olarak, 2005 yılına kadar zorunlu eğitim süresinin 12 yıla ve 2002/2003 öğretim yılı itibarıyla orta öğretim süresinin dört yıla çıkarılması yönünde gerekli tedbirleri almaya başlamıştır.
44. Hükümet, mesleki okulları daha çekici kılmak ve fakir ailelerin çocuklarının okullaşma oranını yükseltmek hususunda çaba sarf etmektedir.
45. Milli Eğitim Bakanlığı, AB fonlu mesleki eğitim ve öğretim programlarının da katkısıyla, ilk ve yaşam boyu resmi ve resmi olmayan eğitime ilişkin Uluslararası Eğitim Standardı Sınıflandırmasını temel alan standart müfredatı kabul etmiştir.
46. Mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesine ilişkin, Eğitim Kurulu hem genel hem meslek liselerinin üç yıldan dörde çıkarılması uygulamasına başlamıştır. Bu reform, mesleki/teknik ve genel ortaokullar arasında yatay geçişi sağlamıştır. Bunun tersine, teknik lise mezunlarının üniversite giriş sınavındaki katsayısı düşürülmüştür. Öncelik, işletmelerde ve meslek örgütlerinde

- beceri eğitiminin geliştirilmesine verilmelidir. Mesleki ve teknik eğitim (MTE) için öğretmen yetiştiren Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri, Avrupa Kredi Transfer Sisteminin uygulanabilmesi için yeniden yapılandırılmalıdır. Bu, YÖK ve MEB ile işbirliği içerisinde ve halihazırda devam eden MTE Modernizasyon programından yararlanarak, tüm yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasının bir parçası olarak ele alınmalıdır.
47. YÖK, üniversiteye giriş ve yerleştirme sınavında mesleki ve teknik lise mezunlarına 1998'den beri uygulanan katsayıyı kaldırmıştır. 2010 yılı itibarıyla uygulanacak yeni sistemin, üniversiteye girişte mesleki ve teknik lise mezunlarına eşit imkanlar sunması beklenmektedir. Bu durumun mesleki ve teknik liselere kayıtları artırması muhtemeldir. Ancak, son 10 yılda yapılan girişimlere rağmen bu liselerdeki eğitim kalitesinin artırılmasına hala ihtiyaç duyulmaktadır.
 48. Devlet ilkokullarında dinsel eğitim (Sünni) zorunludur. Türkiye tarafından tanınan dinsel azınlıklar, kendi dinlerini icra etmekte serbesttirler, fakat İslam'dan başka dinlerin icrası, örneğin dinsel mekanların mülkiyetini ve faaliyetlerin genişletilmesini etkileyen pek çok bürokratik kısıtlamaya tabidir.
 49. Alevilere yönelik resmi yaklaşımda herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Alevilerin şikayetleri, sadece Sünni camileri ve dinsel vakıflarının inşası için mali destek sağlanması yanında, okullarda ve ders kitaplarında Alevi kimliğini yansıtmayan zorunlu din eğitimi verilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu konular hakkında açık bir tartışmaya girmek mümkün olmalıdır.
 50. Zorunlu din dersleri farklı dinlere ait açıklamalar içermektedir, ancak bu açıklamaların çoğu dini azınlıklarca yanlış bulunmaktadır. MEB, yeni bir girişimle Hıristiyan cemaatlerin ders kitapları için yeni bölüm taslakları hazırlamasını önermiştir. Türk Devleti, din eğitimi konusunda daha kapsayıcı bir yaklaşım izlemektedir.
 51. Din eğitimi kitaplarındaki Hıristiyanlık ile ilgili tanımların yeniden yazılması çalışmasının tamamlanma aşamasına gelmesi olumlu bir gelişmedir. Alevi kimliğinin okullardaki zorunlu din eğitiminde tanınmaması konusundaki sorunlar sürmektedir.
 52. Aleviler bir dini topluluk olarak resmen kabul edilmemektedir. Okullardaki zorunlu din eğitimi, Sünni olmayan kimlikleri tanımamaktadır.
 53. Alevi çocukları okullarda, özgün değerlerini kabul etmeyen zorunlu Sünni dini eğitime maruz kalmaktadırlar.
 54. Alevi ailelerin çocukları okullarda kendi özgünlüklerini tanımayan zorunlu din eğitimine tabi tutulmaktadır. Önümüzdeki seneden itibaren orta öğretim müfredatında Alevilere değinilmesi öngörülmektedir.
 55. Türk Anayasasının 24. maddesine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilk ve orta dereceli okullarda zorunludur. Mevcut 1982 Anayasası yürürlüğe girmeden önce bu durum böyle değildi. Bir alevi ailesi çocuklarının bu din derslerinden muaf olmasına yönelik Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi(AİHM)'ne başvurmuştur.
 56. Anayasanın 24. maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanununun 12. maddesi uyarınca din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilk ve orta dereceli okullarda halen zorunludur. AİHM, Türkiye'den müfredatını ve mevzuatını Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS)'nin 1. Protokolünün 2. maddesi ile uyumlu hale getirmesini istemiştir.
 57. Anayasanın 24. maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 12. maddesi uyarınca, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilk ve ortaöğretimde zorunlu olmaya devam etmektedir. AİHM'nin, bu derslerin sadece dinler hakkında genel bilgi vermeyip, İslam dininin yönlendirici ilkeleri konusunda eğitim verdiğini tespit ettiği ve Türkiye'den eğitim sistemini ve iç mevzuatını AİHS'ye ekli 1 No'lu Protokol'ün 2. maddesiyle uyumlu hale getirmesini talep ettiği Ekim 2007 tarihli kararı hala uygulanmamıştır.
 58. MEB, Alevilikle ilgili bilgileri de içeren yeni bir din eğitimi kitabı yayımlamıştır. Anayasanın 24. maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanununun 12. maddesi uyarınca, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilk ve ortaöğretimde zorunlu olmaya devam etmektedir. Zorunlu din eğitimine ilişkin 2007 tarihli AİHM kararı henüz uygulanmamıştır.
 59. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı için MEB tarafından Alevi inancı ile ilgili bilgiler içeren yeni din eğitimi kitapları hazırlanmıştır.
 60. Azınlık mensupları ve yetkili makamlar arasındaki diyalog yoğunlaştırılmış ve azınlıkların eğitim alanındaki ve dini konulardaki sorunları dahil olmak üzere çeşitli alanlarda ilerleme kaydedilmiştir. Yeni din eğitimi kitapları daha kapsayıcı olmuştur. MEB, Alevi inancı ile ilgili bilgiler de içeren yeni din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitapları yayımlamış ve gayrimüslim öğrenciler bu derslerden muaf tutulmuşlardır. MEB Şubat 2013'te, ortaöğretim sonunda yapılan

sınavlar ve üniversiteye giriş sınavlarında, gayrimüslim öğrenciler için alternatif sorular hazırlanacağını bildirmiştir.

61. Din adamlarının eğitimi konusundaki kısıtlamalar devam etmektedir. Türk mevzuatında ve eğitim sisteminde, herhangi bir cemaat için özel dini yükseköğretim imkanı sunulmamaktadır. MEB, zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının hazırlanmasında bazı Alevi kuruluşlara danışmıştır. Söz konusu kuruluşların bir kısmı ortaya çıkan sonucun beklentilerini karşılamamasından ötürü üzüntü duymuştur.
62. Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü konusunda, ibadet özgürlüğüne genel olarak saygı gösterilmeye devam edilmiştir. Cem evlerine ve zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine ilişkin mahkeme kararları, düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne saygı için elverişli bir ortamın yaratılmasına katkıda bulunmuştur. Ancak, AİHM kararları Avrupa Konseyi tavsiye kararları ve AB standartları doğrultusunda hukuki çerçevenin değiştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır. Zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden muafiyet, kimlik kartlarında din hanesinin bulunması, dini topluluk ve kurumların tüzel kişiliği, din adamı seçimlerine katılım kuralları, ibadet yerleri ile yabancı din adamlarına oturma ve çalışma izni verilmesi konularına ilişkin kararların uygulanmasına özel önem verilmelidir.
63. Fırsat eşitliği bakımından, kadın-erkek eşitsizliği hala büyüktür. Doğu Türkiye başta olmak üzere, kızlar için okullaşma oranlarının düşük olması nedeniyle, okumaz-yazmazlık oranı, kadınlar için yüzde 25, erkekler için yüzde 6 civarında olduğu görülmektedir. Kadınların eğitim durumunu iyileştirmek için daha çok çalışmanın yapılması gerekmektedir.
64. MEB, fakir ailelerin, çocuklarını okula göndermelerini sağlamak amacıyla, 2003-2004 öğretim yılında, temel eğitimde okul kitaplarının ücretsiz dağıtılmasına karar vermiştir. Bu önemli tedbirin özellikle kızların okula gitme oranını yükseltmesi beklenmektedir.
65. MEB yoksul ailelerin çocuklarının okula gönderilmesini sağlamak amacıyla 2003/2004 eğitim yılında temel eğitim kitaplarını ücretsiz dağıtmıştır. Bu uygulama, okula devam oranlarının artmasına katkıda bulunmuştur.
66. Kadınların işgücü piyasasına katılım oranının düşüklüğü ve eğitim imkanlarına erişimi endişe kaynağı olmaya devam etmektedir.
67. Kadınların istihdam oranları ve eğitime erişim imkanları, AB üyeleri ve OECD ülkeleri arasında en düşük düzeydedir. Irk, etnik köken, din veya inanç, özürlü, yaş ve cinsel eğilim temelli ayrımcılık hakkındaki AB müktesebatının aktarılması henüz tamamlanmamıştır. Ayrımcılığın önlenmesi ve eşit muamelenin teşviği için, etkin ve bağımsız bir "Eşitlik Kurumu"nun tesis edilmesine halen ihtiyaç duyulmaktadır.
68. Türkiye, genel eğitim düzeyini AB standartlarına yükseltmek için gayret sarf etmektedir. Ancak, eğitim sağlanmasında, dersliklerde, öğretim kadrosunda ve genel olarak personel alanında hala eksikler ile karşı karşıya bulunmaktadır.
69. Bazı alanlarda boş öğretmen kadroları doldurulmalıdır.
70. Tüm okul öncesi eğitim ve bakım hizmetlerini kapsayan bir izleme ve teftiş mekanizması bulunmamasına rağmen öğretmenlerin yoğun olarak işe alınmaları, müfredatın geliştirilmesi ve eğitim faaliyetleri sayesinde idari kapasitede önemli ölçüde artış sağlanmıştır.
71. Milli Eğitim Bakanlığı, 2013'ten bu yana 28 Kürtçe öğretmenini kadrolu personel olarak atamıştır. Ancak bu sayı talebi karşılamaktan çok uzaktır.
72. Sağlık ve eğitim alanında kamu harcamaları, 1996 yılında Gayri Safi Milli Hasılası'nın sadece yüzde 6'sıydı ki bu hayli düşük bir orandır.
73. İnsan kaynaklarına yatırım, sadece kamu makamları değil aynı zamanda özel sektör tarafından bir öncelik olarak ele alınması sağlanmalıdır.
74. 1997-2001 döneminde kamunun yıllık eğitim harcamaları, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH)'nin sadece yüzde 4'ü dolayında gerçekleşmiş olup bu durum gerekenin çok altındadır.
75. Temel eğitim değil mesleki eğitimi de içerecek şekilde diğer eğitim kademelerindeki iyileştirme ihtiyacı dikkate alındığında eğitime ayrılan kaynak oldukça sınırlıdır.
76. Son verilere göre, eğitim harcamaları ilk defa savunma harcamalarından yüksektir. 2004 bütçe rakamları, savunma harcamalarının 5,6 milyar dolar veya GSYİH'nin yüzde 2,59'u, eğitim harcamalarının ise 6,7 milyar dolar veya GSYİH'nin yüzde 3,06'sı olduğunu göstermektedir. Borç ödemenin, bütçe harcamalarına pek yer bırakmamasından dolayı 1999-2003 yıllarında eğitime ayrılan yıllık kamu harcaması GSYİH'nin yüzde 4'ü civarında kalmıştır. Ancak bu ciddi mali sınırlamalara karşın, eğitimi iyileştirmek için önemli çabalar kaydedilmiştir. 2004 bütçe teklifinde, eğitim harcamaları lineer harcama kesintilerinden muaf tutulmuştur. Eğitimi

- desteklemek isteyen özel bağışçılara vergi teşviki sağlayan mevzuat sayesinde 277 yeni okul yapılmış ve özel katkılarla 200 okul yeniden tefriş edilmiştir.
77. Bütçeden sağlanan yüzde 9.7'lik payla eğitim harcamaları, iki yıl üstüste savunma harcamalarının önüne geçmiştir.
 78. Eğitim harcamaları artmış ve bazı reformlar yapılmıştır. Hükümet, eğitim harcamaların 2004 yılındaki toplam harcamaların yüzde 8.8'inden, 2006 yılında yüzde 12.4'e yükselmesini planlamaktadır. Bu artış, sadece büyümekte olan genç nüfusun artan harcamalarını değil, aynı zamanda eğitimin içeriği ve kalitesini de yansıtmaktadır. Eğitimde reformlar ve artan harcamalar, eğitim seviyesinde bazı olumlu etkiler doğurmaktaysa da önemli sorunlar devam etmektedir.
 79. Eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı, 2015'te yüzde 3,19 ile durağan seyretmiştir. Ayrıca, eğitim öğretim ve gençlik alanında Türkiye, "Erasmus+" programına tam katılım sağlamaktadır. "Erasmus+" programına yönelik projelere yapılan başvurular artmaya devam ettiğinden Türkiye, katkı payını 2015'te 135 milyon avroya çıkarmıştır.
 80. YÖK, yükseköğrenimin denetimi ve üniversitelerin yönetimi ile sorumludur.
 81. Yükseköğrenim görmüş personelin beyin göçü önemli bir sorundur.
 82. Yükseköğretim Kanununa dayalı Türk eğitim ve üniversite sisteminin oldukça merkezîyetçi olduğu müşahade edilmektedir. YÖK'ün varlığı nedeniyle yükseköğretim sisteminde akademik, idari ve mali özerklik eksikliği bulunmaktadır.
 83. YÖK'ün yapısı hakkında Mayıs 2004'te bir Anayasa değişikliği yapılmıştır. Bunun sonucunda, Genel Kurmay Başkanlığı Kurula temsilci atamaya yetkili olmayacaktır. YÖK, Yükseköğretim Kanunundaki temel ilkelerle eğitim programlarının uyumunun denetiminden sorumludur. Rektörler ve fakültelerle ilgili olarak geniş disiplin yetkilerini elinde bulundurmaktadır. İleri derecede merkezi olan bu yapı, üniversitelerin yeterli ölçüde akademik, idari ve mali özerkliğe sahip olmalarını ve iş piyasalarına dönük olmalarını engellemektedir. Mesleki eğitim ve öğretim okulu mezunlarının yükseköğretime erişimine ilişkin mevcut kısıtlamalar, mesleki eğitim ve öğretime girişleri azaltmıştır ve genel eğitime yönelimi de geri döndürmemiştir. Üniversiteleri daha fazla iş piyasalarına yönelik hale getirmek için YÖK'ün koordinasyon rolü yeniden gözden geçirilmelidir.
 84. Yükseköğretim alanında, Bologna sürecinin Türkiye'de uygulanmasında kayda değer ilerlemeler sağlanmıştır.
 85. Yükseköğretimden yararlanma uluslararası standartlara göre düşüktür. Türkiye, yükseköğrenimde Bologna Süreci reformlarının uygulanması konusunda ileri bir aşamada bulunmaktadır. Türkiye, önceden edinilmiş eğitimin daha fazla tanınmasını ve yükseköğretime erişimin yaygınlaştırılmasını öngören bir Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'nin uygulanmasına yönelik çalışmalarını sürdürmelidir.
 86. Üniversitelere net kayıt oranı yüzde 19'dan yüzde 20'ye yükselmekle birlikte, uluslararası standartlara göre düşük kalmaktadır. Yükseköğretim alanında, 23 yeni üniversite kurulmuş olup, eğitim kadrosu ve fiziksel imkanlar açısından çeşitli ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bologna sürecinin uygulanması açısından Türkiye ileri aşamada değildir.
 87. Yükseköğretime katılım, uluslararası standartlara göre halen düşük seviyede seyretmektedir. 20-24 yaş arası gençlerin ortalama yüzde 44'ü üniversiteye gitmekte olup, bu oran 2006'ya göre 8 puan daha yüksektir. Yükseköğretim alanında, 2009 ve 2010'da yedi yeni devlet üniversitesinin ve bir yeni özel üniversitenin kurulmasıyla Türkiye'deki toplam üniversite sayısı 154'e ulaşmıştır. 30-34 yaş aralığında yüksek eğitimi başarıyla tamamlayanların oranı 2009 yılında yüzde 14,7'ye yükselmiştir. Türkiye, Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada değildir.
 88. Mardin Artuklu Üniversitesi Kürtçe lisansüstü eğitim vermeye devam etmiştir. YÖK, 2011 yılında, Muş Alparslan Üniversitesinde Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmasını onaylamıştır. Yeterli sayıda öğretim görevlisi bulunmadığı için üniversite Kürt dili dersini sadece lisans düzeyinde seçmeli ders olarak vermiştir. Yükseköğrenim alanında, sekiz özel üniversitenin açılmasıyla, Türkiye'deki toplam üniversite sayısı artmaya devam etmiş ve toplamda 162'ye ulaşmıştır. Ancak bu üniversiteler, öğretim kadrosunun sayısı ve altyapı bakımından önemli ölçüde farklılıklar göstermektedir. Türkiye, Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri aşamada değildir.
 89. Mardin Artuklu Üniversitesi, Zaza ve Kırmançi Kürtçesinde lisansüstü eğitim vermeye devam etmiştir. Muş Alparslan Üniversitesindeki Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kürt dili dersini lisans düzeyinde seçmeli ders olarak vermeye devam etmiştir. Yeterli sayıda öğretim görevlisi

- bulunmadığı için, lisansüstü dersler açılmamıştır. YÖK, Zaza ve Kırmançı Kürtçesini de kapsayan Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümünün kurulması için Tunceli Üniversitesi tarafından yapılan başvuruyu Aralık ayında onaylamıştır. Bölümün tam olarak faaliyete geçmesi için daha fazla akademik personelin istihdam edilmesi gerekmektedir. 2010 yılında yüzde 9,2 olan 15 yaş ve üstü üniversite mezunu nüfusun toplam nüfusa oranı ise 2011 yılında yüzde 10,8'e yükselmiştir. Yükseköğretim alanında, 2012 yılında 6 üniversitenin kurulmasıyla birlikte Türkiye'deki üniversitelerin toplam sayısı 168'e ulaşmıştır. YÖK, Kasım 2011'de üniversiteye giriş sınavında veya Lisans Yerleştirme Sınavında meslek lisesi mezunlarının nihai puan hesaplanmasında uygulanan düşük katsayı sisteminin kaldırılmasına karar vermiştir.
90. 2010 yılında yüzde 88 olan okur-yazarlık oranı 2011 yılında yüzde 90,8'e yükselmiştir. Okula gitme oranı özellikle yükseköğretimde olmak üzere tüm öğretim seviyelerinde artmıştır. Yükseköğretime katılım uluslararası standartlara göre düşük seyretmektedir. Diyarbakır'daki Dicle Üniversitesi ve Bingöl Üniversitesinde olduğu gibi, Mardin Artuklu Üniversitesinde de, Kürtçenin Zaza ve Kırmançı lehçelerinde lisansüstü eğitim vermeye devam edilmiştir. Tunceli Üniversitesinde lisans dersleri verilmiştir. Devlet okullarında seçmeli Kürtçe dersi verilmesine devam edilmiştir. Türkiye, Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamadır, ancak Türkiye'deki 170 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıklar süregelmektedir. Yükseköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıklar henüz başlamamıştır.
91. 30-34 yaş aralığındaki nüfusta yükseköğretim diploması olanların toplam nüfusa oranı 2013 yılında yüzde 18'den yüzde 19,5'e yükselmişse de, yükseköğretime katılım uluslararası standartlara göre düşük seyretmektedir. Türkiye, bazı üniversitelerde Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamadır, ancak Türkiye'deki 176 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıklar süregelmektedir. Gençlik Programlarına katılım artmaya devam etmiştir. Türkiye, Mayıs 2014'te "Erasmus+" programına tam katılım için anlaşma imzalamıştır.
92. 30-34 yaş aralığındaki nüfusta yükseköğretim diploması olanların toplam nüfusa oranı 2013'teki yüzde 19,5 seviyesinden 2014'te yüzde 20,5 seviyesine yükselmişse de, yükseköğretime katılım uluslararası standartlara göre düşük olmaya devam etmiştir. Engelli öğrencilerin yükseköğretime erişimi sorun olmaya devam etmektedir. Türkiye, Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamadır; ancak Türkiye'deki 186 yükseköğretim kurumu arasında nitelik açısından farklılıklar süregelmektedir. 2014'te yükseköğretim mezunu gençlerde işsizlik oranı yüzde 19,6 olarak belirtilmiştir. 2014-2015 döneminde yükseköğretime kayıt oranı yüzde 40 olarak gerçekleşmiştir.
93. Merkezi düzeyde, MEB vaktinin çoğunu, okul sisteminin yönetilmesine ve idare edilmesine ayırmaktadır. Bu sorumlulukları bölgelere, illere veya ilçelere devrederek, bu görevlerin daha alt kademelere aktarılması (desantralizasyon) tavsiye edilmektedir. Merkezdeki birimler ve kaynaklar, daha büyük bir ölçüde, strateji ve politika geliştirme ve eğitim hizmetinde yenilik ve kaliteyi ilerletme çabaları üzerinde yoğunlaşmalıdır.
94. İdari kapasite ile ilgili olarak, Türkiye, oldukça merkezi bir eğitim sistemine sahiptir. Hükümet, eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin merkezi olmayan bir yapıya kavuşturulması amacıyla, Haziran 2001'de kabul edilen kanunu uygulamaya başlamıştır. İlgili taraflar arasında, üç taraflı işbirliği ve istişareyi güçlendirmek amacıyla, meslek liseleri ve yüksekokullarının gruplanması yoluyla mesleki eğitim bölgelerinin ve ulusal düzeyde ve il düzeyinde Mesleki Eğitim Konseylerinin oluşturulması çalışmaları başlatılmıştır.
95. Mevcut durumda, Türk Hükümeti, genel ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere, çok fazla merkezi bir yönetim yapısına sahiptir. 81 ilde bulunan valiler, sınırlı karar verme yetkileriyle büyük ölçüde idari bir rol yerine getirmektedir. Bununla birlikte Hükümet, genel eğitim ve mesleki eğitimi de içeren bazı sektörlerde ademi merkeziyetçiliği amaçlayan "Yerel Yönetim Reform Paketini" kabul etmiştir. Bu, eğitim ve öğretim alanında bazı sorumlulukları bölgesel düzeye daha yakın hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreç bölgesel hizmetlerin güçlendirilmesi ve sosyal tarafların katılımıyla desteklenmelidir.
96. Eğitim sisteminin yerel ihtiyaçlara cevap verebilmesini teminen, ademi merkeziyetçilik için daha çok çaba sarf edilmelidir.
97. Özel sektör ve eğitim sistemi arasındaki iletişim, eğitimin içeriğini özel sektörün ihtiyaçlarına göre ayarlamak konusunda yetersiz kalmaktadır.
98. Eğitimin içeriği, özel sektörün ihtiyaçlarını yeterince karşılamamaktadır. Orta öğretim mezunları arasındaki yüksek işsizlik oranı bunun bir sonucudur.

1998 İlerleme Raporu'nda eğitim, "Üyelik Kriterleri" bölümünde yer alan "Üyelik Yükümlülüğünü Üstlenme Yeteneği" başlığı altında "Öğrenim, Eğitim ve Gençlik" alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 1998: 2).

1998 İlerleme Raporu'nda¹ zorunlu eğitim, din eğitimi, öğretmen ve eğitimin finansmanı konuları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu raporda Türkiye ile mutabık kalınacak usullere uygun olarak, Türkiye'nin 2000-2004 yıllarında Sokrates, Leonardo ve Avrupa İçin Gençlik Programlarına katılma imkanını öngörmekte, bu katılımın, kültürlerin ve zihniyetlerin birbirine yaklaşmasına hizmet edeceği belirtilmektedir (ABGS, 1998: 36).

-
99. Okula kayıtları arttırmak ve okulların fiziksel koşullarını iyileştirmek amacıyla düzenlenen özel sektör kampanyaları devam etmiştir.
 100. Engellilerin sosyal ve eğitime yönelik hakları alanında gelişme kaydedilememiştir.
 101. Son rapordan bu yana, Türkiye'de engelli çocukların okul öncesi zorunlu eğitimini geliştirme yönünde ilerleme sağlanmamıştır. 2002-2003 öğretim yılında okul öncesi eğitime sadece 61 engelli çocuk devam etmiştir. Türkiye, özel eğitime muhtaç çocukların erken teşhis edilmesine yönelik gerekli tedbirleri almalı ve söz konusu çocuklar için okul öncesi eğitim imkanlarının sağlanmasına özen gösterilmelidir.
 102. 1997 yılında çıkarılan bir kanun engelli çocukların okul öncesi eğitimlerini zorunlu kılmaktadır, ancak, bu çocukların okul öncesi eğitime devam oranı oldukça düşüktür. Türkiye'nin, engelli çocukların okula gönderilmesi için olanaklar sağlamaya ve ailelerini ikna etmeye yönelik önemli çalışmalar yapması gerekmektedir.
 103. Özel eğitime tabi çocukların eğitimi için daha çok mali kaynak tahsis edilmiş olmakla birlikte, hala bu alanda yapılacak çok şey vardır.
 104. Özürlüler için merkezi olmayan yapıların ve hizmetlerin sağlanması ve özürlü çocukların eğitim imkanlarına kavuşabilmesi için ilave çaba gösterilmesi gereklidir.
 105. Engellilerin eğitim, sağlık, sosyal ve kamu hizmetlerine erişimleri konusunda herhangi bir ilerleme kaydedilmemiştir.
 106. Türkiye, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi hakkındaki mevzuatı kabul etmiştir; ancak, bu mevzuatın tam olarak uygulanması ve uygulamanın izlenmesine ilişkin sistemin kurulması için gerekli kaynakların sağlanması gerekmektedir.
 107. Engelli çocuklar, okul öncesi seviyeden itibaren uygun maliyetli ve içermeci eğitim hizmetlerine erişimde zorluklarla karşılaşmıştır. Özel sektör kapsamındaki özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin izleme, değerlendirme ve denetimine özel önem göstermek gerekmektedir.
 108. Engelli ve özel eğitime muhtaç çocuklar, mevsimsel tarım işçilerinin çocukları ve Roman vatandaşların çocukları eğitime erişim konusunda bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Devlet okulları engelli öğrencilere eğitim sunmakla yükümlüdür. Genel olarak, engelli öğrencilerin sayısı ve oranı ilköğretimden üniversiteye doğru önemli düşüş göstermektedir. Kapsayıcı mesleki ve hayat boyu öğrenme imkanları sınırlı bir düzeyde kalmıştır ve engelli kişilerin yüzde 41'i okuma-yazma bilmemektedir; bu durum erişim imkanlarının yetersiz olduğuna işaret etmektedir.
 109. TBMM, engelli kişilerin entegrasyonu konusunda, bir bireysel şikayet mekanizması oluşturan BM Engelli Hakları Sözleşmesi İhtiyari Protokolü'nü kabul etmiştir. İlk ve orta öğretimdeki engelli öğrencilerin sayısı artmaya devam etmiştir, ancak yükseköğretime erişim sorun olmaya devam etmektedir. Engelli kişiler arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüksektir. Eğitimin Roman çocuklar ve engelli çocuklar için daha kapsayıcı hale gelmesi yönünde hala ilerleme kaydedilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

¹ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_1998.pdf

1999 İlerleme Raporu'nda² eğitim, “Üyelik Kriterleri” bölümünde yer alan “Üyelik Yükümlülüğünü Üstlenme Yeteneği” başlığı altında “Öğrenim, Eğitim ve Gençlik” alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 1999: 3).

Bu Rapor'da, eldeki bilgilerle eğitim ve öğretim alanlarında kaydedilen ilerlemeye ilişkin bir değerlendirme yapılmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Avrupa İçin Gençlik başlıklı Topluluk Programları'na Türkiye'nin katılmasına imkan vermek üzere Türkiye'de uygulamaya konulacak hazırlayıcı düzenlemelerin yapıldığı ifade edilmiştir (ABGS, 1999: 40).

2000 İlerleme Raporu'nda³ eğitim, “Üyelik Kriterleri” bölümünde yer alan “Üyelik Vecibelerini Üstlenme Yeteneği” başlığı altında “Öğretim ve Eğitim” alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2000: 3).

Raporda zorunlu eğitim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi, fırsat eşitliği, öğretmen, eğitimin finansmanı, yükseköğretim ve yerel yönetim konuları ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin öğretim, eğitim ve gençlik sahalarındaki Topluluk Programları'na katılımı için yeni hazırlıkların yapıldığı ve göçmen işçilerin çocuklarıyla ilgili AT yönergesinin aktarımına ilişkin kesin durumun daha da netleştirilmesi gerekliliği belirtilmiştir (ABGS, 2000: 42).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluklarından bazılarını bölgelere, illere veya ilçelere devretmesi (desantralizasyon*) tavsiye edilmiştir (ABGS, 2000: 43).

2001 İlerleme Raporu'nda⁴ eğitim, “Üyelik Kriterleri” bölümünde yer alan “Üyelikten Kaynaklanan Yükümlülüklerin Üstlenilebilmesi Yeteneği” başlığı altında “Eğitim ve Mesleki Eğitim” alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2001: 4).

² Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_1999.pdf

³ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2000.pdf

* Desantralizasyon; karar verme ve kamuya ait fonksiyonların yönetimi gibi faaliyetler için mevcut yasal ve politik otoritenin merkezi hükümetten alt birimlerine, yarı özerk kamu birliklerine, bölgesel kalkınma otoritelerine, fonksiyonel otoritelere, özerk yerel yönetimlere ya da hükümet dışı örgütlere transferi ya da devridir (Tatar, 1993: 138).

Bu Rapor'da zorunlu eğitim, ilköğretim, mesleki ve teknik eğitim ve özel sektör ile ilgili konularda bilgi verilmiştir. Ayrıca 2000 İlerleme Rapor'unda göçmen işçilerin çocuklarıyla ilgili AT yönergesinin aktarımına ilişkin durumun netleştirilmesi gerekliliği belirtilmişti ancak 2001 İlerleme Rapor'unda bu konuda bir ilerleme kaydedilmediği ifade edilmiştir.

2002 İlerleme Raporu'nda⁵ eğitim, “Üyelik Kriterleri” bölümünde yer alan “Üyelikten Kaynaklanan Yükümlülüklerin Üstlenilebilmesi Yeteneği” başlığı altında “Eğitim ve Mesleki Eğitim” alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2002: 4).

Rapor'da zorunlu eğitim, mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, yerel yönetim, özel sektör ve özel eğitim ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca, Türk eğitim sisteminin ilkelerinin, AB ilkeleri ile genelde uyumlu olduğu fakat eğitim imkanları ve eğitime erişim açısından bölgesel farklılıkların bulunduğu, kız öğrencilerin yarısı beşinci sınıfı bitirmeden eğitim sisteminden ayrıldığı, başta kız öğrenciler olmak üzere, fakir ailelerden gelen öğrencilere verilen eğitimin iyileştirilmesi çok önemli bir nokta olduğu, Türkiye'nin özellikle dezavantajlı bölgelerde, fakir öğrencilerin okula devam oranını artırma yönündeki çabalarını hızlandırması gerektiği ifade edilmiştir (ABGS, 2002: 91).

Rapor'da Topluluk Programları ile ilgili olarak Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik programlarına yönelik hazırlık çalışmalarını yürütmek amacıyla Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde bir daire başkanlığının kurulmasının olumlu bir adım olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin oldukça merkezi bir eğitim sistemine sahip olduğu; ancak eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin merkezi olmayan bir yapıya kavuşturulması amacıyla, Haziran 2001'de kabul edilen kanununun uygulamaya başlandığı ifade edilmiştir (ABGS, 2002: 90-91).

⁴ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2001.pdf

⁵ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2002.pdf

2003 İlerleme Raporu'nda⁶ eğitim, “Üyelik Kriterleri” bölümünde yer alan “Üyelikten Kaynaklanan Yükümlülüklerin Üstlenilebilmesi Yeteneği” başlığı altında “Eğitim ve Mesleki Eğitim” alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2003: 2).

Rapor'da zorunlu eğitim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi, fırsat eşitliği, eğitimin finansmanı, yükseköğretim ve özel eğitim ile ilgili konular hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin ilgili Topluluk Programları'na katılımından sorumlu birimin kurulduğu, göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin direktifin iç hukuka aktarılması amacıyla, Kasım 2002'de bir kanun kabul edildiği ve bunların olumlu gelişmeler olduğu vurgulanmıştır (ABGS, 2003: 95).

Raporda genel olarak, eğitim ve mesleki eğitim alanında bazı ilerlemeler kaydedildiği; üniversiteleri istihdam piyasasına daha fazla yönlendirmek amacıyla YÖK'ün koordinasyon görevini gözden geçirmesi gerektiği; Türkiye'nin özel eğitime muhtaç çocukların erken teşhis edilmesine yönelik gerekli tedbirleri alması ve söz konusu çocuklar için okul öncesi eğitim imkanlarının sağlanması; orta öğretime yönelik olarak planlanan hedef ve stratejilerin gözden geçirilmesi ve orta öğretimin yükseköğretim üzerindeki baskısının hafifletilmesi gerektiği hususları yer almıştır (ABGS, 2003: 94-95).

2004 İlerleme Raporu'nda⁷ eğitim, “Üyelik Kriterleri” bölümünde yer alan “Üyelikten Kaynaklanan Yükümlülüklerin Üstlenilebilmesi Yeteneği” başlığı altında “Eğitim ve Öğretim” alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2004: 2).

Rapor'da ilköğretim, mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi, fırsat eşitliği, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, yerel yönetim ve özel eğitim ile ilgili konular hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca 2003 İlerleme Raporu'ndan bu yana eğitim ve öğretim alanında bazı ilerlemeler kaydedildiği Leonardo Da Vinci, Socrates ve Gençlik isimli Topluluk Programları'na katılımı ile ilgili olarak Türkiye'deki ulusal kurumların ve Türk Ulusal Ajansın dikkate değer ilerleme sağladığı, Nisan 2004'ten

⁶ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2003.pdf

⁷ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2004.pdf

itibaren programlara tümüyle katılımın gerçekleştiği ve programların uygulanmasına yönelik ilk deneyimlerin oldukça tatmin edici olduğu belirtilmiştir (ABGS, 2004: 94).

Bu İlerleme Rapor’unda göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin kanunun uygulanmakta olduğu; kız çocuklarının okula kaydolmalarında özellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde UNICEF ve AB destekli eğitim programlarının da katkısıyla, önemli bir artış yaşandığı ifade edilmiştir (ABGS, 2004: 94).

İlk kez 2000 İlerleme Rapor’unda MEB’in merkezi yetkilere sahip olduğu ve bu yetkilerinden bazılarını bölgelere, illere veya ilçelere devretmesi tavsiye edilmiştir. 2002 İlerleme Raporunda hükümet, eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin merkezi olmayan bir yapıya kavuşturulması amacıyla Haziran 2001’de kabul edilen kanunu uygulamaya başladığı ifade edilmiştir. 2004 İlerleme Raporunda hükümetin, genel ve mesleki eğitimi de içeren bazı sektörlerde ademi merkeziyetçiliği amaçlayan “Yerel Yönetim Reform Paketinin” kabul ettiği ifade edilmiştir. Bu durum eğitim ve öğretim alanında bazı sorumlulukları bölgesel düzeye daha yakın hale getirmeyi amaçladığını göstermektedir.

Raporda genel olarak; Türkiye üç Topluluk Programı’na katılmaya devam etmesi ve Topluluk Programları’ndan tümüyle yararlanabilmesi için daha fazla çaba ortaya koyması; eğitim ve öğretim alanındaki reform çabalarına devam etmesi; üniversiteleri daha fazla iş piyasalarına yönelik hale getirmek için YÖK’ün koordinasyon rolünün yeniden gözden geçirilmesi ve iş piyasası ile eğitim arasındaki bağların güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (ABGS, 2004: 109-110).

2005 İlerleme Raporu’nda⁸ eğitim, “Üyelik Kriterleri” bölümünde yer alan “Üyelik Yükümlülüklerini Yerine Getirme Kabiliyeti” başlığı altında “Eğitim ve Kültür” alt başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2005: 2).

Rapor’da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, yerel

⁸ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2005.pdf

yönetim ve özel eğitim ile ilgili konular hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca 2004 İlerleme Rapor’unda belirtildiği gibi 2005 İlerleme Rapor’unda da Türkiye’nin Nisan 2004’ten itibaren Topluluğun Leonardo da Vinci, Socrates ve Youth Programları’na katıldığı belirtilmiştir (ABGS, 2005: 136).

Ayrıca bu raporda Türkiye'nin AB Lizbon Stratejisinin bir parçası olan Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı'na katıldığı, MEB'in 2010 Çalışma Programı'nın uygulanışı hakkındaki 2006 Ortak Raporu'na katkı olarak, Türkiye'nin eğitim ve öğretim sistemlerinin modernizasyonu hakkında bir ulusal rapor sunduğu ifade edilmiştir (ABGS, 2005: 137). 2000 yılı Mart ayında Lizbon’da yapılan AB Konseyi Olağanüstü Zirvesi’nde temelleri atılan Lizbon Stratejisinin genel amacı birlik ülkeleri ekonomilerini ileri teknoloji alanlarında, özellikle de bilgi teknolojilerinde gerçekleştirilecek bir atılıma dayanarak dönüştürmeyi sağlamaktır. Bu doğrultuda Avrupa Birliği’ni 2010 yılına kadar “dünyanın en rekabetçi ve en dinamik bilgi ekonomisi” haline getirmek ana hedef olarak belirlenmiştir (Öztürk, 2008: 14). Ayrıca Lizbon Stratejisi hedeflerine ulaşabilmek için yapılması gereken eğitim reformlarının yönlendirilmesi için 2002 yılında “Avrupa Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin Hedeflerinin Takip Edilmesine Dair Detaylı Çalışma Programı” hazırlandı. Bu program AB Konseyi tarafından onaylanıp AB Resmi Gazetesi’nde yayınlanarak hukuki bir metin haline getirildi. 2010 yılında ulaşılması gereken hedefleri içerdiği için genellikle “Eğitim ve Öğretim 2010” ismiyle anılan bu program Lizbon Stratejisinin eğitim alanındaki hedef ve politikalarının temel çerçevesini oluşturmaktadır (Öztürk, 2008: 23).

2000 İlerleme Raporu’nda Doğu Türkiye başta olmak üzere kızlar için okullaşma oranının düşük olduğu ve bu durumun iyileştirilmesi için çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir. 2005 İlerleme Rapor’unda “2003 yılında başlatılan ve kız çocuklarının okula gönderilmelerini teşvik eden kampanyanın 2005 yılında 20 şehirde daha uygulamaya sokulduğu ve bu alandaki çabaların sürdürülmesi gerektiği” belirtilmiştir (ABGS, 2005: 137).

2000, 2002, 2004 ve 2005 İlerleme Raporlarında eğitim sisteminin adem-i merkezîyetçi olması için daha çok çaba sarf edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (ABGS, 2005: 137). Kurt (2006: 70) Milli Eğitim Bakanlığı’nın karşı karşıya olduğu

sorunların çözümü için birçok yenilikler yapmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiş; yerel yönetimlere eğitimle ilgili görev ve sorumluluklar verilmesi bu yeniliklerden biri olarak düşünülebileceğini belirtmiştir.

2006 İlerleme Raporu'nda⁹ eğitim, “Üyelik Yükümlülüklerini Yerine Getirme Kabiliyeti” bölümünde yer alan “Eğitim ve Kültür” başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2006: 2).

Raporda din eğitimi, eğitimin finansmanı, özel sektör ve özel eğitim konuları ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca özellikle yaşam boyu eğitim konusunda Lizbon Stratejisi ile ilgili çabaların devam etmesi önerilmiştir (ABGS, 2006: 65).

Bu Raporda Türkiye'nin eğitim konusunda kaydettiği ilerlemelerden de bahsedilmiştir. Buna göre; Eğitim, öğretim ve gençlik konularında iyi gelişme kaydedilmiş; topluluğun Leonardo da Vinci, Sokrates ve Youth programlarına başarılı biçimde katılmış ve programların ülke çapında duyurulmasına yönelik önlemler alınmış; Türkiye Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı Eşgüdüm Grubuna ve çeşitli kümelere aktif bir şekilde katılmaya başlamış; OECD ortalamasının altında kalmalarına rağmen, tüm eğitim seviyelerinde kayıt oranlarında artış görülmüş; kamuoyuna etkin bir biçimde duyurulmuş olan kız çocuklarının eğitimine yönelik kampanya başarılı olmuş; ilköğretim ve mesleki eğitimde gözden geçirilmiş müfredat uygulamaya konulmuş ya da pilot uygulamaya geçilmiş; yaşamboyu eğitime katılım oranları çok düşüktür, ancak, 2000 yılındaki yüzde 1,1 oranına kıyasla 2005'te yüzde 2'ye yükselmiştir (ABGS, 2006: 65).

2007 İlerleme Raporu'nda¹⁰ eğitim, “Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği” bölümünde yer alan “Eğitim ve Kültür” başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2007: 2).

⁹ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2006.pdf

¹⁰ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2007.pdf

Raporda ilköğretim, fırsat eşitliği ve özel eğitim konuları ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkiye, Mesleki Eğitim ve Öğretim Kredi Transfer Sistemi (ECVET) için bir çalışma grubu kurmuş; Hayat Boyu Öğrenim Programı açısından ise önemli bir gelişme sayılabilecek ulusal yeterlilikler sisteminin oluşturulmasını başlatmış; bu yöndeki çabaların gelecek yıllarda yetişkinlerin hayat boyu öğrenime katılımlarını arttırmasının beklendiği belirtilmiştir (ABGS, 2007: 69).

2006 İlerleme Raporu'nda olduğu gibi bu İlerleme Raporu'nda da Türkiye'nin eğitim konusunda kaydettiği ilerlemelerden bahsedilmiştir. Buna göre; Eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında iyi bir ilerleme kaydedildiği; Türkiye Toplumunun Leonardo da Vinci, Sokrates ve Gençlik Programlarına başarılı katılımını devam ettirdiği; Hayat Boyu Öğrenim ve Gençlik'e sorunsuz geçiş yapıldığı; 2006 yılında Ulusal Ajans üç Topluluk Programı altındaki projelere tahsis edilen kaynakların yüzde 98'ini 18.000'den fazla Türk katılımcıyı içeren sözleşmelere dönüştürdüğü; potansiyel yararlanıcıların sayısını arttırmak amacıyla Türkiye, Erasmus öğrencilerine ek kaynak sağladığı ve Hayat Boyu Öğrenim ile Gençlik Programlarına mali katkısını artırdığı ve Programların uygulanmasını ve usule ait şartları kolaylaştırmak için bir yönetmelik kabul ettiği belirtilmiştir (ABGS, 2007: 68-69).

2008 İlerleme Raporu'nda¹¹ eğitim, “Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği” bölümünde yer alan “Eğitim ve Kültür” başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2008: 2).

Raporda okul öncesi eğitim, ilköğretim, din eğitimi, fırsat eşitliği ve yükseköğretim konuları ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca bu raporda Topluluk programlarının sorunsuz olarak uygulanabilmesi için Türkiye'nin toplam mali katkısını zamanında yapması gerektiği ifade edilmiştir (ABGS, 2008: 78).

Bu Raporda Türkiye'nin eğitim konusunda gelişme kaydettiği alanlar belirtilmiştir. Buna göre; Eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında raporlama döneminde iyi ilerleme kaydedildiği; Hayat Boyu Öğrenim ve Gençlik Programlarına

¹¹ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2008.pdf

artan oranda başvuru yapılmış ve anılan programlardan sorumlu Ulusal Ajans güçlü ve etkin bir yönetim sergilediği; Türk makamlarının ve Ulusal Ajans'ın Hayat Boyu Öğrenim Programı'na ülke çapında katılım olmasını teşvik etmek için aldıkları tedbirleri müteakip, 2007 yılında 81 ilin 80'i anılan program kapsamında yer aldığı belirtilmiştir (ABGS, 2008: 78).

Ayrıca Raporda Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı kapsamında Türkiye okulu erken bırakanlar; orta öğrenimin tamamlanması ve matematik, bilim ve teknoloji mezunlarına ilişkin performansını arttırdığı; aynı performans yetişkinlerin hayat boyu öğrenme programlarına katılımı için geçerli olmadığı; Mesleki Yeterlilikler Makamının kurulduğu belirtilmiştir (ABGS, 2008: 78).

2009 İlerleme Raporu'nda¹² eğitim, “Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği” bölümünde yer alan “Eğitim ve Kültür” başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2009: 3).

Raporda zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi ve yükseköğretim ile ilgili konularda bilgi verilmiştir. Ayrıca eğitim, mesleki eğitim ve gençlik konularında Rapor döneminde iyi düzeyde ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir (ABGS, 2009: 79).

Bu Raporda son 10 yılda yapılan girişimlere rağmen mesleki ve teknik liselerdeki eğitim kalitesinin artırılması gerektiği; Mesleki Yeterlilik Kurumu koordinasyonunda “sektörel mesleki standartların geliştirilmesi, beceri ve bilgi test ve sertifikasyon” merkezleri kurulmuş olduğu, ilgili STK'lar ve özel sektör kuruluşlarıyla birlikte bu alanda alt yapı geliştirilmeye başlandığı; Türkiye'nin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine uygun biçimde ve her tür eğitim, mesleki eğitim ve yeterliliğe uygulanacak mesleki yeterlilik sistemi oluşturma yönündeki çabalarına devam etmesi gerektiği belirtilmiştir (ABGS, 2009: 80).

2008 İlerleme Raporu'nda Türkiye'nin Topluluk programlarının sorunsuz olarak uygulanabilmesi için toplam mali katkısını zamanında yapması gerektiği

¹² Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2009.pdf

belirtilmiştir. Türkiye'nin bu duruma uygun davrandığı katkısını zamanında ödediği ve programlara sorunsuz başlamasının sağlandığı 2009 İlerleme Raporu'nda ifade edilmiştir (ABGS, 2009: 79).

Ayrıca bu Rapor'da Ulusal Ajansın idari kapasitesini güçlendirmeyi amaçlayan Kanun TBMM'de kabul edildiği; Türkiye Eğitim ve Mesleki Eğitim 2010 Çalışma Programı kapsamındaki AB'nin ortak kriterlerinin karşılanmasında ilerleme sağlamış olduğu; yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılımı dahil olmak üzere söz konusu kriterlerin tamamında performansını geliştirildiği; erken çocukluk eğitimine katılım artmaya devam ettiği; Türkiye'nin AB ortalamasının üzerinde olan, matematik, fen ve teknoloji mezunları sayısı, 2000 yılından bu yana kümülatif büyüme bakımından AB kriterini şimdiden karşıladığı; 2000 yılından bu yana önemli ilerleme sağlandığından bahsedilmiştir (ABGS, 2009: 79).

Rapor'da özellikle eğitim alanında, öğrenci sayısı bakımından kız öğrenci aleyhine olan fark daha fazla azalmış olduğu, bu alanda bir miktar ilerleme sağlandığı, ancak eğitime erişim açısından hem erkekler hem de daha ağırlıklı olarak kızlar açısından büyük bölgesel farklılıkların devam ettiği belirtilmiştir (ABGS, 2009: 80).

2010 İlerleme Raporu'nda¹³ eğitim, “Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği” bölümünde yer alan “Eğitim ve Kültür” başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2010: 3).

Raporda okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, din eğitimi ve yükseköğretim ile ilgili konularda bilgi verilmiştir. Ayrıca bu Rapor'da özellikle eğitim alanında olmak üzere bazı ilerlemelerin olduğu ve okula kayıt oranının toplamda artmaya devam ettiği belirtilmiştir (ABGS, 2010: 89).

2010 İlerleme Raporu'nda, mesleki eğitim ve gençlik alanında bazı ilerlemelerin kaydedildiği; MEB, Türkiye'nin reform gündeminin, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi de dahil olmak üzere AB'nin kilit standartlarına uygun olarak

¹³ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2010.pdf

uygulanması için hedefleri ve performans göstergelerini içeren 2010-2014 Stratejik Planını kabul etmiş ve başta mesleki eğitim ve staj alanındakiler olmak üzere, Bakanlığın hizmetlerini yeniden yapılandırmayı amaçlayan Yeşil Kitap nihai hale getirilmiştir (ABGS, 2010: 88).

Ayrıca bu Rapor'da Nisan 2010'da Mardin Üniversitesi'nde sırasıyla Kürt Dili ve Kültürü, Arap Dili ve Kültürü, Asur Dili ve Kültürü bölümlerinin kurulduğu belirtilmiştir (ABGS, 2010: 89).

2011 İlerleme Raporu'nda¹⁴ eğitim, "Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" bölümünde yer alan "Eğitim ve Kültür" başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2011: 2).

Rapor'da okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, din eğitimi, yükseköğretim ve özel eğitim konuları ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca bu Rapor'da Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eylül 2011'de yeniden yapılandırıldığı; diğer değişikliklerin yanı sıra, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü oluşturulduğu belirtilmiştir (ABGS, 2011: 97).

Rapor'da Türkiye'nin AB düzeyinde kriterlerin belirlendiği tüm alanlardaki performansını arttırdığı, ancak özellikle okulu erken bırakanların ve yetişkinlerin hayat boyu öğrenime katılım oranları bakımından hala AB ortalamasının oldukça altında olduğu belirtilmiştir (ABGS, 2011: 97).

Bu Rapor'da meslek okullarında; işlevsel bir ulusal yeterlilikler sisteminin hayata geçirilmesi için modüler Mesleki Eğitim ve Öğretim (VET) müfredatı geliştirildiği ve uygulanmaya başlandığı; eğitimdeki ilerlemenin izlenmesi için; modüllerin değerlendirilmesine yönelik tutarlı süreçler geliştirilmesi ve bunların kullanılmasının sağlanması önerilmiştir (ABGS, 2011: 98).

2011 İlerleme Raporu'nda Türkiye'nin AB Programlarına büyük oranda katılımı gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Buna göre; Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik

¹⁴ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/2011_ilerleme_raporu_tr.pdf

Eylem Programlarına duyulan ilgi ve katılım büyük oranda artmış olduğu ve 2010 yılında bireysel program yararlanıcılarının toplam sayısı 37.000'den fazla olmuş ve yararlanıcılarla 63,4 milyon avro tutarında 1428 hibe anlaşmasının imzalandığı belirtilmiş; ayrıca daha fazla başvuruya destek verilmesi amacıyla, Türkiye AB tarafından sağlanan tahsisata, kendi bütçesinden 9,3 milyon avro ilave sağladığı ve TBMM, bu fonların yönetilmesinden sorumlu olan Türk Ulusal Ajansı'nın idari kapasitesini güçlendiren bir kanunu kabul ettiğini ifade etmişlerdir (ABGS, 2011: 98).

2012 İlerleme Raporu'nda¹⁵ eğitim, "Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" bölümünde yer alan "Eğitim ve Kültür" başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2012: 2).

Rapor'da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, din eğitimi ve yükseköğretim ile ilgili konularda bilgi verilmiştir. Ayrıca eğitim alanında bazı ilerlemelerin gerçekleştiği ve kamuoyunun Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına ilgisinin artmaya devam ettiği; Türkiye'nin zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkardığı; Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu ifade edilmiştir (ABGS, 2012: 81-82).

Bu Rapor'da Türkiye'nin Topluluk Programlarında gösterdiği ilerlemeden bahsedilmiştir. Buna göre; Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına ilginin büyük oranda artmaya devam ettiği; her iki programın tüm alt eylemlerine yapılan hibe başvurularının sayısında önemli bir artışın olduğu; Türk Ulusal Ajansı, yararlanıcı kuruluşlar ve kişilerle toplamda 3.000'in üzerinde hibe sözleşmesi imzaladığı; toplamdaki nihai yararlanıcı sayısı 55.000'e ulaştığı; daha fazla projenin desteklenmesini sağlamak amacıyla Mutabakat Zaptı'nda, Türkiye'nin programlara yaptığı mali katkıyı 2012 ve 2013 yılları için sırasıyla yüzde 40 ve yüzde 60 oranında artırmak için değişiklik yapıldığı ve Ulusal Ajansın çalışanlarının sayısını 50 kişilik bir ilaveyle toplamda 220'ye çıkartan kanun, TBMM tarafından kabul edildiği ifade edilmiştir (ABGS, 2012: 80).

¹⁵ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/2012_ilerleme_raporu_tr.pdf

Rapor'da kapsama alanı sınırlı olmakla birlikte bazı illerde kızlar için taşınmalı eğitim hizmetinin sağlandığı belirtilmiştir. Ancak Türkiye'deki eğitim sisteminde önemli bir sorun olarak; kız öğrencilerin tüm düzeylerde kayıt oranlarının artırılmasına yönelik çabaların devam ettirilmesi gerektiğinden söz edilmiştir (ABGS, 2012: 81).

Rapor'da MEB'in Haziran ayında ilkokullar için, en az 10 öğrencinin başvurması halinde, okullara Kürtçe ve Çerkezce gibi yaşayan dil ve lehçelere yönelik bir ders ekleme yükümlülüğünün getirilmesini de içeren yeni bir müfredat yayımlanmış olduğu belirtilmiştir (ABGS, 2012: 27). Ayrıca YÖK Tunceli Üniversitesinin Zazaca ve Kürtçe dil bölümleri açma yönündeki önerisini Aralık 2011'de onayladığı ve böylece, Tunceli Üniversitesi dört yıllık lisans eğitimi veren Zazaca ve Kürtçe dil bölümleri açabileceği ifade edilmiştir (ABGS, 2012: 81).

2013 İlerleme Raporu'nda¹⁶ eğitim, "Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" bölümünde yer alan "Eğitim ve Kültür" başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2013: 2).

Rapor'da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, din eğitimi, öğretmen, yükseköğretim ve özel eğitim ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca 2012 İlerleme Raporu'nda belirtildiği gibi bu Rapor'da da Türkiye'nin Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu belirtilmiştir.

2012 İlerleme Raporu'nda Kürtçe eğitimden söz edilmiştir. Bu Rapor'da da Kürtçe eğitim ile ilgili olarak; Diyarbakır'daki Dicle Üniversitesi ve Bingöl Üniversitesinde olduğu gibi, Mardin Artuklu Üniversitesinde de, Kürtçenin Zaza ve Kırmançi lehçelerinde lisansüstü eğitim vermeye başlanmış olduğu ve Tunceli Üniversitesinde lisans dersleri verildiği belirtilmiş; ayrıca Devlet okullarında seçmeli kürtçe ders verilmesine devam edilmiş ve 25.000 öğrencinin kayıt yaptırdığı ifade edilmiştir (ABGS, 2013: 64).

¹⁶ Tam metin için:

http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/2013_ilerleme_raporu_tr.pdf

Ayrıca bu Rapor'da olumlu gelişme olarak, Ulusal Hayatboyu Öğrenme Web Portalı geliştirildiği; Türkiye'nin Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik programlarına çok başarılı bir şekilde katılmaya devam ettiği; bu programlardan yararlananların sayısı 2012 yılında 60.000'i aştığı ve sağlanan desteğin sayısının 4 katından fazla başvuru yapıldığı ve Türkiye'nin programlara yaptığı mali katkının payı (AB desteği dahil), AB'nin iki program için toplam bütçesinin yüzde 10'undan fazla olduğu belirtilmiştir (ABGS, 2013: 70).

Rapor'da eğitim kademelerinde okula kayıt oranlarının arttığı belirtilmiştir. Buna göre; ilkokul (ilk dört yıl) ve ortaokul (ikinci dört yıl) için net okul kayıt oranları sırasıyla yüzde 98,9 ve yüzde 93,1 olduğu ve lise için net okul kayıt oranı yüzde 67,4'ten yüzde 70,1'e yükseldiği ve kız öğrencilerin okula kayıt olma oranı yüzde 67'den yüzde 69,3'e çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca toplumsal cinsiyet farklılığı yüzde 2,4'ten yüzde 1,5'e gerileyerek azalmaya devam ettiği belirtilmiştir (ABGS, 2013: 70).

Raporda Türkiye'nin, Avrupa 2020 ile Eğitim ve Öğretim 2020 hedeflerindeki performansını iyileştirmeyi ve yükseköğretime erişim dışındaki tüm alanlarda AB ortalaması ile farkı azaltmayı sürdürdüğü belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki 170 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıkların devam ettiği; yükseköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıkların henüz başlamadığı ifade edilmiştir (ABGS, 2013: 70).

2014 İlerleme Raporu'nda¹⁷ eğitim, "Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" bölümünde yer alan "Eğitim ve Kültür" başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2014: 2).

Rapor'da okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, din eğitimi, yükseköğretim ve özel eğitim ile ilgili konularda bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin dershanelerin 1 Eylül 2015 itibarıyla kapatılmasına yönelik Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapan Kanunu kabul etmiş olduğu ifade edilmiştir (ABGS, 2014: 67).

¹⁷ Tam metin için: http://www.abgs.gov.tr/files/ilerlemeRaporlariTR/2014_ilerleme_raporu_tr.pdf

2011, 2012 ve 2013 İlerleme Raporlarında Hayatboyu öğrenme ve Gençlik Pramlarından bahsedilmiştir. Bu Rapor'da da Hayatboyu öğrenme ve Gençlik Programlarına yapılan başvuruların büyük oranda artmakta olduğu; kurumlarla ve kişilerle 3.600'den fazla hibe anlaşması imzalandığı ve nihai yararlanıcıların toplam sayısının 70.000'e ulaştığı ifade edilmiştir (ABGS, 2014: 67). Ayrıca Türkiye'nin, Mayıs 2014'te "Erasmus+" programına tam katılım için anlaşma imzaladığına da yer verilmiştir.

Rapor'da eğitim kademesinin tüm seviyelerinde, özellikle kız çocukları için eğitime devam etme düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmaların devam ettirilmesi gerektiğine yer verilmiştir (ABGS, 2014: 67). Ayrıca, yükseköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıkların henüz başlamadığı belirtilmiştir (ABGS, 2014: 67).

2015 İlerleme Raporu'nda¹⁸ eğitim, "Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" bölümünde yer alan "Eğitim ve Kültür" başlığı altında incelenmiştir (ABGS, 2015: 1).

Raporda zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, din eğitimi, öğretmen, eğitimin finansmanı, yükseköğretim ve özel eğitim ile ilgili konularda bilgi verilmiştir. Ayrıca bu Rapor'da Türkiye'nin geçen yıla göre eğitim alanında ilerleme kaydettiği belirtilmiş ve gelecek yıl özellikle "kız öğrenciler başta olmak üzere, eğitime katılımı tüm düzeylerde artırması ve okul terklerini azaltmaya yönelik etkili stratejiler oluşturması; tüm düzeylerde eğitim kalitesini artırması ve öğrencilerin temel ve çapraz beceri edinimini iyileştirmesi" gerektiği belirtilmiştir (ABGS, 2015: 80).

Ayrıca bu Rapor'da Türkiye'nin Erasmus+ programına tam katılım sağladığı belirtilmiş; yeni "AB Gençlik Raporu"na katkıda bulunduğu; "AB'nin Eğitim ve Öğretim 2020" stratejik çerçevesinde ilerleme kaydettiği; Bolonya sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu; ancak Türkiye'deki 186 yükseköğretim kurumu arasında nitelik açısından farklılıkların devam ettiği belirtilmiştir (ABGS, 2015: 81).

¹⁸ Tam metin için: http://www.ab.gov.tr/files/000files/2015/11/2015_turkiye_raporu.pdf

Tablo 29. Avrupa Birliği İlerleme Raporları Özet Tablo

	1998 AB RAPOR	1999 AB RAPOR	2000 AB RAPOR	2001 AB RAPOR	2002 AB RAPOR	2003 AB RAPOR	2004 AB RAPOR	2005 AB RAPOR	2006 AB RAPOR	2007 AB RAPOR	2008 AB RAPOR	2009 AB RAPOR	2010 AB RAPOR	2011 AB RAPOR	2012 AB RAPOR	2013 AB RAPOR	2014 AB RAPOR	2015 AB RAPOR	TOPLAM
Din Eğitimi	+		+		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	15
Yükseköğretim			+		+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	13
İlköğretim				+			+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Zorunlu Eğitim	+		+	+	+	+		+				+			+	+		+	10
Özel Eğitim					+	+	+	+	+	+				+		+	+	+	10
Okul Öncesi Eğitim								+			+	+	+	+	+	+	+	+	9
Orta Öğretim			+			+		+				+	+	+	+		+	+	9
Eğitimin Finansmanı	+		+		+	+	+	+	+									+	8
Mesleki Ve Teknik Eğitim			+	+	+	+	+	+				+							7
Fırsat Eşitliği			+			+	+			+	+								5
Öğretmen	+		+													+		+	4
Yerel Yönetim			+		+		+	+											4
Özel Sektör				+	+				+										3
Yabancı Dil																			
Yaygın Eğitim																			
Parasız Eğitim																			
Laiklik																			
Teknoloji Kullanımı																			
Atatürkçülük																			
Yönetişim																			
Millilik																			

Tablo 29'dan da anlaşılacağı gibi, inceleme konusu yapılan 18 AB İlerleme Raporu içinde inceleme konusu yapılan değişkenlerden en fazla tartışma konusu yapılanların sırasıyla; Din Eğitimi, Yükseköğretim, İlköğretim, Zorunlu Eğitim, Özel Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Orta Öğretim, Eğitimin Finansmanı, Mesleki ve Teknik Eğitim, Fırsat Eşitliği, Öğretmen, Yerel Yönetim, Özel Sektör konularının olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin içinde Yükseköğretim konusunun önemini koruduğu görülürken ilk sıralarda yer almaması dikkati çekmektedir. Ayrıca, diğer kamu aktörlerinin daha çok tartıştığı Öğretmen ile birlikte Mesleki ve Teknik Eğitim konularının gerilerden kalmış olması dikkat çekici bulunmuştur.

1998-2015 yılları arasında yayımlanan İlerleme Raporların yabancı dil, yaygın eğitim, parasız eğitim, laiklik, teknoloji kullanımı, Atatürkçülük, yönetim ve millilik konuları hiç ele alınmamıştır.

Din Eğitimi konusunun AB İlerleme Raporlarında en çok tartışılan konu olduğu görülmektedir. 1998-2015 yılları arasında yayımlanan 18 AB İlerleme Raporundan 15'inde din eğitimi konusundan bahsedilmiştir. 11 İlerleme Raporunda (2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) Alevilerin din eğitimi konusu ön plana çıkmıştır. 4 İlerleme Raporunda ise (1998, 2002, 2009, 2010) Türkiye'deki din eğitiminden söz edilmiştir. 1980 sonrası incelenen Hükümet Programlarında 8, Siyasi Parti Programlarında 5, Kalkınma Planlarında 1 ve Milli Eğitim Şuralarında 3 kez din eğitimi konusu geçmiştir. Ancak dikkati çeken şudur ki AB İlerleme Raporlarında geçen Alevilerin din eğitimi konusu Hükümet Programlarında, Siyasi Parti Programlarında, Kalkınma Planlarında ve Milli Eğitim Şuralarında hiç geçmemiştir.

Yükseköğretim konusu 1998, 1999, 2001, 2006 ve 2007 İlerleme Raporları hariç diğer bütün raporlarda söz edilmiştir. 2011, 2012 ve 2013 İlerleme Raporlarında yükseköğretimde Kürtçe eğitimden bahsedilmiştir. Buna göre bu Raporlarda; "Mardin Artuklu Üniversitesi Kürtçe lisansüstü eğitim vermeye devam ettiği; YÖK 2011 yılında Muş Alparslan Üniversitesinde Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmasını onayladığı; Mardin Artuklu Üniversitesi Zaza ve Kırmançi Kürtçesinde lisansüstü eğitim vermeye devam ettiği; YÖK Zaza ve Kırmançi Kürtçesini kapsayan Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümünün kurulması için Tunceli Üniversitesi tarafından yapılan başvuruyu aralık ayında onayladığı; Diyarbakır'da Dicle Üniversitesi ve Bingöl Üniversitesinde Kürtçenin Zaza ve Kırmançi lehçelerinde lisansüstü eğitim verilmeye devam edildiği" belirtilmiştir.

1980 sonrası incelenen Hükümet programlarında, Siyasi Parti Programlarında Milli Eğitim Şuralarında ve Kalkınma Planlarında Kürtçe eğitimden konusundan hiç bahsedilmediği görülmüştür.

VII. Demirel (1991), I. Çiller (1993), III. Yılmaz (1997), V. Ecevit (1999), Gül (2002), Erdoğan (2003) ve II. Erdoğan (2007) hükümetleri programlarında üniversitelerin akademik ve idari özerkliğinin sağlanması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca Yedinci (1996-2000), Sekizinci (2001-2005), Dokuzuncu (2007-2013) ve Onuncu (2014-2018) Kalkınma Planlarında üniversitelerde mali, idari ve bilimsel özerklik sağlanması hedeflendiği belirtilmiştir. XI. (1982), XII.

(1988), XIV. (1993), XV. (1996), XVI. (1999) Milli Eğitim Şuralarında yükseköğretimden bahsedilmiş ancak üniversitelerin özerkliği konusunda hiç söz edilmemiştir. 1980 sonrası iktidara gelen siyasi partiler DYP, SHP, CHP, DTP, DSP, MHP ve AK Parti programlarında üniversitelerde özerkliğin sağlanmasını hedef olarak belirlemişlerdir. 1998-2015 yılları arasında yayımlanan İlerleme Raporlarına bakıldığında üniversitelerin yeterli ölçüde akademik, idari ve mali özerkliğe sahip olmadıkları 2003 ve 2004 İlerleme Raporlarında belirtilmiştir.

1998-2015 yılları arasında yayımlanan İlerleme Raporlarında Özel eğitim konusu 2002 (dahil) yılından sonra 2008, 2009 2010 ve 2012 İlerleme Raporları hariç hepsinde ele alınmıştır. 1980 sonrası yapılan XIII. Milli Eğitim Şurası (1990) hariç diğer hepsinde özel eğitim konusunda bahsedilmiştir. Gene bu dönemde hazırlanan Kalkınma Planlarının tümü özel eğitim konusunda söz etmiştir. Ancak bu dönemdeki hükümet programlarına bakıldığında özel eğitim konusunda çok bahsedilmediği sadece VII. Demirel (1991), V. Ecevit (1999) ve Davutoğlu (2014) hükümetleri programlarında bu konuya yer verdikleri görülmektedir.

Okul öncesi eğitim konusu 2005 (dahil) yılından sonra 2006 ve 2007 yıllarındaki raporlarda ele alınmamış geri kalan diğer bütün raporlarda bahsedilmiştir. 1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının hepsinde okul öncesi eğitim konusunda söz edilmiştir. Bu dönemde yapılan XIII. (1990) ve XVI. (1999) Milli Eğitim Şuraları hariç diğer hepsinde okul öncesi eğitim konusunda bahsedilmiştir. Ayrıca 1980 sonrası hükümetlerin programlarında bu konuya I. Yılmaz (1991), V. Ecevit (1999), II. Erdoğan (2007), III. Erdoğan (2011) ve Davutoğlu (2014) yer verdikleri görülmektedir. AK Parti iktidarı olan son üç hükümet programında konunun öneminin arttığı görülmektedir.

1998-2006 yılları arasında yayımlanan AB İlerleme Raporlarından 1999 ve 2002 Raporları hariç eğitimin finansmanı konusu tartışılmıştır. 2000, 2002 ve 2003 İlerleme Raporlarında eğitime ayrılan bütçenin sınırlı olduğu belirtilmiştir. 2004, 2005 ve 2006 İlerleme Raporlarında eğitim harcamalarının arttığı ve bazı reformların yapıldığından bahsedilmiştir. 2015 İlerleme Raporunda eğitim harcamalarının GSYH içindeki payının durağan seyrettiğinden söz edilmiştir. II. Erdoğan (2007) ve III. Erdoğan (2011) hükümetleri programlarında bütçeden ekonomiye ayrılan payın rekor

düzye de arttırıldığı belirtmişlerdir. 1997-2015 yılları arasında eğitim harcamalarının GSYH içindeki payları genel olarak artış göstermiştir. 1997 (yüzde 1,74), 1998 (yüzde 1,77), 1999 (yüzde 2,04), 2000 (yüzde 2,01), 2001 (yüzde 1,68), 2002 (yüzde 2,13), 2003 (yüzde 2,24), 2004 (yüzde 2,30), 2005 (yüzde 2,29), 2006 (yüzde 2,18), 2007 (yüzde 2,53), 2008 (yüzde 2,41), 2009 (yüzde 2,88), 2010 (yüzde 2,57), 2011 (yüzde 2,63), 2012 (yüzde 2,76), 2013 (yüzde 3,03), 2014 (yüzde 3,24), 2015 (yüzde 3,19). 2007-2009-2013-2014 yıllarında ciddi artışlar olduğu görölmektedir (MEB SGB, 2015: 233).

Yerel yönetim konusu 2000, 2002, 2004 ve 2005 İlerleme Raporlarında ele alınmıştır. 2000 İlerleme Raporu'nda eğitim politikalarının merkezi düzeyde kararlaştırıldığı MEB'in sorumluluklarından bazılarını bölgelere, illere ve ilçelere devrederek bu görevlerin daha alt kademelere aktarılması tavsiye edilmiştir. Bu tavsiye Gül Hükümet (2002-2003) programında dikkate alınmış; "MEB merkez teşkilatı, eğitim hizmetlerinin etkili koordinasyonuna imkan verecek şekilde yeniden yapılandırılacağı; üst kademelerde toplanan yetkiler, alt birimlere ve yerel birimlere dengeli olarak aktarılacağı ve yerel yönetimlerin eğitimdeki rolünün artırılması" yönünde çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir.

3.2.2. IMF ve Dünya Bankasının 1980 Sonrası Milli Eğitim Politikalarındaki Rolü

Türkiye, 24 Ocak 1980 kararları ile birlikte başta kamusal alan olmak üzere tüm alanlarda köklü dönüşümleri içeren programlar uygulamaya başlamıştır. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak liberal bir nitelik taşıyan bu dönüşüm çabaları başta ekonomide özelleştirme olmak üzere devlet küçültülmüş ve yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte iki önemli uluslararası finans kuruluşu IMF ve Dünya Bankası etkili olmuştur. Yeniden yapılandırmanın gerçekleştirildiği alanlardan birisi de 1980 sonrası kesintisiz bir reform süreci yaşayan eğitim alanıdır. Bu nedenle Türkiye'nin eğitim alanında yaşadığı dönüşümde IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası aktörlerin etkilerinin çözümlenmesi gerekmektedir (Özdemir ve Beltekin, 2012: 33).

Çalışmanın bu başlığı altında Türkiye'nin eğitim sistemin yaşanan dönüşümün, IMF ve Dünya Bankası ile yapılan anlaşma metinleri üzerinden incelenmesi amaçlanmaktadır. Ancak konuyla ilgili çok sayıda ayrıntılı bilgi bulunmadığından çalışma da kullanılan değişkenlerle ilgili ayrıntılı tablo yapmak mümkün olmamıştır. Çalışmada Türkiye ile IMF Dünya Bankası ilişkileri, niyet mektupları ve şartlı kredi anlaşmaları gibi metinler üzerinden incelenmiştir. Ayrıca Hükümet tarafından IMF'ye yollanan Niyet Mektupları bağlamında (1999 Niyet Mektubu, 22 Haziran 2000-18 Aralık 2000-10 Mart 2000 Niyet Mektupları, 30 Ocak 2001-26 Haziran 2001-20 Kasım 2001-3 Mayıs 2001 Niyet Mektupları, 30 Temmuz 2002-18 Ocak 2002-3 Nisan 2002 Niyet Mektupları, 31 Ekim 2003-25 Temmuz 2003-5 Nisan 2003 Niyet Mektupları, 15 Temmuz 2004, 2 Nisan 2004 Niyet Mektupları, 26 Nisan 2005-24 Kasım 2005 Niyet Mektupları, 27 Kasım 2006-7 Temmuz 2006 Niyet Mektupları ve 28 Nisan 2008 Niyet Mektubu) IMF ve Dünya Bankası'nın büyük kaynaklar aktararak uygulatmış olduğu eğitim projeleri incelenerek Türk milli eğitiminde yaşanan dönüşüme olası etkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

IMF misyonu, küresel ekonominin çıkarlarını her yönüyle gerçekleştirmeye yöneliktir. Eğitim hizmetini bu yönde yeniden biçimlendirerek küresel ölçekte talep edilen özelliklere sahip bireyler yetiştirilmesinin önü açılmaktadır. Hizmetten yararlanan bedelini öder anlayışı neo-liberal eğitim politikalarının temelini oluşturur. Geçmişte sosyal hak olan, eğitimin metalaştırılması insanların bu hizmetlerden yararlanmasına sekte vurmuştur (Sayılan, 2006: 44-45). Bu nedenle, IMF'nin kamusal bir hizmet olan eğitim alanını biçimlendirmede ve yeniden yapılandırmada nasıl bir yol izlediği ve toplumda, bireylerde oluşturulmak istenen özelliklerin eğitim yoluyla nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesi önem taşımaktadır. Burada 1999 yılından itibaren hükümet tarafından IMF'ye yollanan niyet mektupları çerçevesinde IMF'nin eğitim hizmetine yaklaşımı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

1999 Niyet Mektubunda¹⁹ gelirlerin 2000 yılında GSMH'nın yüzde 2'si oranında artırılması hedeflenmiştir. Bu durumun gerçekleşmesi için 1999 Niyet Mektubunda gelir tedbirlerinin uygulamaya konulacağı belirtilmiştir. Bu tedbirlerden biri de eğitim ile ilgilidir. Buna göre; "Tütün ve alkollü içecekler üzerindeki ek KDV oranının, eğitim kesintileri, ücretler ve harçların artırılmasını içeren diğer tedbirlerin GSMH'nın yüzde 0,4'ü oranında bir gelir sağlanması beklenmektedir" ifadesine yer verilmiştir (Niyet Mektubu, 1999). 1999 Niyet Mektubunda eğitimde kesinti yapılacağı ve bu kesintilerin de GSMH'yı arttıracığı beklenmekte ve bu yolla IMF'nin vermiş olduğu borcun ödenmesine çalışılacağından söz edilmiştir (Eroğlu, 2013: 153)

22 Haziran, 18 Aralık ve 10 Mart 2000 Niyet Mektuplarında eğitim ile ilgili bilgiye ulaşılamamıştır. 30 Ocak, 26 Haziran, 20 Kasım ve 3 Mayıs 2001 Niyet Mektuplarında da eğitim ile ilgili bilgiye yer verilmemiştir.

2002 Niyet Mektubunda;²⁰ "Kamu yatırımları 2002 yılı mali çerçevesi içerisinde (5.047 proje içerisinde) 353 ana projenin ve 649 yan projenin listeden çıkarılması ve hem tahmin edilen maliyetlerin hem de tamamlanma süresinin yüzde 20 oranında kısaltılmasıyla rasyonel hale getirilmiştir" açıklamaları (Niyet Mektubu, 2002), IMF'nin kamu alanında yapılacak yatırım projelerini dolayısıyla eğitime dair yapılacak olan yatırım projelerini etkilediğini göstermektedir (Eroğlu, 2013: 153).

31 Ekim, 25 Temmuz, 5 Nisan 2003 Niyet Mektuplarında eğitim ile ilgili bilgiye ulaşılamamıştır.

1980 sonrasında eğitim hizmetlerinin sunulmasında yerleşmenin artırılmasına yönelik söylemlerin arttığı görülmektedir. Eğitimde yerleşme temelde toplumdaki çeşitli gruplar arasındaki güç dağılımıyla ilgili bir durumdur. Yerleşme politika, planlama, yönetim, kaynak aktarımı konularında karar verme gücüyle

¹⁹ Tam metin için: http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/a83b89ad-ce1b-4829-8e9f-124abef4c5ba/niyet_mektubu_4.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=a83b89ad-ce1b-4829-8e9f-124abef4c5ba

²⁰ Tam metin için: <http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/0185df26-3be6-4172-b851-526f78c61658/standby2002-2004.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=0185df26-3be6-4172-b851-526f78c61658>

yetkisini merkezi otoriteden yerel ve okul temelli yönetimlere aktarmayı içermektedir (Yirci ve Kocabaş; 2013: 1526).

Yerelleşme kriterleri IMF'nin dayattığı bir başka önkoşuldur. 2004 Niyet Mektubunda;²¹ “Merkezi idarenin yetkilerinin bir kısmını yerel yönetimlere ve il özel idarelerine devreden yasal düzenlemenin hazırlanması bağlamında, bütçe disiplininin sürdürülmesi sağlanacaktır. Bu düzenleme, belediye ve il özel idarelerinin borç stokunu yıllık gelirleri ile sınırlayacaktır. Büyükşehir belediyelerinin borç stoku, yıllık gelirlerinin 1,5 katıyla sınırlandırılacaktır. Borç limitleri, önümüzdeki dönemde çıkması beklenen merkezi ve yerel idareler arasındaki ilişkileri düzenleyen kanun bağlamında, gerekli olduğu takdirde, gözden geçirilecek sıkılaştırılacaktır. Yerel yönetimlerin yıllık gelirlerinin yüzde 10'unu aşan yeni iç borçlanması merkezi idarenin iznine tabi olacaktır. Söz konusu kanun, yerel yönetimlerin, mali verilerini zamanında ve doğru olarak raporlamasını zorunlu kılarak mali izlemeyi kolaylaştıracaktır” (Niyet Mektubu, 2004) ifadesine yer verilmiş böylece yerelleşmeye ilişkin uygulamalar açık bir şekilde belirtilmiştir.

Özdemir ve Beltekin (2012: 43)'e göre bu durum “eğitim kurumlarında gerçekleştirilmeye çalışılan, yerinden yönetim uygulamaları, eğitim bütçesinin düzenlemesini temel almakta; finansman dışında müfredat hazırlaması, yasaların çıkartılması gibi eğitim birliğini bozacak herhangi bir yetki yerel yönetimlere ve il özel idarelerine verilmemekte; böylece hem eğitim içeriğinin tek bir merkezden yönlendirilmesi sağlanacak hem de eğitime kaynak ayrılmak zorunda kalınmayacağını” belirtilmiştir.

1980 sonrası hükümet programlarını incelediğimiz 2002 yılında kurulan Gül Hükümetinin programında eğitimde yerel yönetim anlayışına rastlanmaktadır. 1980 sonrası hazırlanan Yedinci (1996-2000), Sekizinci (2001-2005) ve Dokuzuncu (2007-2013) Kalkınma Planlarında MEB'in taşra birimlerine yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devri gerçekleştirilmesinin planlandığı belirtilmiştir. 1981-2010 yılları arasında yapılan XIII. (1990), XV. (1996), XVI. (1999), XVII. (2006), XVIII. (2010) Milli Eğitim Şuralarında eğitim hizmetlerinin sunulmasında yerel yönetimlerin katkı

²¹ Tam metin için: <http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/f58219fe-565c-45bd-853e-18c6fc44e6de/loi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=f58219fe-565c-45bd-853e-18c6fc44e6de>

sağlaması gerektiği belirtilmiştir. 1998-2015 yılları arasında yayımlanan 2000, 2002, 2004 ve 2005 İlerleme Raporlarında MEB'in merkezi düzeyde hizmet sunduğu belirtilmiş ve sorumluluklarını yerel yönetimlere aktarması tavsiye edilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nu 16. maddesi 2009 yılında değiştirilmiştir. İlk haliyle öğrencilerin eğitim süreçlerinde başarılı olmaları için okul ve aile arasındaki işbirliğinin gerekliliğini savunan ilke 25.6.2009 tarih ve 5917 sayılı "Bütçe Kanunlarında Yer Alan Bazı Hükümlerin İlgili Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun" 17. maddesiyle yapılan değişiklik; eğitim kampüsleri, okul ve ailenin işbirliği şekline dönüştürülmüştür. Bu düzenleme ile eğitim hizmetinin yerelleştirilmesine yönelik önemli bir adım atılmıştır.

26 Nisan, 24 Kasım 2005 Niyet Mektuplarında eğitim ile ilgili bilgiye ulaşılamamıştır. 27 Kasım, 7 Temmuz 2006 Niyet Mektuplarında da eğitim ile ilgili bilgi tespit edilememiştir.

IMF tarafından ön koşul olarak dayatılan uygulamalarda, kamu istihdam politikalarına direkt müdahalesi söz konusudur. Bu durum eğitim hizmetlerinde çalışan personeli de etkilemektedir. 2007 Niyet Mektubunda²² nasıl istihdam politikası uygulayacaklarını detaylı olarak açıklamışlardır; "2007 Bütçe Kanununda ayrılan personelin yerine atama ve nakil yoluyla yeni işe alıma ilişkin olarak yer alan yüzde 50 üst sınırının izlenmesi için üçer aylık kriterler kullanılacağı belirtilmiştir. Bu oran 2007'de her bir çeyrekteki kümülatif yeni işe giriş sayısının 2006 yılındaki toplam işten ayrılış sayısına bölünmesiyle hesaplanacağı ifade edilmiştir. İşten ayrılımlar emeklilik, ölüm, istifa ve diğer kurumlara transferleri içermekte olup, işe girişler ise atamalar ve diğer kuruluşlardan nakillerden oluşmaktadır. Bu veriler tüm memurlar için temin edilecek olup; genel yönetim, eğitim hizmetleri, sağlık hizmetleri, teknik hizmetler ve diğer pozisyonlar sınıflarını içermektedir" (Niyet Mektubu, 2007).

²² Tam metin için: <http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/91ea04b6-dcac-4978-9ad8-49ad0ab4480f/IMFniyetTRmayis07.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=91ea04b6-dcac-4978-9ad8-49ad0ab4480f>

2008 yılında gönderilen niyet mektubunda, 2007 yılında gönderilen niyet mektubunda yer alan taahhütlerin gerçekleştiği yönünde açıklama yer almaktadır. 2008 Niyet Mektubunda²³; “Personel harcamalarının kontrol altına alınması amacıyla yeni memur alımlarına getirilen (devlet memuriyetinden ayrılanların en fazla yüzde 50’si kadar yeni memur istihdam edilmesi yönündeki) sınırlamalara riayet edildiği” ifadesine yer verilmiştir (Niyet Mektubu, 2008). IMF destekli istihdam politikaları eğitim hizmetindeki istihdam politikalarını da etkilemiştir. Binlerce işsiz öğretmen varken ve okullarda öğretmen sıkıntısı çekilirken sınırlı sayıda kadrolu öğretmen alınmıştır. Ayrıca IMF, Türkiye’de uygulamış olduğu istihdam politikalarıyla öğretmenlerin istihdam şekline de müdahale etmiştir. IMF’ye niyet mektuplarında personel alınmayacağına dair yapılan taahhütlerin sonucu, kadrolu olarak istihdam edilmeyen öğretmenler sözleşmeli ve ücretli olarak istihdam edilmektedir. Böylece, öğretmenler sosyal güvencelerden, sendikal haklardan, özlük haklarından yoksun bırakılmaktadır (Özdemir ve Beltekin, 2012: 42).

1998-2015 yılları arasında yayımlanan 1998, 2000 ve 2013 İlerleme Raporlarında öğretmen konusundan bahsedilmiştir. 1998 ve 2000 İlerleme Raporlarında öğretmen kadrolarının boş olduğu ve doldurulması gerektiği belirtilmiştir.

1980 sonrası hazırlanan bütün Kalkınma Planlarında öğretmen konusundan bahsedilmiştir. Sekizinci (2001-2005) Kalkınma Planında eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmaların başlatılması hedeflenmiştir.

1981-2010 yılları arasında yapılan bütün Milli Eğitim Şuralarında öğretmen konusundan bahsedilmiştir. XVIII. Milli Eğitim Şurasında (2010) öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmen gibi farklı uygulamaların kaldırılması ve tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamının sağlanması yönünde karar alınmıştır. Ancak böyle bir uygulama gerçekleştirilememiştir.

²³ Tam metin için: <http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/d5df0a22-3667-4e27-8124-f390f9330a6e/IMFniyetTRnisan08.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d5df0a22-3667-4e27-8124-f390f9330a6e>

IMF'nin dayatmış olduğu liberal politikalar gelir dağılımındaki adaletsizliğe, eşitsizliğe yol açtığından, eğitimden sadece parası olan yararlanabilmektedir. Bu durumda öğrenciye okul ve öğretmen hizmeti dışındaki diğer hizmetlerin öğrenci tarafından karşılanması yönünde ailelere okullar tarafından baskı yapılmaktadır. Bu amaçla katkı payı, diploma parası, temizlik parası, karne parası, fotokopi parası gibi adları ile bağış adı altında aidat toplanmaktadır. Bu süreç, gelir eşitsizliği olan Türkiye'de az gelirli olan ailelerin aleyhine gelişmektedir. Aileler önce temel ihtiyaçlarını karşılama yoluna gitmekte ve çocuklarının eğitimlerini karşılamakta zorlanmaktadırlar (Özdemir ve Beltekin, 2012: 43-44).

Dünya Bankası 1970'lerden itibaren eğitim çalışmaları için kredi ve hibe vermeye başlamıştır. Dünya Bankası verdiği koşullu uyarılama kredilerinde okulların özelleştirilmesi, yerleştirilmesi, müfredatın yenilenmesi ve niteliklerin küresel piyasanın ihtiyaç duyduğu işgücüne göre belirlenmesi gibi şartlar öne çıkmıştır. Dünya Bankası'nın eğitim hizmetlerine müdahalesi 1971 yılında başlamıştır. 1971'de açılan ilk kredi ve 80'li yıllar boyunca açılan toplam 4 kredi doğrudan mesleki eğitim ile ilgilidir. 1980'li yıllarda yürütülen mesleki eğitim projelerine rağmen, Dünya Bankası'nın eğitim sistemine köklü müdahalesi 1990'lı yıllarda belirginlik kazanmıştır (Asri, 2015: 93).

Dünya Bankası ile Türkiye'nin eğitimle ilgili imzaladığı projeler ve bu projelerin kredi tutarları aşağıdaki gibidir:

1971 yılında imzalan Eğitim Projesi (13,5 milyon dolar); 1971-1981 dönemi için açılan kredi 32 teknik okul ile 12 ticaret okuluna eğitim materyali sağlanması amacını taşımaktadır. **1984 yılında imzalanan Sınai Eğitim Projesi** (36,8 milyon dolar); Projenin amacı imalat-ihracat sanayinde çalışan işçilerin verimliliğini artırmaktır. Bunun için Sanayi ve Ticaret Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren eğitim kuruluşlarından olan Sınai Eğitim ve Geliştirme Merkezi ile YÖK'ün kurumsal kapasitesi sınai eğitim verecek şekilde güçlendirilmesi ve Devlet İstatistik Enstitüsü personeline eğitim burslarının sağlanması amaçlanmıştır (Hazine Müsteşarlığı, 2015; Özdemir ve Beltekin, 2012: 47). **1985 yılında imzalanan Endüstriyel Okullar Projesi** (57,7 milyon dolar); Projenin amacı, özellikle meslek

liselerinin eğitim programlarının yenilenmesi, okulların teknik donanımlarının sağlanması ile öğretmen eğitiminin nitelikli hale getirilmesidir (Akyüz, 2015: 116).

1987 yılında imzalanan Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (58,5 milyon dolar); özellikle okulların teknik donanımı, eğitim programları ve çok sayıda değişik mesleki alanlarda insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermektedir (Akyüz, 2015: 116). **1988 yılında imzalanan Sınai Eğitim Projesi-II** (115,8 milyon dolar); Projenin amaçları YÖK'ün teknisyen eğitimi programları ile mesleki ve teknik öğretmen eğitimi programlarını planlamaya ve koordine etmeye ilişkin kapasitesini güçlendirmek, sanayi sektöründeki eğitim görmüş teknisyenleri nitelik bakımından geliştirmek ve sayısını artırmak, eğitim görmüş mesleki ve teknik öğretmen arzını artırmak, turizm sektöründeki yetiştirilmiş otel ve ikram personeli ile diğer hizmet personelini nitelik bakımından geliştirmek ve sayısını artırmak olarak belirlenmiştir. **1990 yılında imzalanan Milli Eğitim Geliştirme Projesi** (90,2 milyon dolar); Projenin amacı, ilk ve ortaöğretim yönetiminde verimliliği artırmak, ilk ve ortaöğretim ile bu seviyedeki öğretim için öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirmek ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın "işletmecilik" beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha etkili olmayı sağlamak olarak sıralanmıştır (Hazine Müsteşarlığı, 2015; Özdemir ve Beltekin, 2012: 48).

Milli Eğitim Geliştirme Projesi ile eğitim sisteminde Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları başlatılmış ve yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminde işletmecilik uygulamalarını yaygınlaştıran YÖDGED (Yönetimi Geliştirme ve Değerlendirme Dairesi) ile EARGED (Eğitim Araştırmaları Geliştirme Dairesi) gibi birimlerin faaliyetleri de aynı program kapsamında desteklenmiştir. Söz konusu proje 30 Haziran 1999 tarihinde bitmiştir.

1998 yılında imzalanan Temel Eğitim Proje Kredisi (300 milyon dolar); 12.186 yeni derslik ve 6.072 ek derslik yapılmasını, 44 gecekondu bölgesindeki ilköğretim okulu, 199 kırsal okul ve 124 merkez köy okulunun onarımını ve ek derslik inşaatını, 1.287 kırsal kesim okul onarımını, 42 yatılı ilköğretim bölge okulu ve pansiyonlu ilköğretim okulunun onarımını, 405 öğretmene aktif öğrenme ve özel öğrenim metotları eğitimini ve 3.781 aday yöneticiye eğitim verilmesini kapsayan bir

projedir (Akyüz, 2015: 116). **2002 yılında imzalanan Temel Eğitim Proje Kredisi-II** (300 milyon dolar); Okul öncesi ve özel eğitim kurumları da bu kredi ile faaliyet kapsamına alınmıştır. Temel Eğitim Projesi ikinci aşama çalışmalarına 2002 yılı Eylül ayında başlanmıştır. Bu projenin temel amacı eğitim sistemi içinde genel eğitim oranını yüzde 35'e indirmek, mesleki ve teknik eğitimin oranını ise yüzde 65'e çıkarmaktır (Özdemir ve Beltekin, 2012: 49).

Ortaöğretim Projesi Kredisi; 2006-2012 yılları arasında yürütülmüştür. En az 3 yıllık eğitim veren genel, mesleki ve teknik tüm orta öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Dünya Bankası proje kredilerine ait ikraz anlaşmaları incelendiğinde projelerin iki temel amaç taşıdığı ortaya çıkmaktadır: Ortaöğretim kalitesinin artırılması, ortaöğretim müfredatının yenilenmesi, mesleki rehberlik sisteminin oluşturulması, yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi, genel ve mesleki eğitimin kalitesinin artırılması, MEB'in kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesidir (Akyüz, 2015: 117). İkinci amaç ikraz anlaşmalarının satır aralarında gizlidir. Anlaşma metinlerinde ilkinden daha az yer bulmakla birlikte daha güçlü olan bu amaç eğitimin adem-i merkezileştirilmesini, okulların özellikle mali açıdan özerkleştirilmesini ve bağımsızlaştırılmasını Dünya Bankası'nın söylemiyle "okul işletmeciliği"nin yaygınlaştırılmasını hedeflemektedir (Özdemir ve Beltekin, 2012: 50).

Temel Eğitime Destek Programı; Türkiye'de yoksulluktan en fazla etkilenen kırsal alanlar ile kentlerin gecekondü bölgelerindeki temel eğitimin dışında kalmış kız çocukları, yetişkinler ile risk altındaki çocukları eğitime kazandırmayı amaçlayan, Avrupa Birliği Akdeniz Fonu'nundan sağlanan hibe ile 2002-2007 yılları arasında uygulanmış 100 milyon avro bütçeli bir projedir (Akyüz, 2015: 118).

Temel Eğitim Projesi II. Faz: Projenin amacı, temel eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla, ilköğretim okullarının iyileştirilmesi ve ek tesis ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla bilgisayar donanımlı sınıfların kurulması, öğretmenlere yönelik çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve kırsal kesim ve gecekondü okullarına eğitim malzemesi sağlanmasıdır. 300 milyon dolar bütçeye sahiptir. 2002 Temmuz başlangıç, 2006 Şubat bitiş tarihleridir (Özdemir ve Beltekin, 2012: 51).

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi: 20 pilot projenin uygulanması yoluyla, çağdaş ve etkin bir öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kapasitenin artırılması. Pilot projeler yoluyla, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ve okulları, meslek yüksekokulları, sosyal taraflar, mesleki ve teknik öğretim vakıfları, kurum ve kuruluşları arasında kurulacak bölgesel ortaklıkların teşvik edilmesi amaçlanmaktadır (Özdemir ve Beltekin, 2012: 51).

Dünya Bankası'nın destek verdiği eğitim projeleri incelendiğinde yeni piyasa ekonomisinin ihtiyaç duyduğu işgücünün karşılanmaya çalışıldığı, serbest piyasanın gerektirdiği bilgiye ve beceriye sahip bireyler yetiştirilmesine aracılık yaptıkları anlaşılmaktadır. Projeler piyasanın talep ettiği nitelikte ve nicelikte insan gücünün oluşmasında büyük rol oynamaktadır (Asri, 2015: 93).

Gelişmiş ülkelerle olmak üzere, yaşanan uluslararası ilişkiler ve yapılan uluslararası anlaşmalar, Türk eğitim politikalarında dış aktörlerin de yönlendirici bir etkiye sahip olması sonucu doğurmuştur. 80'li ve 90'lı yıllarda Dünya Bankası, 2000'li yıllarda üyelik sürecinde katledilen olumlu gelişmeler AB, Türkiye'deki eğitim politikalarındaki değişimin temel dış aktörleri arasında yer almıştır (Asri, 2015: 103).

Türkiye'de eğitimin piyasalaşmasında AB İlerleme Raporları da etkili olmuştur. 2001, 2002 ve 2006 İlerleme Raporlarında eğitim hizmetlerinin sunulmasında özel sektörün etkinliğinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca 2000, 2002, 2004 ve 2005 İlerleme Raporlarında eğitim hizmetlerinin sunulmasında merkezi yönetimin yetki ve sorumluluklarını yerel yönetimlere devretmesi gerektiği ifade edilmiştir.

IMF, Dünya Bankası ve AB'nin eğitim politikaları liberalleştirme yönünde işlemekte; piyasanın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi, eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanması, yerelleştirilerek esnekleştirilmesi; ortak standartlara bağlanarak akışkanlığın sağlanması ortak politikalarıdır (Sayılan, 2006: 48).

Ortaöğretimin paralı hale getirilmesi Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1996-2000) öngörülmüş ve XV. Milli Eğitim Şurasında (1996) kabul edilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca giderek katkı payı adı altında para toplanması ile ilgili şikayetler sürmektedir. Hatta eğitimin parasız olduğu devlet okullarında velilerden 40 farklı kalemde para toplandığı yönünde iddialar bulunmaktadır (Sayılan, 2006: 48).

3.3. Türkiye’de 1980 Sonrası Dönemde Milli Eğitim İle İlgili Temel Mevzuat Değişiklikleri

Türk milli eğitiminin gelişiminde 1980 sonrası gerçekleştirilen temel yasal düzenlemelerin (temel mevzuat değişikliklerinin) nasıl ve hangi alanlarda etkili olduğu incelenmeye çalışılmaktadır. Bu başlık altında, kamusal politikaları yönlendirme gücüne sahip olanların, eğitim hizmetlerinde yapısal dönüşüm gerçekleştirme sürecinde kullandığı araçlardan biri olan temel yasal düzenlemeler incelenmiştir.

Türkiye’de eğitim politikaları ile ilgili olarak 21 kavram tespit edilmiştir. Eğitim politikası ile ilgili bu kavramlar sırasıyla; zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil, din eğitimi, yaygın eğitim, parasız eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, laiklik, eğitimin finansmanı, yükseköğretim, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, Atatürkçülük, yönetim, özel sektör, millilik ve özel eğitimidir. Bu başlıkta tespit edilene kavramlarla ilgili tablo oluşturulmamıştır. Ancak bu kavramlar dikkate alınarak 1982 Anayasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu incelenmiştir.

1982 Anayasası'nın doğrudan ve dolaylı olarak eğitim alanına etki eden maddeleri şunlardır (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>):

1982 Anayasa'nın 42. maddesinde “ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur” denilmektedir. Aynı madde de yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim

kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir” denilmektedir (Madde 42). Bu madde ile Türkçeden başka hiçbir dil eğitim ve öğretim kurumlarında okutulamaz ve öğretilemez fıkrası ile eğitimde dil birliği ve esası kabul edilmiştir.

1982 Anayasası'nın 24. maddesinde din eğitimi ile ilgili olarak “Din ve ahlak eğitimi ve öğretimi devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır” denilmektedir (Madde 24). Bu ifade ile 1982 Anayasası'nın 24. maddesinde Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi ilk ve orta öğretimde zorunlu dersler arasına alınmıştır.

Anayasanın 130. maddesinde yükseköğretim kurumlarının işleyişine dair düzenlemelere yer verilmiştir. Bu maddede; “kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir” ifadesi dikkati çekmektedir (Madde 130). 1982 Anayasasının 130. maddesi ile özel üniversitelerin vakıflar aracılığıyla kurulmasının yolu açılmıştır. Bu durum toplumsal kesimlerin eğitime ulaşmaları açısından eşitlik bakımından bir fark yaratmıştır denilebilir.

Anayasa'nın 2. maddesinde laiklik ve Atatürkçülük ile ilgili olarak “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir” denilmektedir (Madde 2).

1982 Anayasa'nın 42. maddesinde özel okulların varlığı kabul edilmiştir. Bu madde de “eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir” denilmektedir (Madde 42).

Anayasanın 47. maddesine 1999 yılında yapılan ek ile kamu tüzel kişilerinin mülkiyetinde bulunan varlıkların özelleştirilebileceği belirtilmiştir. Bu maddeye

göre; “Devletin, kamu iktisadi teşebbüslerinin ve diğer kamu tüzel kişilerinin mülkiyetinde bulunan işletme ve varlıkların özelleştirilmesine ilişkin esas ve usuller kanunla gösterilir. Devlet, kamu iktisadi teşebbüsleri ve diğer kamu tüzel kişileri tarafından yürütülen yatırım ve hizmetlerden hangilerinin özel hukuk sözleşmeleri ile gerçek veya tüzel kişilere yaptırılacağı veya devredilebileceği kanunla belirlenir” denilmektedir (Madde 47-Ek: 13.8.1999-4666/1 md).

Anayasanın “Devletleştirme ve Özelleştirme” başlıklı 47. maddesinde 1999 yılında yapılan değişiklikle Devlet ve diğer kamu tüzel kişileri tarafından yürütülen yatırım ve hizmetlerinin özel hukuk sözleşmeleri ile gerçek ve tüzel kişilere yaptırılacağı anayasal hüküm haline getirilmiştir. Bu madde eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi, öğretmenlerin serbest piyasa koşulları altında çalıştırılmasının önünü açabilecek niteliktedir.

Anayasanın 48. maddesi ile özel teşebbüslerin durumuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu maddeye göre: “Herkes, dilediği alanda çalışma ve sözleşme hürriyetlerine sahiptir. Özel teşebbüsler kurmak serbesttir. Devlet, özel teşebbüslerin milli ekonominin gereklerine ve sosyal amaçlara uygun yürümesini, güvenlik ve kararlılık içinde çalışmasını sağlayacak tedbirleri alır” denilmektedir (Madde 48).

Anayasanın Çalışma ve Sözleşme Hürriyetini düzenleyen 48. maddesi ile özel teşebbüsler kurmak serbest hale getirilmekle birlikte devletin özel teşebbüslerin içinde çalışmasını sağlayacak tedbirler alacağı belirtilmiştir. Bu durumda özel eğitim kurumlarının kurulması ve devletin de onları desteklemesi mümkün hale gelmektedir.

Eğitim politikası ile ilgili belirlenen kavramları dikkate alarak 1982 Anayasası incelendiğinde; ilköğretim, yabancı dil, din eğitimi, laiklik, yükseköğretim, Atatürkçülük ve özel sektör ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Anayasa’da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, eğitimin finansmanı, yerel yönetim ve yönetim kavramlarına hiç değinilmemiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve bu kanunda yapılan değişiklikler aşağıdaki gibidir (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 25. maddesinde 2012 yılında “İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip okullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli dersler olarak okutulur” şeklinde değişiklik yapılmıştır (Madde 25-Değişik: 30/3/2012-6287/9 md).

30.3.2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Bu kanun ile birlikte 2012-2013 eğitim öğretim döneminde İmam Hatip Liseleri'nin ortaokul bölümleri tekrar açılmış ve 5. Sınıf öğrencileri bu okullara kaydedilmeye başlanmıştır.

Ayrıca bu kanunla getirilen düzenlemelerin bazıları şunlardır; Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmektedir. Bu durumda ilkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilmektedir. İlköğretimi tamamlayan öğrencilere diploma verilmeyecek, 12 yıllık zorunlu eğitim sonunda ortaöğretim diploması verilecektir. İmam-hatip ortaokullarının bağımsız ortaokul olarak kurulmasına öncelik verilecek, bunun mümkün olmadığı durumlarda imam-hatip liseleri ile birlikte kurulabileceklerdir (Genelge, 2012: 1-2).

Milli Eğitim Temel Kanun'unda madde 19, madde 20 ve madde 21'de okul öncesi eğitime yer verilmiştir. Madde 19 okul öncesi eğitimin kapsamı, madde 20 amaç ve görevleri, madde 21'de ise kuruluşundan bahsedilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’unda ilköğretimden bahsedilmiştir. Madde 22 ilköğretimin kapsamı, madde 23 amaç ve görevleri, madde 24 ilköğretim kurumları ve madde 25’de kuruluş şekillerinden bahsedilmiştir. Bu kanunda ortaöğretimden madde 26’da kapsamından, madde 27 ortaöğretimden yararlanma hakkından, madde 28’de amaç ve görevlerinden, madde 29 kuruluşundan ve madde 30’da ise ortaöğretimde yöneltmeden söz edilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanun’unda din eğitimi ile ilgili olarak madde 12’de bahsedilmiştir. 1983 yılında 12. madde şu şekilde değiştirilmiştir. Bu maddeye göre, “Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır” (Değişik:16/6/1983-2842/4 md.). 1983 yılında 12 Eylül hükümeti tarafından yapılan düzenleme ile Din kültürü ve ahlak öğretimi dersleri ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına yerleştirilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’unda yaygın eğitimden bahsedilmiştir. Madde 40 yaygın eğitimin kapsamı, amacı ve görevlerinden, madde 41 kuruluşundan, madde 42 koordinasyonundan söz edilmiştir. Ayrıca bu Kanun’un 10. maddesinde, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliğinden bahsedilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanun’unda madde 8’de fırsat eşitliğinden bahsedilmiştir. Bu maddeye göre, “eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” denilmektedir. Bu madde de ayrıca parasız ve özel eğitimden bahsedildiği görülmektedir.

Bu Kanun’da öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak, madde 43 öğretmenlik, madde 44 Milli Eğitim Bakanlığına bağlı “Eğitim Yüksekokulu” açma yetkisi, madde 45 öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi, madde 46 öğretmenlerin bölge hizmeti, madde 47 uzman ve usta öğreticiler, madde 48 öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmesi, madde 49 yurt içi ve yurt dışı yetişme imkanları ve madde 50 öğretmen konutları maddelerine yer verilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "Öğretmenlik" başlıklı 43. maddesinde 2004 yılında değişiklik yapılarak öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Bu maddeye göre; "Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır" (Ek fıkra: 30/6/2004-5204/1 md) (Mülga ikinci cümle: 1/3/2014-6528/5 md).

1739 Milli Eğitim Temel Kanun'unda yükseköğretim ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Madde 31 yükseköğretime geçiş, madde 34 yükseköğretimin kapsamı, madde 35 yükseköğretimin amaç ve görevleri, madde 36 yükseköğretim kurumları, madde 37 yükseköğretimin düzenlenmesi, madde 38 yükseköğretimin paralı oluşu ve madde 39 yükseköğretim planlaması maddeleri kanunda yer almıştır.

1983 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu'nda değişik yapılarak yükseköğretime giriş şartlarıyla ilgili değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliğe göre: "Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır. Hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilir" (Madde 31- Değişik: 16/6/1983-2842/10 md). Yapılan bu değişiklikle 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yükseköğretime geçişi öngören 31. madde gereğince işbirliği yapmaları kararlaştırılmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İşbirliği" başlıklı 16. maddesinde 2009 yılında yapılan değişikliğe göre şu şekildedir: "Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir. Eğitim kampüsü bünyesindeki ortak açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesi kampüs yönetimince yerine getirilir. Bu şekilde elde edilen gelirler, kampüsün ortak giderlerinde kullanılır..."

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve

verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynı ve nakdi bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işletirebilir veya işletebilirler...

...il milli eğitim müdürlükleri; il sınırları içerisinde bulunan bir veya birden fazla eğitim kampüsü yönetiminin veya okul-aile birliğinin işletirebileceği veya işletebileceği yerlere ilişkin ihaleleri bunlar adına yapmaya yetkilidir.

Eğitim kampüsleri ve okul-aile birliklerinin gelirleri, genel bütçe gelirleri ile ilişkilendirilmeksizin eğitim kampüsü yönetimi ve okul-aile birliği adına bankalarda açılan özel hesaplarda tutulur.

...” (Madde 16 –Değişik: 25/6/2009-5917/17 md).

İlk haliyle “Okul ve Ailenin İşbirliği” başlığını taşıyan ve Milli Eğitim Temel Kanununun temel ilkelerinden biri olan bu madde eğitim alanındaki ticarileşmenin geldiği durumu yansıtmaktadır. İlk haliyle öğrencilerin eğitim süreçlerinde başarılı olmaları için okul ve aile arasındaki işbirliğinin gerekliliğini savunan ilke 25.6.2009 tarih ve 5917 sayılı “Bütçe Kanunlarında Yer Alan Bazı Hükümlerin İlgili Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelere Eklenmesi İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun” 17. maddesiyle yapılan değişiklikle; Eğitim kampüsleri, okul ve ailenin işbirliği şekline dönüştürülmüştür. Eğitim kampüslerinde ticari işletmelerin kurulmasını, işletilmesini ve yönetimini düzenleyen madde ile okul kampüsleri kar amaçlı işletmelerle doldurulmasının, eğitimin finansmanı okul aile birliği aracılığıyla tamamen velilere yıkılmasının ve öğrencilerin de müşteri durumuna getirilmesinin önü açılmıştır. Bu düzenleme ile eğitim hizmetinin yerleştirilmesine yönelik önemli bir adım atılmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun “Okul Yapıları ve Taşınmazları” başlıklı 51. maddesinde 2003 yılında değişiklik ve fıkra ekleme yapılmıştır. Buna göre; “...taşınmazlardan Milli Eğitim Bakanlığı’nca uygun görülenler, Maliye Bakanlığı tarafından, 24.11.1994 tarihli ve 4046 sayılı Özelleştirme Uygulamaları Hakkında

Kanun hükümleri çerçevesinde özelleştirilmek üzere Özelleştirme İdaresi Başkanlığına bildirilir. Bunun üzerine söz konusu taşınmazlar Özelleştirme Yüksek Kurulunca özelleştirme kapsam ve programına alınır. Özelleştirme uygulamasına ilişkin iş ve işlemler 4046 sayılı Kanuna göre Özelleştirme İdaresi Başkanlığınca yürütülür (Ek fıkra: 3/12/2003-5005/1 md.; Değişik dördüncü fıkra: 24/7/2008-5793/3 md).

(Ek fıkra: 3/12/2003-5005/1 md.; Değişik beşinci fıkra: 24/7/2008-5793/3 md.) 4046 sayılı Kanun hükümleri çerçevesinde taşınmazların özelleştirilmesi sonucu elde edilecek gelirler, özelleştirme giderleri düşüldükten sonra Hazineye aktarılır...” (Madde 51).

03.12.2003 tarih ve 5005 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” kanun değişikliği ile devletin küçültülmesi anlayışına uygun olarak kamu kurum ve kuruluşlarının elinde bulunan taşınır ve taşınmaz malların satışı çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın taşınmazlarının da özelleştirileceği hüküm altına alınmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde 1983 yılında milli eğitimin genel amaçlarına ilişkin olarak şu değişiklikler yapılmıştır: “Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap 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 yetiştirmektir;

...insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir (Madde 2- Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md).

1983 yılında yapılan değişiklikle milletin bütün fertlerini tek ideoloji altında toplayan milli ve manevi değerleri başka bir deyişle milliyetçiliği ön plana çıkaran

bir düzenlemeye gidilmiştir. Ayrıca öğrencilerin teşebbüse değer veren kişiler olarak yetiştirileceği belirtilerek serbest piyasa kurallarına uygun insan tipi yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Sonuç olarak; 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Kanunu'nda özellikle 1980 askeri müdahalesinin ardından 12 Eylül hükümetince 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı kanun ile köklü değişiklikler yapılmış ve kanunun 15 maddesi değiştirilmiştir. Daha sonra 2003 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na ait taşınmaz malların özelleştirilmesini öngören 3.12.2003 tarih ve 5005 sayılı kanun, 2004 yılında öğretmenlik mesleğini kariyer basamaklarına ayıran 30.6.2004 tarih ve 5204 sayılı kanun ve 25.6.2009 tarih ve 5917 sayılı kanun ile eğitim kampüslerinin Milli Eğitim Temel Kanun'unun ilkelerine eklenmesi gerçekleştirilmiştir. 2012 yılında zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 12 yıla çıkaran 6287 sayılı kanun çıkarılmıştır.

Eğitim politikası ile ilgili belirlenen kavramları dikkate alarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nu incelendiğinde zorunlu eğitim, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yabancı dil, din eğitimi, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, öğretmen, yükseköğretim, Atatürk ve özel sektör ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Bu Kanun'da yabancı dil, yerel yönetim ve yönetişim kavramlarına hiç değinilmemiştir.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikler şu şekildedir (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222-20120330.pdf>).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda zorunlu eğitimden bahsedilmiştir. 2012 yılında getirilen değişiklikle mecburi ilköğretimin süresinde değişiklik yapılmıştır. Buna göre: "Mecburi ilköğretim çağı, 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın, öğretim yılı sonunda biter" (Madde 3- Değişik: 30/3/2012-6287/1 md) denilmektedir. Ayrıca İlköğretim 2012'de yeniden tanımlanmıştır. Bu kanundaki madde 7'ye göre; "İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur" (Madde 7-Değişik: 30/3/2012-6287/2 md).

30.3.2012 tarih 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile ilkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları denilmeye devam edilmiştir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda okul öncesi eğitimden madde 13’de bahsedilmiştir. Bu Kanun’da ilköğretimle ilgili çok fazla madde bulunmaktadır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 55. maddesinde 1983 yılında yapılan değişiklikle ilköğretime devam etmeyen öğrencilerin velilerine uygulanacak yaptırımlar belirlenmiştir. Bu maddeye göre; “...

Öğrencinin veli veya vasi veya aile başkanları, okul idaresince köylerde muhtarlığa, diğer yerlerde mülki amirliğe hemen bildirilir. Muhtarlar ve mülki amirler en geç üç gün içinde durumun veli veya vasi veya aile başkanlarına tebliğini sağlarlar” (Değişik: 12/10/1983-2917/8 md). Aynı maddenin son cümlesi 2003 yılında değiştirilmiştir. (Değişik son cümle: 24/4/2003-4854/1 md) “Yapılan tebliğde okulca kabul edilecek geçerli sebepler dışında çocuğun okula gönderilmemesi halinde idari para cezasıyla cezalandırılacağı bildirilmiştir”. İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda 1983 yılında yapılan değişiklikle çocukların okula göndermeyen, geç gönderen ya da geç nakil yaptıran veliler yaptırıma tabi tutulmuştur. 2003 yılında yapılan değişiklikle ise idari para cezasının uygulanacağı şeklinde düzenlemeye gidilmiştir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 61. maddesinde değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişikliğe göre: “...

Meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunludur.

Turizmin yoğun olduğu yörelerdeki okulların tatil olduğu dönemlerde yukarıda belirtilen işyerleri ile okullar arasında 100 metre şartı aranmaz.

...” (Madde 61-Değişik: 12/11/2003-5002/1 md).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 61. maddesindeki değişiklikle meyhane, bar, kiraathane, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile alkollü içki satılan yerlerin okula olan uzaklık mesafesi azaltılmıştır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanun'unda madde 2'de parasız eğitimden bahsedilmiştir. Bu maddeye göre; "İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır" denilmektedir (Madde 2).

Bu Kanun'da öğretmenler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler şunlardır; madde 67, madde 80, madde 87, geçici madde 2 ve geçici madde 8'dir. Madde 67, öğretmenlere ayrılacak lojmanlar, madde 80 Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni açılacak öğretim kurumlarına ve mevcut olanların öğretmen ihtiyacını karşılayacak öğretmenleri yetiştirmek üzere gerekli bütün tedbirleri zamanında almakla yükümlü olduğu, madde 87 ilköğretim okulu öğretmenlerinin oturmaları için yapılmış ve yapılacak konutların köylerde ve şehirde olanlar için hangi şartların olduğu, geçici madde 2 geçici öğretmenler ile ilgilidir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun geçici 8. maddesine 1983 yılında fıkra eklenmek suretiyle değişiklik yapılmıştır. Bu maddeye göre: "Anaokulları ve anasınıfları için yeterli miktarda yükseköğrenim görmüş öğretmen bulunamaması halinde, kız meslek lisesi çocuk gelişimi eğitimi ve bakımı mezunlarından, Devlet memuru olma niteliklerini taşıyan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılacak kurslarda başarı gösterenler, anaokulu veya anasınıflarına 1984 yılından itibaren geçici öğretmen olarak atanabilirler.

..." (Geçici Madde 8-Ek: 12/10/1983-2917/18 md.)

Kamusal eğitim hizmetinin niteliklerinin düşürülmesine örnek olabilecek bir uygulama 12.10.1983 tarih ve 2917 sayılı "5.1.1961 Tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin Kaldırılması ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesi Dair Kanun" kanun ile getirilen geçici 8. madde ile mümkün kılınmıştır. Yükseköğrenim görmeyen yeterli

pedagojik bilgiye sahip olmayan lise mezunu öğrencilere öğretmenlik yaptırılması sağlanmıştır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanun’unda özel eğitimden madde 12’de bahsedilmiştir. Bu maddeye göre; “mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır” denilmektedir.

Eğitim politikası ile ilgili belirlenen kavramları dikkate alarak 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nu incelendiğinde zorunlu eğitim, okulöncesi eğitim, ilköğretim, parasız eğitim, öğretmen ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Bu Kanun’da mesleki ve teknik eğitim, din eğitimi, yaygın eğitim, fırsat eşitliği, laiklik, eğitimin finansmanı, teknoloji kullanımı, yerel yönetim, Atatürk, yönetim ve özel sektör kavramlarına hiç değinilmemiştir.

Sonuç olarak; kamusal alan olan eğitim alanı 1980 sonrasında yasal düzenlemeler ile özelleştirme, yerelleştirme, paralılaştırma, özel okul ve üniversitelerin ortaya çıkışı gibi dönüşümlere uğramış bu durum eğitim alanında toplumun farklı sosyoekonomik seviyeye sahip olan kesimleri üzerinde yaşam boyu sürecek farklı etkiler meydana getirmiştir. 1980 sonrasında, ilk ve orta öğretim kurumlarında katkı payı, karne parası, diploma harcı gibi toplanan paralar ile eğitim ortamı ticarileşmeye başlamıştır. Ayrıca bu dönemde özel okul ve dershanelerin sayısı hızla çoğalmıştır. Vakıf üniversitelerinin açılması anayasa ile mümkün kılınmıştır ve devlet tarafından çeşitli yollarla destekler sağlanmıştır. Bu durum göstermektedir ki özelleştirme eğitim alanına yansımıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun “Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İşbirliği” maddesinde açıkça görüldüğü üzere eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde tamamen yerel imkanların kullanılmasına yönelik bir düzenlemeye gidilmiştir.

1980 sonrası iktidara gelen hükümetlerin programlarına bakıldığında I. Özal (1983), I. Yılmaz (1991), II. Çiller (1995), II. Yılmaz (1996), Erbakan (1996), Gül (2002) ve Davutoğlu (2014) eğitim hizmetlerinin sunulmasında özel sektörün teşvik edileceği ve destekleneceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda 1982 Anayasasının 47. maddesi 1999 yılında yapılan ek ile kamu tüzel kişilerinin mülkiyetinde bulunan

varlıkların özelleştirilebileceği belirtilmiştir. Bu madde eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesinin önünü açmıştır. Ayrıca Anayasanın 48. maddesi özel teşebbüslerin durumuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu durumda özel eğitim kurumlarının kurulması ve devletin de desteklemesi mümkün hale gelmektedir.

1980 sonrası iktidara gelen hükümetlerin siyasi parti programına bakıldığında ANAP ve AK Parti'nin özel sektör ile ilgili söylemleri olduğu görülmektedir. ANAP siyasi parti programında devletin koyacağı kaideler içerisinde fertlerin ve özel kuruluşların eğitim ve öğretim hizmetleri yapabilmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. AK Parti ise siyasi parti programında özel sektörün eğitim yatırımlarında bulunmasını sağlamak amacıyla özendirici düzenlemeler yapılarak özel eğitim kurumları yaygınlaştırılması hedeflediklerini belirtmiştir. AK Parti hükümeti olan Davutoğlu (2014) hükümeti programında 2002 yılından itibaren kurulan hükümetler; eğitim alanındaki özel sektör payını artırmak için çalışmalar yürütmüş ve yürütmeye devam edileceği belirtilmiştir.

1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının hepsinde özel sektörden bahsedilmiştir. 1980 sonrası yapılan X. (1981) ve XI. (1982) Milli Eğitim Şuraları hariç hepsinde özel sektörden bahsedilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "Okul Yapıları ve Taşınmazları" başlıklı 51. maddesinde 2003 yılında değişiklik ve fıkra ekleme yapılmıştır. Böylece 03.12.2003 tarih 5005 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" kanun değişikliği ile devletin küçültülmesi anlayışına uygun olarak kamu kurum ve kuruluşlarının elinde bulunan taşınır ve taşınmaz malların satışı çerçevesinde MEB'in taşınmazlarının da özelleştirilebileceği hüküm altına alınmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 25. maddesi 2012 yılında değiştirilmiştir. Bu değişiklikle zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. 1980 sonrası iktidara gelen hükümetlerin (I. Yılmaz, VII. Demirel, II. Çiller, II. Yılmaz, Erbakan, III. Yılmaz, IV. Ecevit, V. Ecevit, Davutoğlu) programlarına bakıldığında zorunlu eğitimden bahsedildiği ancak sadece Davutoğlu hükümetinin 12 yıllık zorunlu eğitimden söz ettiği görülmektedir. Ak Parti iktidarı döneminde 1739 sayılı

Milli Eğitim Temel Kanunda değişiklik yapılmış ve 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Ak Parti siyasi parti programında zorunlu eğitim süresinin artırılacağından bahsetmiştir. Ayrıca 10. Kalkınma Planında (2014-2018) 12 yıllık zorunlu eğitime geçildiği belirtilmiştir.



SONUÇ

Eğitim, bireyin kendi potansiyelini ve yaratıcı gücünü keşfetmesine yardımcı olarak; insan gelişimini sağlar, içinde yaşadığı topluma ve dünyaya duyarlılığını ve uyumunu artırır, vatandaşlık bilincini geliştirir, ulusal ve uluslararası işgücü piyasalarının gerektirdiği yetenekleri, becerileri ve donanımı kazandırır. Eğitim alanında başarılı olabilmek için, bir kamu politikası olarak eğitim politikalarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Eğitim hizmeti devletin bizzat sunduğu ve/veya düzenlediği önemli alanlardan biri olarak her bireyin çocukluğundan itibaren geleceğe hazırlanmak üzere yetiştirilmesinde önemli role sahiptir. Bununla birlikte, Türkiye’de ve Dünya genelinde bir kamu hizmeti olarak sunulan eğitim hizmetinin belirli alanlara özel sektör aracılığıyla da verilmesi konusunda ilerlemeler sağlanmıştır. Gelişmiş ve/veya gelişmekte olan birçok ülkede hükümetler, ciddi bir maliyet alanı olmasına karşın, hatta kaynak yetersizlikleri içinde olursa bile vatandaşa sunulması gereken önemli bir hizmet olması nedeniyle, genel bütçenin önemli bir kısmını eğitim hizmetlerine ayırmaktadırlar.

Eğitim insan ve toplumun geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan birisidir. Ayrıca, geleceğini yönlendirmek isteyen modern devletlerin; sosyal, siyasi ve ekonomik gelişmesini sağlayacak bir güce sahip olmaları için eğitime ilişkin ilkeleri belirleme, planlama ve eğitim kurumlarını düzenleme gibi, faaliyetleri geliştirmek zorunda oldukları düşünölmektedir.

Eğitim politikası alanı önemli bir kamu politikası alanıdır. Kamu politikası inceleme alanı içinde eğitim hizmetleri önemli bir yere sahiptir. Bu durumda, eğitim politikasının kapsamında; ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki ve teknik eğitim, eğitim personeli ile eğitim araç ve teknolojileri gibi başlıkları sıralamak mümkündür.

Eğitim sahip olduğu işlevler ve fonksiyonlar nedeniyle, bir ülkede oluşturulmak istenen bireysel ve toplumsal yapının ana unsurudur. Eğitim sistemlerinin nasıl şekilleneceğinin ve bu şekillenmede neler yapılması gerektiğinin

belirleyicisi ise eğitim politikalarıdır. Bu politikaların oluşumu ve gelişimi, ülke ya da dünya bazında yaşanan gelişim ve değişimler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla Türkiye’deki eğitim politikaları değerlendirilirken bu politikayı etkileyen ulusal ve uluslararası aktörlerin söylemleri ve araştırmalarının incelenmesi gerekmektedir.

Aşağıdaki Tablo 30’da kamu politikası politika metinleri ve araçları olan Hükümet Programları, Siyasi Parti Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve AB İlerleme Raporları kapsamında 1980 yılından günümüze tartışılan eğitim politikası değişkenleri ve sıralaması özetlenmiştir.

Tablo 30. Türkiye’de Eğitim Politikaları İle İlgili Olarak Tespit Edilmiş 21 Kavramın, Bazı Kamu Politikası Aktörleri Tarafından Tartışılma Düzeylerini Gösteren Özet Tablo

	Hükümet Programları	Sıra	Siyasi Parti Programları	Sıra	Kalkınma Planları	Sıra	Milli Eğitim Şuraları	Sıra	AB İlerleme Raporları	Sıra
Yükseköğretim	15	1	9	1	6	1	5	5	13	2
Öğretmen	12	2	6	2	6	1	9	1	4	9
Mesleki Ve Teknik Eğitim	11	3	5	3	6	1	7	3	7	7
Zorunlu Eğitim	9	4	5	3	4	3	6	4	10	4
Fırsat Eşitliği	9	4	6	2	6	1	4	6	5	8
Teknoloji Kullanımı	9	4	5	3	5	2	7	3	-.-	-.-
Atatürkçülük	8	5	2	6	4	3	6	4	-.-	-.-
Orta Öğretim	8	5	4	4	6	1	5	5	9	5
Din Eğitimi	8	5	5	3	1	5	3	7	15	1
Laiklik	8	5	1	7	1	5	1	8	-.-	-.-
Özel Sektör	7	6	2	6	6	1	7	3	3	10
Okul Öncesi Eğitim	5	7	4	4	6	1	7	3	9	5
İlköğretim	5	7	4	4	6	1	6	4	12	3
Eğitimin Finansmanı	3	8	-.-	-.-	5	2	4	6	8	6
Yabancı Dil	3	8	3	5	5	2	6	4	-.-	-.-
Yaygın Eğitim	3	8	5	3	6	1	7	3	-.-	-.-
Yönetişim	2	9	-.-	-.-	-.-	-.-	1	8	-.-	-.-
Özel Eğitim	3	8	4	4	6	1	8	2	10	4
Parasız Eğitim	1	10	2	6	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
Yerel Yönetim	1	10	2	6	3	4	5	5	4	9
Millilik	1	10	3	5	1	5	1	8	-.-	-.-

NOT: Tablo 30’da her bir kamu politikası aktörünün altındaki sütunda yer alan sayılar Türkiye’de eğitim politikaları ile ilgili olarak tespit edilmiş 21 kavramın kaç kez tartışıldığını göstermektedir. Hemen yanındaki sıra sütunları da söz konusu 21 kavramın kaçınıcı sırada yer aldığını göstermektedir.

Hükümetlerin hem düzenleyici ve hem de uygulayıcı olmaları nedeniyle, milli eğitim politikalarıyla ilgili olarak belirlenmiş olan değişkenler Hükümet Programları ön plana çıkarılarak incelenmiştir (Tablo 30). Bu anlamda Hükümet Programları, Siyasi Parti Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve AB İlerleme Raporları temel alınarak hazırlanmış olan yukarıdaki tablo incelendiğinde;

- Hükümet Programlarında, Siyasi Parti Programlarında ve Kalkınma Planlarında en fazla üzerinde tartışılan konunun “Yükseköğretim” konusu olduğu görülmektedir. Yükseköğretimin tartışıldığı zaman diliminin 1980’lerden bugüne kadar uzandığı görülmektedir. 1979-2015 yılları arasında 20 hükümet kurulmuştur. Bu hükümetlerden 15 hükümet, programında yükseköğretim konusundan bahsetmiştir. 1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının hepsinde (5., 6., 7., 8., 9., 10.) yükseköğretimden söz edilmiştir. 10 siyasi parti programı incelenmiş 9 (AP, ANAP, DYP, SHP, CHP, DTP, DSP, MHP, AK Parti) parti, programlarında yükseköğretim konusuna yer vermiştir. Genel olarak; YÖK Kanunu’nun değiştirilmesi ve/veya yeniden yapılandırılması ve yükseköğretimde mali, idari ve bilimsel özerkliğin güçlendirilmesi konusu tartışılmıştır. Ancak günümüze gelinceye kadar bu konuda herhangi bir somut adım atıldığı görülmemiştir. Bunun ile birlikte üniversitelerde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik tartışmaların yapıldığı, ayrıca özel üniversitelerin kurulmasının özendirilmesi ve üniversite sayısının artırılması tartışılmaktadır.
- Çok tartışılan bir diğer konunun ise en önemli değişkenlerden olan “Öğretmen” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle ilgili olarak Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuralarının daha çok ön plana çıktığı ve Hükümet Programlarında ve Siyasi Parti Programlarında da öğretmenlerle ilgili tartışmaların yine oldukça ön sıralarda olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenler ile ilgili öğretmenlerin maaş ve ek ders ücretlerinin yeterli duruma getirilmesi, öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin sorunların giderilmesi, öğretmenlerin statülerinin yükseltilmesi, öğretmenlerin niteliğinin artırılması, öğretmenlere hizmet öncesi ve

hizmet içi eğitim programlarının uygulanması, öğretmen açığının kapatılması ve istihdam şartlarının iyileştirilmesi konularından bahsedilmiştir. Öğretmen konusunun daha çok gündeme getirildiği zaman dilimi incelendiğinde; Hükümet Programlarında 1980'lerden itibaren çok tartışıldığı sonra bir zaman unutulduğu ve son yıllarda tekrar sıklıkla gündeme geldiği görülmektedir.

- Bir diğer Milli Eğitim değişkeni olarak “Mesleki ve Teknik Eğitim” konusunun Kalkınma Planlarında çok ön planda olduğu, Hükümet ve Siyasi Parti Programlarıyla birlikte Milli Eğitim Şuralarında da ön sıralarda tartışılan bir konu olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim konusunun gündeme getirildiği zaman dilimi incelendiğinde; 1980'lerin başında pek gündeme gelmediği ancak sonrasında günümüze gelinceye kadar düzenli olarak tartışıldığı görülmektedir. Ayrıca bu konunun STK'lar ve uluslararası bir aktör olan Dünya Bankası tarafından da tartışıldığı görülmektedir. Türkiye'nin önde gelen iki Sivil Toplum Kuruluşu hazırlamış oldukları raporlarda mesleki ve teknik eğitim konusundan bahsetmişlerdir. TÜSİAD (2011) ve MÜSİAD (2008) yayımladıkları raporlarda bu konuyu ele almışlardır. MÜSİAD hazırlamış olduğu Raporda büyük holdinglerin mesleki ve teknik eğitim kurumu açmasının teşvik edilmesini önermektedir. Bununla birlikte yeni kurulacak Organize Sanayi ve Küçük Sanayi sitelerinde mesleki ve teknik eğitim okulları için arsa ayrılması ve okul yapma zorunluluğunun getirilmesi tavsiye edilmektedir. MÜSİAD'ın önerisi dikkate alınmış ve 61. Hükümet döneminde “Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Protokolü” imzalanmıştır. Bu protokol, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili OSB (Organize Sanayi Bölgesi) Yönetim Kurulu Başkanlıkları işbirliğinde, 15 Temmuz 2010 tarihli ve 27642 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Protokolde iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak mesleki ve teknik eğitimin verilmesi, eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, bazı OSB'lerde bulunan mesleki eğitim okullarının kapasitelerinin geliştirilmesi ve yeni özel veya resmi meslek

liselerinin kurulmasının hızla yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Türkiye’de “Organize Sanayi Bölgesi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi” adı altında yeni okullar açılmıştır. Uluslararası kamu politikası aktörü olan Dünya Bankası’nın eğitim hizmetlerine müdahalesi 1971 yılında başlamıştır. 1971’de açılan ilk kredi ve 80’li yıllar boyunca açılan toplam 4 kredi doğrudan mesleki eğitim ile ilgilidir. Dünya Bankasının Eğitim Projesi (1971), Sınai Eğitim Projesi (1984), Endüstriyel Okullar Projesi (1985), Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (1987) ve Sınai Eğitim Projesi-II (1988) mesleki ve teknik eğitim ile ilgili projelerdir. Küresel sermayenin gereksinimlerine uygun işgücü yaratmak amacıyla yürütülen 5 proje için Dünya Bankası’ndan alınan kredi toplamı 282 milyon dolardır.

- “Zorunlu Eğitim” değişkeninin Siyasi Parti Programları, Kalkınma Planları, Hükümet Programları ve Milli Eğitim Şuralarında tartışıldığı görülmektedir. DYP, CHP, DTP, MHP ve AK Parti siyasi parti programlarında zorunlu eğitim konusundan bahsetmiştir. 1980 sonrası hazırlanan ilk iki Kalkınma Planında bu konudan söz edilmemiştir. Daha sonra yapılan dört Kalkınma Planında bu konu üzerinde durulmuştur. Milli Eğitim Şuralarında zorunlu eğitim konusu tartışılmış ve kararlar alınmıştır. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesi yönündeki çalışmaların dönüm noktası XV. Milli Eğitim Şurası (1996) olmuştur. Zorunlu eğitim konusu 1990’lı yıllarda hükümet programlarında çok fazla tartışılmıştır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık zorunlu eğitime geçilebilmiştir. AK Parti siyasi parti programında zorunlu eğitim süresini 11 yıla çıkarmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Bu hedeflerini, 2012-2013 öğretim yılından itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmesiyle ulaşabilmişlerdir. Zorunlu eğitim konusunun Sivil Toplum Kuruluşları tarafından tartışıldığı da görülmektedir. Eğitim-Bir-Sen 2013 yılında yayımladığı raporda 12 yıllık eğitim sistemi ile birlikte meydana gelen yeni durumu değerlendirmiştir. Eğitim-İş Sendikası 2015 yılında 12 yıllık eğitim sistemini değerlendirmiş ve uygulamaya konan yeni eğitim politikalarını eleştirmiştir.

- “Fırsat Eşitliği” değişkeni en çok Kalkınma Planlarında tartışılmıştır. Siyasi Parti Programları ve Hükümet Programlarında da bu konunun ön planda olduğu görülmektedir. 1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının hepsinde fırsat eşitliği konusu tartışılmıştır. İncelenen siyasi partilerden 6 (AP, ANAP, DYP, SHP, CHP, AK Parti) parti bu konuya programında yer vermiştir. 1983’den günümüze birçok hükümetin programında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ancak AK Parti hükümetleri (Gül, Erdoğan, III. Erdoğan ve Davutoğlu), eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik somut adımlar atmıştır. Bu adımlar, eğitim materyali yardımı, burslar ve ücretsiz kitap yardımı şeklinde gerçekleştirilmiştir.
- “Teknoloji Kullanımı” değişkeni 1980 sonrası Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, Siyasi Parti Programları ve Hükümet Programlarında tartışılan konulardan biri olmuştur. 1980 sonrası hazırlanan ilk Kalkınma Planı olan Beşinci Plan’da (1985-89) bu konudan bahsedilmemiştir. Ancak diğer bütün Kalkınma Planlarında eğitim sisteminde teknolojinin kullanılması ve bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaşmasının gerektiği belirtilmiştir. İncelenen siyasi partilerden 5 parti (CHP, DTP, DSP, MHP, AK Parti), programlarında eğitimde teknolojinin kullanılmasının gerekliliğinden söz etmiştir. Milli Eğitim Şuralarında “Teknoloji Kullanımı”nın 1980 sonrası dönemin ortalarından itibaren tartışılmaya başlandığı, günümüzde de bu tartışmaların devam ettiği görülmektedir. 1990’lı yıllardan sonra (Akbulut, I. Yılmaz, I. Çiller, II. Yılmaz, III. Yılmaz, Gül, II. Erdoğan, III. Erdoğan ve Davutoğlu) kurulan hükümetlerin programlarında eğitimde teknoloji kullanımından bahsedilmiştir. 2002 yılından (AK Parti hükümetleri dönemi) itibaren somut adımlar atılmış ve e-eğitimi yürürlüğe koyabilmek amacıyla okullara 550 bin bilgisayar dağıtılmış ve FATİH Projesi ile eğitim ve öğretim teknolojilerinde yeni bir uygulamaya geçilmiştir.
- “Atatürkçülük” değişkeni Hükümet Programlarında 1980 başlarında tartışılmış, sonra biraz unutulmuş olmakla birlikte sonrasında tekrar gündeme gelmiş, son dönemde ise metinlerde yer almadığı görülmüştür.

- “Ortaöğretim, Din Eğitimi ve Laiklik” değişkenlerinin özellikle Hükümet Programları dikkate alındığında hükümetlerin birbirlerine yakın seviyede gündeme getirdikleri tespit edilmiştir. Bu değişkenlerden; Ortaöğretim konusunun Kalkınma Planlarında ön planda olduğu ve Din Eğitimi’nin daha çok AB İlerleme Raporları ve sonrasında Siyasi Parti Programlarında öne çıktığı görülmektedir.
- “Özel Sektör” değişkeninin Hükümet Programları ve Siyasi Parti Programlarında gerilerde kaldığı; ancak Kalkınma Planlarında ve Milli Eğitim Şuralarında en çok tartışılan konuların başında geldiği görülmektedir. 1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarının hepsinde özel sektörün eğitim kurumları açmasının desteklenmesine yönelik hedeften söz edilmiştir. 1988’den günümüze yapılan bütün Milli Eğitim Şuralarında özel sektörün okul açması ve üniversite kurmasının teşvik edilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Hükümet Programlarına bakıldığında I. Özal (1983), I. Yılmaz (1991), II. Çiller (1995), II. Yılmaz (1996), Erbakan (1997), Gül (2002) ve Davutoğlu (2015) hükümetleri eğitim hizmetlerinde özel sektörün katkısının artırılacağından programlarında bahsetmişlerdir. Farklı zamanlarda bu yönde somut adımlar atılmıştır. 1982 Anayasasında ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda bu durumun yansımaları görmek mümkündür. Buna göre; 1982 Anayasa’nın 42. maddesinde özel okulların varlığı kabul edilmiştir. Anayasanın Devletleştirme ve Özelleştirme başlıklı 47. maddesinde 1999 yılında yapılan değişiklikle Devlet ve diğer kamu tüzel kişileri tarafından yürütülen yatırım ve hizmetlerinin özel hukuk sözleşmeleri ile gerçek ve tüzel kişilere yaptırılabilmesi anayasal hüküm haline getirilmiştir. Bu madde eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesinin önünü açabilecek niteliktedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun “Okul Yapıları ve Taşınmazları” başlıklı 51. maddesinde 2003 yılında değişiklik yapılmış ve fıkra eklenmiştir. 03.12.2003 tarih ve 5005 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”la yapılan değişiklikle kamu kurum ve kuruluşlarının elinde bulunan taşınır ve taşınmaz malların

satışı çerçevesinde MEB'in taşınmazlarının da özelleştirileceği hüküm altına alınmıştır.

- “Okul öncesi Eğitim” değişkeninin Hükümet Programlarında gerilerde kaldığı; Kalkınma Planlarında ön planda tartışıldığı ve Milli Eğitim Şuralarında da çok tartışılan konular arasında olduğu gözlenmiştir. 1980’lerde okul öncesi eğitim konusunun Hükümet Programlarında tartışılmadığı, 1990’lar I. Yılmaz (1991) ve V. Ecevit (1999) hükümetlerinin bu konuya programlarında yer verdiği ve son yıllarda ise çok tartışıldığı görülmektedir. 1980’lerden günümüze kadar yapılan Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitim konusu öne çıkmıştır. Bu dönemde hazırlanan Kalkınma Planlarının hepsinde bu konu yer almaktadır. Sivil Toplum Kuruluşlarından biri olan TÜSİAD 2005 yılında “Doğru Başlangıç Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim” konulu rapor hazırlamıştır. Bu raporda ana tema “okul öncesi eğitim” olmakla birlikte, tamamında “erken çocukluk eğitimi” üzerine odaklanılmıştır. Fakat Hükümet Programlarında, Kalkınma Planlarında ve Milli Eğitim Şuralarında “erken çocukluk eğitime” hiç yer verilmemiştir.
- “Yabancı dil” değişkeni Kalkınma Planlarında ön planda yer almış ve Milli Eğitim Şuralarında da çok tartışılan konular arasında önemli bir yer işgal etmiştir. Planlarda ve Şuralarda yabancı dil eğitiminin etkin ve verimli hale getirilmesi, eğitimin tüm kademelerinde yabancı dil öğretiminin yeniden düzenlenmesi ve yabancı dil öğretmenlerinin nitelikli yetişmesinin sağlanması tartışılmıştır. Ancak Türkiye’de yabancı dil eğitiminde sarf edilen kaynaklara ve emeğe rağmen istenilen seviyede verim alınamamıştır. Bu durumun nedenleri geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimin planlanmasında eksiklikler ve uygulanan yöntemlerin yetersizliği gösterilebilir. Yabancı dil konusunun Hükümet Programlarında gerilerde kaldığı görülmektedir. AK Parti siyasi parti programında yabancı dil eğitiminin nitelikli hale getirileceğini belirtmiş olmasına rağmen iktidarda olduğu 4 hükümet döneminde bu konuya yer vermemiş, fakat Davutoğlu Hükümetinin konu üzerinde durduğu görülmektedir.

- “Yaygın Eğitim” değişkeni Kalkınma Planlarında dikkat çekici biçimde yer bulmuş, Siyasi Parti Programları ve Milli Eğitim Şuralarında ise sık sık gündeme getirilmiştir. 1980 sonrası hazırlanan Kalkınma Planlarında yaygın eğitime önem verilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durulmuş ve bu konu her Kalkınma Planında tartışılmıştır. İncelenen Siyasi Parti Programlarında 5 (AP, ANAP, DYP, SHP, CHP) parti yaygın eğitim konusuna programında yer vermiştir. 1980’den günümüze kadar yapılan Milli Eğitim Şuralarında yaygın eğitim konusunun tartışıldığı görülmektedir. XIII. Şura’nın (1990) tek gündem maddesi olarak yaygın eğitim konusunun belirlenmiş olması konunun önemini ortaya koymuştur. Bu Şura’da yaygın eğitim bütün yönleriyle incelenmiş ve önemli kararlar alınmıştır. Ancak bu Şura’da alınan kararlar uygulamaya aktarılamamıştır. Bu durumun nedenlerinden biri ekonomik diğeri ise bakanlığın ve hükümetlerin yasal düzenlemeleri ortaya koyamamasıdır. Hükümet Programlarında ise yaygın eğitim konusunun gerilerde kaldığı görülmektedir.
- Hükümet Programlarında gerilerde kalan; “Özel Eğitim” konusunun, Kalkınma Planlarında ve Milli Eğitim Şuralarında ön planda tartışılmıştır. Devlet bünyesinde özel eğitime ayrılan pay her geçen gün arttırılmaktadır. Örneğin; 2000-2001 öğretim yılında özel eğitim kurumlarının sayısı 363 iken 2007-2008’de 744’tür. Yine aynı dönemlerdeki öğretmen sayıları 2728 iken 6574 olmuştur (MEB, 2008: 45). Günümüzde ise 1254 kurum 259.282 öğrenci ve 10.596 öğretmen ile faaliyet yürütülmektedir (MEB SGB, 2015: 60).
- “Yerel Yönetim” değişkeni en çok sırasıyla Kalkınma Planlarında, Milli Eğitim Şuralarında, Siyasi Parti Programları ve Hükümet Programlarında geçmektedir. 1990’lı yılların ortasında yerel yönetimler konusu Kalkınma Planlarında tartışılmaya başlanmış ve bu tartışma günümüze kadar sürmüştür. Planlarda eğitim hizmetlerinin sunulmasında yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devredilmesi ve gönüllü kuruluşların katkısının artırılması üzerinde durulmuştur. 1990’lı yıllarda ve sonrasında yerel yönetimler konusu Milli Eğitim Şuralarında da gündemde yer almaya

devam etmiştir. Şuralarda eğitim hizmetinin sunulmasında yerel yönetimlerin katılım ve katkılarının artırılmasına yönelik kararlar alınmıştır. 1980’li ve 1990’lı yıllarda yerel yönetim konusunun Hükümet Programlarında hiç yer almaması dikkat çekicidir. 2000’li yıllarda kurulan Gül (2002) Hükümeti Programında ise yerel yönetimler konusundan bahsedilmiştir. Bu kapsamda MEB’in merkez teşkilatında üst kademelerde toplanan yetkilerin yerel birimlere aktarılması ve yerel yönetimlerin eğitimdeki rolünün artırılacağı belirtilmiştir. 1998-2015 yılları arasında yayımlanan 2000, 2002, 2004 ve 2005 İlerleme Raporlarında yerel yönetim konusu üzerinde durulmuştur. Raporlarda MEB’in merkezi düzeyde hizmet sunduğu belirtilmiş ve sorumluluklarını yerel yönetimlere aktarması tavsiye edilmiştir. Uluslararası aktörlerden biri olan IMF’nin 2004 yılında göndermiş olduğu Niyet Mektubunda yerelleşmeye ilişkin uygulamalardan bahsedilmiştir. 2009 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 16. maddesi değiştirilmiştir. Bu değişiklik ile eğitim kampüsleri, okul ve ailenin işbirliği şekline dönüştürülmüş, böylece eğitim hizmetinin yerelleştirilmesine yönelik önemli bir adım atılmıştır (25.6.2009 tarih ve 5917 sayılı “Bütçe Kanunlarında Yer Alan Bazı Hükümlerin İlgili Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun” ile değişiklik yapılmıştır).

- 1990’lardan sonra yaşanan hızlı değişim sonucu olarak tüm dünyada kamu yönetiminde yönetişim kavramı öne çıkmaya başlamıştır. Yaşanan dönüşüm ve ortaya çıkan yönetişim, eğitim politikalarında da etkili olmuştur. Bu durumun yansımaları Hükümet Programlarında ve Milli Eğitim Şuralarında görmek mümkündür. 1999-2015 yılları arasında kurulan Gül (2002) ve II. Erdoğan (2007) Hükümet Programlarında yönetişim konusundan bahsedilmiştir. Programlarda Dünyadaki yönetim anlayışında meydana gelen değişime uygun olarak, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve hizmet sunumunda yerel idareler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının katılımı sağlanarak eğitimde yönetişimci anlayışın sergilenileceği belirtilmiştir. 1980-2010 yılları arasında yapılan Milli

Eğitim Şuralarında yönetişim konusu 2000’li yılların ilk Şurası olan XVII. Şurada (2006) ilk kez bahsedilmiştir. Şura’da okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulması ifadesine yer verilmiştir. Bu konunun Siyasi Parti Programları ve Kalkınma Planlarında hiç değinilmediği tespit edilmiştir.

- Bunlara ilaveten AB İlerleme Raporları incelendiğinde; Türk eğitim politikaları değişkenleri olarak en çok tartiŐılan konuların sırasıyla; “Din Eğitimi, Yükseköğretim, İlköğretim, Zorunlu Eğitim, Özel Eğitim, Ortaöğretim, Okulöncesi Eğitim, Eğitimin Finansmanı, Mesleki ve Teknik Eğitim, Fırsat EŞitliği, Yerel Yönetim, Öğretmen ve Özel Sektör” olduğu görölmektedir. Bu bilgilerden AB açısından daha önemli bulunan politika değişkenlerinin “Din Eğitimi, Yükseköğretim, İlköğretim, Zorunlu Eğitim, Özel Eğitim, Ortaöğretim, Okulöncesi Eğitim” konuları olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda, eğitim politikaları bağlamında AB ölkeleriyle benzer bakış ağılarının tam olarak yakalanamadığı söylenebilir.
- Avrupa Birliği ile yapılan projeler yardımıyla okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması, okullarda bilgisayar teknolojilerinin geliştirilmesi konularında nitelikli gelişme sağlanmıştırdır. 1980’li ve 1990’lı yılların baŐları ve ortalarında okul öncesi eğitim konusunun hükümet programlarında tartiŐılmadıđı görölmektedir. 1990’lı yılların sonunda konu tartiŐılmaya başlanmış ve 2000’li yıllarda hükümetler bu konuya programlarında yer vermişlerdir. Bunda AB İlerleme Raporlarının etkisi olmuş olabilir. İlerleme Raporlarının üzerinde durduğu diğer bir konu mesleki ve teknik eğitimidir. Mesleki ve teknik eğitim konusu, Hükümet Programlarında da 2000’li yıllarda en çok tartiŐılan konular arasında yer almıştır. Ayrıca 1998-2015 yılları arasında hazırlanan İlerleme Raporlarında Türkiye’nin AB eğitim programları Sokrates, Leonardo da Vinci, Youth katılımı üzerinde durulmuş ve Türkiye’den somut adımlar atması beklenmiştir. Hükümet

programlarında bu konu hiç tartışılmamasına rağmen Türkiye bu konuda somut adımlar atmıştır.

Türk eğitim politikalarını yönlendiren temel ulusal aktörler; hükümetler, siyasi partiler, kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu aktörler arasında Milli Eğitim Şuraları, eğitim sistemiyle doğrudan ilişkili olmaları nedeniyle, eğitim politikalarının belirlenmesi ve oluşturulmasında en etkin aktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak kararlarıyla eğitim sistemindeki sorunların çözümüne katkı sağlayabilecek nitelikte olan Şuralar uygulamaya aktarılma konusunda yaşadıkları sorunlar nedeniyle beklenen etkinliği gösterememişlerdir. Şuraların bu olumsuzlukları aşarak istenen düzeyde işlevsel çalışmalar ortaya koyabilmeleri için, öğretmenlerin daha aktif katılımı ile demokratik bir yapıya kavuşturulmaları, üzerlerindeki etkinin azaltılması ve yalnızca bir danışma birimi olmaktan çıkartılarak daha işlevsel ve etkili olabilmeleri yönünde bazı çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kalkınma Planları eğitim konusunu hizmet sektörü olarak kabul etmiştir. Bu konuda toplumun gereksinimlerini karşılayacak planlar yapmışlardır. Ancak Milli Eğitim Şuralarında olduğu gibi Kalkınma Planlarının da hayata geçirilmesi, hükümet politikalarının hayata geçirilmesi ile paralellik göstermiştir.

Hükümetlerin Türk eğitim politikalarında en etkin ve yönlendirici ulusal aktör olduğu söylenebilir. Hükümetler diğer aktörlerin etkilerini kontrol etme konusunda baskın bir tutuma sahiptirler. Eğitim politikalarının nasıl ve ne yönde olacağı önemli ölçüde hükümetlerin kararı ile şekillenmektedir. Hükümetler eğitim politikalarını belirlerken ideolojik kararlar alabilmektedir. Ancak, eğitimin işlevsel olabilmesi için dönemlere ve idarecilere göre farklılık gösteren yapıdan kurtulup, yönetim değişikliklerine rağmen devamlılık gösteren politikalar haline gelebilmesi sağlanmalıdır. Türkiye'deki eğitim politikaları, siyasi oluşumlar ve onların ideolojik tartışmalarından uzak genel geçer değerler üzerine inşa edilmelidir.

Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları eğitim politikalarında önem kazanmaya başlayan kuruluşlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu kuruluşlar eğitim politikalarında ABD ve AB örneklerindeki gibi bir etki gösterememektedir.

Ülkemizde Sivil Toplum Kuruluşlarının ideolojik farklılıklar ve siyasi kutuplaşmalar çerçevesinde yapılmış oldukları görülmektedir. STK'ların eğitim politikalarında amaçlarına uygun hizmet sunabilmeleri için, düzenledikleri sempozyum ve çalıştaylara ek olarak mevcut durum analizleri yapan ve ileriye dönük eğitim politikaları üretmeye katkı sağlayan çalışmalar ortaya koymaları gerekmektedir.

Uluslararası ilişkiler ve yapılan uluslararası anlaşmalar, Türk eğitim politikalarında uluslararası aktörlerin de yönlendirici bir etkiye sahip olması sonucunu doğurmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında çok sayıda yabancı uzman gelerek milli eğitim konusunda araştırmalar yaparak dönemin hükümetine raporlar sunarak politikaların belirlenmesinde etkilerinin olduğu görülmüştür. 1980'li ve 1990'lı yıllarda Dünya Bankası, 2000'li yıllarda üyelik sürecinde kat edilen olumlu gelişmelerle Avrupa Birliği, Türkiye'deki eğitim politikalarındaki değişimin önemli uluslararası aktörleri arasında yer almışlardır.

Türkiye'de son dönemde uluslararası aktörlerin özellikle Avrupa Birliği'nin etkisiyle, eğitim politikalarında reform olarak nitelendirilebilecek bir değişim yaşanmıştır. İlgili projeler yardımıyla okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması, okullardaki bilgisayar teknolojileri, demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi çalışmalarla eğitim konuları ve ortamlarında niteliksel gelişme sağlanmıştır. Fakat AB ve diğer uluslararası aktörlerin eğitim politikalarındaki bu yönlendirici etkileri, eğitim sistemindeki ulusal sorunlar ve niceliksel yetersizlikler nedeniyle Türkiye'yi evrensel standartlarda demokratik toplumlara taşıyacak nitelikte olmamış ve tam bir iyileşme sağlanamamıştır.

Avrupa Birliği eğitim programları olan Sokrates II, Leonardo da Vinci II, Youth ve Tempus'tan yararlanma konusundaki çalışmalara hız verilmesi önemlidir. Bununla birlikte eğitimde hareketlilik artırılmalı, temel değerler kaybedilmeden evrensel değerleri kazandıracak bir politika izlenmelidir.

Eğitim politikalarını yönlendiren kamu politikası aktörleri birlikte ele alındığında, eğitim politikaları üzerindeki etkilerinin birbirlerinden bağımsız oluşmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kamu politikası aktörlerinin içinde

bulunulan sosyal, ekonomik ve siyasi şartlar doğrultusunda birbirlerini etkiledikleri ya da birbirlerinin etkilerinin ne yönde ve nasıl olacağını belirleyebildikleri görölmektedir.



KAYNAKÇA

Kitaplar

- AKDOĞAN A. Argun (2011), Türkiye’de Kamu Politikası Disiplininin Tarihsel İzleri, İçinde: **Türkiye’de Kamu Yönetimi ve Kamu Politikaları**, Editör: Filiz KARTAL, TODAİE Yayın No: 357, Ankara, ss. 75-98.
- AKKUTAY Ülker (1984), **Enderun Mektebi**, Gazi Üniversitesi Yayını, Ankara.
- AKYÜZ Ünal (2015), **Türkiye Eğitim Politikalarında Uluslararası Kuruluşların/Raporların ve Yabancı Uzmanların Yeri**, İçinde: Türkiye’de Eğitim Politikaları, Editör: Arife Gümüş, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- AKYÜZ Yahya (2010), **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M. S. 2010**, Pegem Akademi Yayınevi, Eylül, Ankara.
- ALTHAUS C. BRIDGMAN P. ve DAVIS G. (2007), **The Australian Policy Handbook**, 4th Edition, Allen & Unwin, Sydney.
- ANDERSON E. James (1976), **Public Policy-Making**, Praeger University Series.
- ANGELOV Angel (2002), **Actors and Institutions in the Policy Process: Theoretical Frameworks and Empirical Example: The Case of Germany, Italy, US and Great Britain**, Bologna University.
- ARIBAŞ Sebahattin ve KÖÇER Mehmet (2011), **Türk Eğitim Tarihi**, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- ASRİ Safinaz (2015), **Türkiye’de Eğitim Politikalarının Aktörleri, İçinde: Türkiye’de Eğitim Politikaları**, Editör: Arife Gümüş, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BABAOĞLU Cenay (2013), Kamu Politikası Sürecinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü, İçinde: **Kamu Politikası Kuram ve Uygulama**, Derleyenler: Mete YILDIZ ve Mehmet Zahid SOBACI, Adres Yayınları, Ankara, ss. 166-187.
- BAŞAR Erdoğan (2004), **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- BAŞARAN İbrahim Ethem (1988), **Eğitim Yönetimi**, Gül Yayınevi, Ankara.
- BAŞGÖZ İlhan (1995), **Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Pan Yayıncılık, Ankara.
- BENLİ Gazi Davut (2005), Leonardo: Meslek Eğitim Programları, AB Eğitim Programlarına Katılım Semineri, İstanbul Ticaret Odası Yayını, Yayın No: 2005-15.
- BIRKLAND Thomas (2011), **Introduction to The Policy Process, Theories, Concepts and Models of Public Policy Making**, 3rd Edition, M.E. Sharpe.
- BİNBAŞIOĞLU Cavit (1995), **Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- BOVENS Mark, HART Paul ve KUIPERS Sannake (2006), The Politics of Policy Evaluation, REIN Moran ve GOODIN R. (eds), **The Oxford Handbook of Public Policy**, Oxford University Press, Oxford.
- CAHN Matthew A. (1994), **Public Policy: The Essential Readings**, 1st Edition, California State University.
- COBB Roger W., ROSS M. H. (1997), Agenda Setting and the Denial of Agenda Acess: Key Concepts, **Cultural Strategies of Agenda Denial** (Ed. R. W. Cobb ve M. H. Cobb), Lawrence KS: University Press of Kansas.
- COLEBATCH H. (1998), **Policy**, Open University Press, Buckingham.
- COLEBATCH, H. (2006), **Beyond The Policy Cycle: The Policy Process in the Real World**, Allen & Unwin, Sydney
- CONSIDINE M. (1994), **Public Policy: A Critical Approach**, Macmillan Publishers, Melbourne.
- ÇELİK Zafer (2015), Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sınavlarının Kısacacında Ortaöğretim Sistemi, İçinde: **Türkiye’de Eğitim Politikaları**, Editör: Arife Gümüş, Nobel Yayınları, Ankara.
- ÇEVİK Hasan Hüseyin (2008), Kamu Politikası: Temel Kavramlar ve Süreçte Rol Oynayan Aktörler, İçinde: **Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar, Tartışmalar, Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları**, Derleyenler: Asım BALCI, Ahmet NOHUTÇU, Namık Kemal ÖZTÜRK, Bayram COŞKUN, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 181-197.
- ÇEVİK Hasan Hüseyin (2012), **Kamu Yönetimi Kavramsal-Sorunlar-Tartışmalar**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- ÇEVİK Hasan Hüseyin ve DEMİRCİ Süleyman (2011), Kamu Politikası ve Kamu Hizmetinde Dönüşüm, İçinde: **Kamu Yönetiminde Yeni Vizyonlar**, Editör: Bekir Parlak Alfa Yayınları.
- ÇEVİK Hasan Hüseyin ve DEMİRCİ Süleyman (2012), **Kamu Politikası Kavramlar Aktörler Süreç Modeller Analiz Karar Verme**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRCİ Süleyman ve ÇEVİK Hasan Hüseyin (2008), Kamu Politikası Analizi ve Karar Verme, İçinde: **Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar, Tartışmalar, Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları**, Derleyenler: Asım BALCI, Ahmet NOHUTÇU, Namık Kemal ÖZTÜRK, Bayram COŞKUN, Seçkin Yayıncılık, Ankara, ss. 203-221.
- DOLOWITZ D. ve MARSH D. (2000), **Learning From Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making**, Oxford, OX4 1JF, UK. ISSN 0952-1895.
- DUNN William N. (1981), **Public Policy Analysis: An Introduction**, Prentice Hall
- DYE Thomas (1975), **Understanding Public Policy**, Prentice Hall.
- DYE Thomas R. ve ZEIGLER L. Harmon (1970), **The Irony of Democracy**, Wadsworth, Belmont.

- EASTON David (1965), **A Systems Analysis of Political Life**, (John Wiley and Sons, Inc.), New York.
- ERGÜN Mustafa (2009), **II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri**, 100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayını, İstanbul.
- EROĞLU Tuğba Hacer (2013), Türkiye’de Kamu Politikası Oluşturulmasında Uluslararası Aktörlerin Rolü, İçinde: **Kamu Politikası Kuram ve Uygulama**, Derleyenler: Mete YILDIZ ve Mehmet Zahid SOBACI, Adres Yayınları, Ankara, ss. 148-165.
- ERYILMAZ Bilal, ÇEVİK Hasan Hüseyin, SÖZEN Süleyman, MOĞOL Tayfun (2010), **Kamu Yönetimi**, Türkiye Cumhuriyeti Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2145, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 1173.
- EYESTONE Robert (1971), **The Threads of Public Policy: A Study in Policy Leadership**, Midwest Political Science Association.
- FRIEDRICH Carl J. (1963), **Policy Making in Great Britain**, Wiley, New York.
- GERAY, Haluk (2004), **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- GÜR Bekir S. ve ÖZOĞLU Murat (2015), Türkiye’de Yükseköğretim Politikaları: Erişim, Kalite ve Yönetim, İçinde: **Türkiye’de Eğitim Politikaları**, Editör: Arife Gümüş, Nobel Yayınları, Ankara.
- HATIPOĞLU Tahir (1998), **Türkiye Üniversite Tarihi**, Selvi Yayınevi, Ankara.
- HAYES Michael T. (2001), **The Limits of Change: Incrementalism Worldview And The Rule of Law**, Georgetown University Press, Washington.
- HILL Michael J. (2005), **The Public Policy Process**, Pearson Longman.
- HILL M. (1997), **The Policy Process in The Modern State**, London, Prentice Hall
- HOGWOOD B. ve GUNN L. (1984), **Policy Analysis For The Real World**, Oxford University Press, Oxford.
- HOWLETT Michael ve RAMESH M. (1995), **Studying Public Policy: Policy Cycles ve Policy Subsystems**, Oxford University Press, Newyork.
- İRFAN Erdoğan (2010), **Milli Eğitime Dair**, Nobel Yayın Dağıtım, Haziran, Ankara.
- JANICKE M. (1997), The political system’s capacity for environmental policy, in Janicke, M. and Weidner, H. (eds), **National Environmental Policies: A Comparative Study of Capacity-Building**, Springer-Verlag, Berlin.
- JENKINS, W. (1978), **Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective**, Martin Robertson, London.
- JONES Charles O. (1984), **An Introduction to the Study of Public Policy**, 3rd Edition, Brooks/Cole Publishing, Monterey.

- KAPLAN İsmail (2011), **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- KARAMUK Ziya (1973), **Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- KARATEPE Şükrü (1993), **Tek Parti Dönemi**, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- KINGDON John W. (1995), **Agenda Alternatives And Public Policy**, Harper Collins, New York.
- KOÇER Hasan Ali (1987), **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu**, Uzman Yayınları, Ankara.
- KODAMAN Bayram (1988), **Abdülhamit Dönemi Eğitim Sistemi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- KÖSEOĞLU Özer (2013), Kamu Politikası Sürecinde Karar Verme Modelleri, İçinde: **Kamu Politikası Kuram ve Uygulama**, Derleyenler: Mete YILDIZ ve Mehmet Zahid SOBACI, Adres Yayınları, Ankara, ss. 245-264.
- KUTLU Önder (2008), İdari Reform Transferi: Ülkelerin Birbirlerinden Kamu Politikaları Transfer Etmeleri ve Öğrenmeleri, İçinde: **Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar, Tartışmalar, Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları**, Derleyenler: Asım BALCI, Ahmet NOHUTÇU, Namık Kemal ÖZTÜRK, Bayram COŞKUN, Seçkin Yayıncılık, Ankara, ss. 125-154.
- LASWELL Harold (1951), Policy Orientation, **The Policy Sciences** (Ed. Daniel Lerner ve Harold D. Laswell), Stanford: Stanford Universty Press.
- LASWELL Harold ve KAPLAN Abraham (1970), **Power and Society**, Yale University Press.
- LATHAM Earl (1965), **The Group Basis Politics**, Octagon Books, New York.
- LINDBLOM Charles (1968), **The Policy-Making Process**, Prentice Hall, New Jersey.
- MADDISON Sarah ve DENNISS Richard (2009), **An Introduction to Australian Public Policy**, Theory and Practice, Cambridge.
- MUTLUER M. Kamil, ÖNER Erdoğan, KESİK Ahmet (2007), **Teoride ve Uygulamada Kamu Maliyesi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- OKÇABOL Rıfat (2005), **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- OKÇABOL Rıfat (2013), **AKP İktidarında Eğitim Eğitimin Piyasalaşması ve Gericileşmesi Kasım 2002-Mart 2013**, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- ÖZDEMİR Çağatay, YÜKSEL Galip, SEZGİN Ferudun (2006), **Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri**, Gazi Üniversitesi, İletişim Matbaası, Ankara.
- ÖZER Buğra ve GÖRMEZ Ayça Berna (2012), **Kamu Politikaları Dönüşüm Sürecinde Rasyonel Karar Verme Modeli**, İçinde: Kamu Politikaları Dönüşüm, KAYFOR 2012 Bildiri Kitabı, TODAİE Yayın No: 373, Ankara, ss. 57-68.

- ÖZKAN Salih (2008), **Türk Eğitim Tarihi**, Nobel Yayını, Mart, Ankara.
- ÖZTÜRK Adnan Adil (1999), **Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi ve Aydın İli**, Aydın Valiliği İl Kültür Müdürlüğü, Cumhuriyet’in 75. Yılı Kültür Eserleri Dizisi: 2, Aydın.
- PARSONS W. (1996), **Public Policy**, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, England.
- SAKAOĞLU Necdet (1991), **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- SARIHAN Zeki (2003), **Türkiye’de Ulusal Eğitim**, İçinde: Ulusal Eğitim Kurultayı Bildirileri, Ulusal Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- SCHUBERT Glendon (1965), **Judicial Policy Making**, Foresman, Chicago.
- SİMON Christopher A. (2007), **Public Policy: Preferences and Outcomes**, Boston, Pearson Education, USA.
- SMITH Bruce L. (2003), **Public Policy and Public Participation Engaging Citizens and Community in the Development of Public Policy**, BL Smith Groupwork Inc.
- SPEIJCKEN Renee (2012), **Strengthening The Roles of Political Parties in Public Accountability a Case Study of a New Approach in Political Party Assistance in Kenya**, International Institute for Democracy and Electoral Assistance (International IDEA).
- STARLING Grover (2010), **Managing Public Sector**, 9th Edition, International Ed. Wadsworth Cengage Learning.
- TAYLOR D. ve BALLOCH S. (2005), **The Politics of Evaluation: Participation and Policy Implementation**, The Policy Press, Bristol.
- TEZCİ Erdoğan (2015), Türkiye’de İlköğretim Politikaları, İçinde: **Türkiye’de Eğitim Politikaları**, Editör: Arife Gümüş, Nobel Yayınları, Ankara.
- TRUMAN David B. (1951), **The Governmental Process**, Knopf, New York.
- UZUNÇARŞILI Hakkı İsmail (1965), **Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- VEDUNG E. (2006), ‘Evaluation Research’, in Peters, B.G. and Pierre, J. (eds), **Handbook of Public Policy**, Sage Publications, London.
- YAYMAN Hüseyin, (2008), **Türkiye’nin İdari Reform Tarihi**, Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM Ali, ŞİMŞEK Hasan (2011), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık**, Ankara.
- YILDIRIM İbrahim (2000), **Eğitimde Yönlendirme Modeli Önerisi**, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- YİĞİT Ali Ata (1992), **İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası (1938-1950)**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Makaleler

- ABDULHAKİMOĞULLARI Erdal (2007), Türk Anayasa Hukukunda Parlamento (Meclis) Kararlarının Yargısal Denetimi Sorunu, **Yasama Dergisi**, Sayı: 5.
- AKBABA Ahmet ve KONAK Mehmet (2014), Yeni İlk Orta ve Lise Kıyafet Yönetmeliğinin Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi, **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/2, Ankara-Türkiye.
- AKDEMİR, Erhan (2006), 2006 AB İlerleme Raporu ve Türkiye-AB İlişkileri, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt: 61, Sayı: 4.
- AKINCI Abdulvahap (2014), Türkiye'nin Darbe Geleneği: 1960 ve 1971 Müdahaleleri, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Nisan, 9 (1).
- AKYÜZ Yahya (1994), İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı, **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi**, Sayı: 5.
- ARI, Asım (2003), Taşınabilir İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği), **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23, Sayı: 1.
- AYSAL Necdet (2005), Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, Mayıs-Kasım.
- BALCI Özlem Eylem, GÖKKAYA Zeynep, KAR Abdülkerim (2013), Fatih Projesinin Üniversiteler Yüzü, **İstanbul Journal of Social Sciences** (Sosyal Bilimler Dergisi İstanbul), ISSN: 2147-3390, Issue: 5.
- BALTACI Cahit (1996), Osmanlı Eğitim Sistemi, **Yeni Türkiye Dergisi**, 2 (7).
- BASKAN Atanur Gülsün ve AYDIN Ayhan (2006), Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 15, Sayı: 1.
- BAYINDIR Nida (2009), Atatürk ve Halk Eğitimi, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 23.
- BAYTAL Yaşar (2000), Tanzimat ve II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Politikaları, **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi**, Sayı: 11.
- BELAND Daniel, SHOYAMA Johnson and ORENSTEIN Mitchell (2010), Transnational Actors And Public Policy, **JSGS Working Paper Series**, Issue: 5.
- BENDERli Zafir Zeynep, GÖRENEL İlker Zeki (2006), Neoliberal Ekonomi Politikalarının Latin Amerika Üzerine Etkisi, **Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1, Cilt: XXI.
- BENSON David and JORDAN Andrew J (2011), What Have We Learned From Policy Transfer Research? Dolowitz And Marsh Revisited, **Political Studies Review**, Volume: 9.

- BİÇER Mustafa ve YILMAZ Hakan H. (2009), Parliamentonun Kamu Politikası Oluşturma ve Planlama Sürecindeki Konununun Yeni Kamu Mali Yönetim Sistemi Çerçevesinde Değerlendirilmesi, **Yasama Dergisi**, Sayı: 13, Eylül-Ekim-Kasım-Aralık.
- BUDAK Lütü ve BUDAK Çiğdem (2014), Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936), **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı: 3/1.
- BULMER S. and Padgett S. (2004), Policy Transfer in the European Union: An Institutional Perspective, **British Journal of Political Science**, 35 (1).
- BÜYÜKDÜVENÇİ Sabri (1984), Atatürk'ün Eğitim Felsefesi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 17, Sayı: 1-2.
- ÇAVUŞOĞLU Hüseyin (2009), Merkez Sağda 27 Mayıs ve 12 Eylül Sonrası Partileşme, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 22.
- ÇELEBİ Nurhayat ve ASAN Tezer H. (2014), II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 1, Makale No: 25, Şubat.
- ÇELİK Eda Fatma (2008), Çalışma Alanı Olarak Kamu Politikası: Tarihsel ve Düşünsel Kökler Üzerine, **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt: 41, Sayı: 3, Eylül, ss. 41-72.
- ÇEVİK Hasan Hüseyin (1998), Kamu Politikaları Analizi Çalışmaları Üzerine Türkiye Açısından Bir Değerlendirme, **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 31, Sayı 2.
- ÇOMAKLI Şafak Ertan, AYRANGÖL Zülküf, TEKDERE Mustafa (2014), Avrupa Birliği İlerleme Raporları Doğrultusunda Türk Vergi Politikalarında Yaşanan Değişimler, **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, VII-II: 95-114.
- DEMİR Alp Konur (2014), Klasik Kamu Yönetimi Yapısından Yerelleşmeye Geçiş: Yönetişim Kapsamında Bir Değerlendirme, **Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 2, Aralık.
- DEMİR Engin ve ŞEN Şenay H. (2009), Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları, **Ege Eğitim Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 2.
- DEMİR Fatih (2011), Kamu Politikası Analizi Çalışmalarının Teorik Çerçevesi, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 30, Ağustos.
- DEMİREL Fatih (2010), Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25 (2).
- DEMİREL Fatih (2012), II. Meşrutiyetten Sonra Osmanlı'da Orta Öğretim: Sultaniler, **Tarih İnceleme Dergisi**, Cilt: XXVII, Sayı: 2, Aralık.
- DEMİRTAŞ Bahattin (2008), Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler, **Akademik Bakış**, Cilt:1, Sayı:2, Yaz.

- DEMİRTAŞ Bahattin ve KÜÇÜK Mehmet (2008), Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 9, Sayı: 3.
- DEMİRTAŞ Zülfü (2007), Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:17, Sayı:1, ss. 173-183, Elazığ.
- DOĞAN Hıfzı (1982), Atatürk'ün İşlevsel Eğitim Anlayışı, **Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi**, Sayı: 57.
- DOĞAN Hıfzı (1983), Mesleki Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 16, Sayı: 1.
- DOĞAN Recai (1997), Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 37, Sayı: 1.
- DOĞAN Recai (1998), II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitimi-Öğretimi, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tarafından Yılda Bir Çıkarılır), Cilt: XXXVIII.
- DÖNMEZ Cengiz (2006), Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:7, Sayı:1.
- EMİNİ Tufan Filiz (2013), Sivil Toplum Kuruluşlarının Politika Belirleme Sürecindeki Rolü: TÜSİAD Örneği, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 36.
- ENGİN Gizem, UYGUN Selçuk (2011), Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 21, Sayı: 1, Elazığ.
- ERASLAN Levent (2012), Türkiye'de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Bahar, Sayı: 28.
- ERAT Veysel (2014), Türkiye'de Kamu Politikası Alan Yazını Üzerine Bir İnceleme, **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi**, Sayı: 10, Haziran.
- ERDEM Ali Rıza (2005), **İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta**, Üniversite ve Toplum, <<http://www.universite-toplum.org/pdf/240.pdf>>, Erişim Tarihi: 22.08.2015.
- ERGÜN Mustafa (1996), **İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**, <<http://www.egitim.aku.edu.tr/mesrutiyet.pdf>>, Erişim Tarihi: 4.08.2015.
- ETZIONI Amitai (1967), Mixed Scanning: A Third Approach to Decision Making, **Public Administration Review**, Volume: 27.

- GÖKALP Hüsnü Yusuf (1996), Türkiye’de Üniversite Eğitimi, Özerklik, Bilim Politikası ve Üniversite Giriş Sınavları, **Türk Yurdu**, Cilt: 16, Sayı: 111, Kasım.
- GÖKÜŞ Mehmet (2000), Kamu Politikalarının Belirlenmesinde Bürokrasinin Rolü, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 6.
- GÜNDÜZ Turgay (1998), Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998), **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 7, Cilt: 7.
- HIZLI Mefail (2008), Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 17, Sayı: 1.
- HOFMEISTER Wilhelm and GRABOW Karsten (2011), Political Parties Functions And Organisation in Democratic Societies, **National Library Board**, Singapore Cataloguing-in-Publication Data.
- İŞIKSALAN Nilay (1997), İdadilerde Türkçe-Edebiyat Öğretimi, **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi**, Sayı: 8.
- KAPLUHAN Erol (2012), Atatürk Dönemi (1923-1938) İlkokullarda Coğrafya Eğitimi, **Marmara Coğrafya Dergisi**, Sayı: 25, Ocak.
- KARAKÖK Tunay (2011), Menderes Dönemi’nde (1950-1960) Türkiye’de Eğitim, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 2, Ağustos.
- KARATAŞ Süleyman (2003), Osmanlı Eğitim Sisteminde Batılılaşma, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 5 (1).
- KARATAŞ, Hakan İbrahim (2013), Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Konumları ve İşlevlerine Yönelik STK Yöneticilerinin Görüşleri, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 45 (063-087).
- KAYRAK Musa (2006), Yolsuzlukla Mücadele Uluslararası Örgütler, **Sosyo Ekonomi Dergisi**, Temmuz-Aralık, Sayı: 2.
- KILIÇ Ramazan (1999), Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı Tarihsel Gelişimi, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 3, Kasım.
- KILIÇ Remzi (2001), Osmanlı Devleti’nde Medreseler, **Türk Kültürü**, Sayı: 456 Nisan, Ankara.
- KIM Dae Sung ve SARI Özgür (2013), Osmanlı Devleti ile Choson Devleti’nde Geleneksel Yükseköğretimin Karşılaştırılması, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28 (3).
- KULAÇ Onur ve ÇALHAN Hüseyin Serhan (2013), Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Yurtdışı Lisansüstü Bursları, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl: 5, Sayı: 10.
- KURT Türker (2006), Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 14, No: 1, Mart.

- KÜÇÜKER Erdal (2012), Türkiye’de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 20, No: 1.
- LINDBLOM Charles (1959), The Science of Muddling Through, **Public Administration Review**, Volume: 19.
- NAMAL Yücel ve KARAKÖK Tunay (2011), Atatürk ve Üniversite Reformu (1933), **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, Nisan.
- NEWMARK Adam J. (2002), An Integrated Approach To Policy Transfer And Diffusion, **Review of Policy Research**, No: 2/153 (Formerly Policy Studies Review), ISSN: 1541-132X, Wiley-Blackwell.
- NUTTING Charles B. (1960), Department of Legislation, **American Bar Association Journal**, Volume: 46, No: 5.
- ÖCAL Mustafa (1998), Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı: 7, Cilt: 7.
- ÖDEMİŞ İbrahim Serkan (2014), Enderun Mektebi ve Demokratik Eğitim Modeli Perspektifinden Mesleki Eğitim: Teorik Bir Çözümleme, **Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 3, Makale No: 06, Ağustos.
- ÖZ Ayhan (2014), Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVI, Sayı: 29.
- ÖZÇELİK Kaya Pınar (2011), 12 Eylül’ü Anlamak, Ankara Üniversitesi, **Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt: 66, Sayı: 1.
- ÖZDEMİR Berna Şahin, BELTEKİN Nurettin (2012), Türk Eğitim Sisteminin Dönüşümünde Uluslararası Aktörler: IMF ve Dünya Bankası Örnekleri, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: IX, Sayı: 1.
- ÖZER Akif (2006), Yönetişim Üzerine Notlar, **Sayıştay Dergisi**, Sayı: 63, Ekim-Aralık.
- ÖZTÜRK Hakkı İbrahim (2008), Dünya’nın En Dinamik ve En Rekabetçi Bilgi Ekonomisi Olmak ya da Olamamak: Avrupa Birliği Lizbon Stratejisi ve Eğitim Boyutu, **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**, Cilt: 7, No: 2.
- ROSE Richard (1973), Concepts For Comparison, **Policy Studies Journal**, Volume: 1, Issue: 3, March.
- ROSE Richard (1991), What is Lesson Drawing?, **Journal of Public Policy**, Volume: 11, Issue: 1, January.
- SAYILAN, Fevziye (2006), Küresel Aktörler (DP ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm, **Haber Bülteni**, Sayı: 2006/4, Ekim-Kasım-Aralık.
- STONE Diane (2004), Transfer Agents And Global Networks in The Transnationalization of Policy, **Journal of European Public Policy**, Volume: 11, Issue: 3.
- ŞAKİROĞLU Mahmut H. (1988), Atatürk Döneminde Başlatılan Tarih Çalışmaları ve Halk Bilgisi Alanında Gelişmeler, **Erdem Dergisi**, IV/12.

- ŞEREN Mehmet (2008), Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 28, Sayı: 1.
- ŞİRİN Hüseyin (2009) Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitime İlişkin Karar Alma Süreçlerine Katılımları Üzerine Bir Analiz, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt: 34, Sayı: 153.
- TANGÜLÜ Zafer, KARADENİZ Oğuzhan, ATEŞ Sinan (2014), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960), **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/5, Spring.
- TAŞKIN Ünal (2008), Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Sayı: 3/1, Yaz.
- TATAR Mehtap (1993), Desantralizasyon ve Sağlık Reformları: Türk Sağlık Sisteminde Yeni Yapılanma Modeline Teorik Bir Bakış, **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt: 26, Sayı: 4, Aralık.
- TÜRK İbrahim Caner (2006), Osmanlı Devleti İlköğretim Okulları Tarih Müfredat Programları-Tarih Öğretim Usulleri, **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 14
- TÜRKMENOĞLU Dilşad (2007), Tek Parti Döneminde Ulus İnşa Politikalarının Eğitim Boyutu, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, K13, 5 (1).
- UÇAR Canan, ÖZERBAŞ Mehmet Arif (2013), Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünya'daki ve Türkiye'deki Konumu, **Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 2, Makale No: 28.
- USTA Aydın (2013), Kamu Politikaları Analizine Kurumsal Bir Bakış, **Yasama Dergisi**, Sayı: 24.
- USTA Ertuğrul ve KORKMAZ Özgen (2010), Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri Ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 1.
- ÜREKLİ Fatma (2002), Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları, **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (3).
- YILDIZ Naciye (2008), Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 11.
- YILMAZ Hakan H. ve BİÇER Mustafa (2010), Parlatonun Bütçe Hakkını Etkin Kullanımının Yeni Bütçe Sistemi Çerçevesinde Değerlendirilmesi, **Maliye Dergisi**, Sayı: 158, Ocak-Haziran.
- YILMAZ Mehmet Serhat (2009), Tanzimat Sonrası Eğitimde Modernleşme Sürecinde Kastamonu Rüştiyeleri (1869-1903), **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 29, Özel Sayı: 1, Temmuz.
- YİNER Abdulnasır (2012), Köy Enstitüleri Üzerine Bir Deneme, **The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science**, Volume: 5, Issue: 4, Ağustos.

YİRCİ Ramazan ve KOCABAŞ İbrahim (2013), Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz, **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 8/8 Summer.

Tezler

AKAY Mehmet (2010), **Milli Eğitim Şuraları Karar Metinlerinin Seçilmiş Kavramlar Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

BÜYÜKKARCI Ayşegül (2012), **Milli Eğitim Şuraları'nda Okul Öncesi Eğitimi İle İlgili Alınan Kararlar ve Uygulamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ÇATAKOĞLU Mehmet Şerif (2002), **Anadolu Selçuklu Dönemi İlmî Faaliyetleri ve Bu Faaliyetlerin Osmanlı Kuruluş Dönemi İlmî Faaliyetlerine Tesiri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

DEMİREL Rukiye (2009), **Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi Uygulamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

DENİZ Muzaffer (2001), **Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

DURAN Alev (2012), **Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Eğitim (1876-1923)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

GÖÇÖĞLU Volkan (2014), **Kamu Politikası ve Sosyal Medya İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KILIÇ Emre (2008), **Demokrat Parti Dönemi Milli Eğitim Politikası (1950-1960)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

KINA Mehmet (2006), **Tanzimat Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

KORKMAZ Mahmut (2014), **Sosyal Medya-Kamu Politikaları Etkileşimi: Gezi Parkı Olayları Üzerine Bir Değerlendirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KURT, Ümit (2003), **Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Kişilik Yapılarının Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KÜÇÜKER Erdal (2008), **Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi (1963-2005)**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- LAVENDER W. (2009), **Worldview and Public Policy: From American Exceptionalism to American Empire**, Doktora Tezi, Fairfax, VA: George Mason University.
- OĞUZ Murat (2008), **Osmanlı Devletinin Yükselme Döneminde Enderun Saray Okulunun Yeri ve Önemi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZEL Emine (2007), **Atatürk Dönemi Türk Milli Eğitim Politikaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- SALMAN Hacı (2005), **İdadi Mektepleri'nin Tarihsel Gelişimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SARICA Handan F. (2008), **Türkiye'de Kamu Politikalarının Toplumsal-Siyasal Kökenleri Üzerine Bir Değerlendirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- ŞAHİN İsmail (1997), **Demokrat Parti Hükümetleri Dönemindeki Eğitim-Kültür Politikaları (1950-1960)**, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- ŞİMŞEK Selçuk (2012), **Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Özellikleri Bağlamında 1980 Sonrasında Türkiye'de Eğitim İktidar İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- ŞİRİN Hüseyin (2008), **Eğitimin Siyasal İşlevleri ve Türkiye'deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TAMZOK Nejat (2007), **Kamu Politikası Analizi: Elektrik Enerji Sektörü**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TAN Derya (2007), **Milli Eğitim Bakanları ve Eğitim İcraatları (1980-1999)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- TAŞDAN Hayati (2003), **Türkiye'de Mülki İdare Akademisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TAŞDÖVEN Zehra (2013), **Demokrat Parti Dönemi Eğitim Anlayışı (1950-1960)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- TAŞKINOĞLU Mehmet (2012), **Atatürk Dönemi Türk Eğitim Politikasının İzmir'deki Yansımaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- TENGER Süleyman (2005), **Rüştiye Mekteplerinin Tarihi Gelişimi ve Din Eğitimi ve Öğretimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- TOSUN Tolga (2010), **Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- TÜRKER Keni Havvanur (2008), **II. Meşrutiyet Devri Eğitim Hareketleri ve Günümüze Yansımaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TÜRKYILMAZ Müjdat (2009), **Osmanlı Klasik Döneminde Enderun Mektebindeki Üst Düzey Yönetici Eğitimi İle Günümüzdeki Üst Düzey Yönetici Eğitiminin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UĞURLU Havva Sinem (2010), **Tanzimat'ın Din Eğitimi Anlayışına Getirdiği Yenilikler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YETİMOVA Serhat (2010), **Tanzimat Döneminde Osmanlılarda Halk Eğitimi Çalışmaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIZ Ramazan (2006), **I. Meşrutiyet Döneminde Uygulanan Tarih Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YİĞİT, Ali Ata (1996), **Atatürk Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası (1923–1938)**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Raporlar

- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (1998), **Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Üzerine Komisyon'un 1998 Düzenli Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_1998.pdf>, Erişim Tarihi: 8.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (1999), **Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi'ne İlişkin Komisyon 1999 Düzenli Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_1999.pdf>, Erişim Tarihi: 9.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2000), **Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Üzerine Komisyon'un 2000 Düzenli Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2000.pdf>, Erişim Tarihi: 10.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2001), **Türkiye'nin Avrupa Birliğine Katılım Sürecine İlişkin 2001 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2001.pdf>, Erişim Tarihi: 10.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2002), **Türkiye'nin Avrupa Birliğine Katılım Sürecine İlişkin 2002 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2002.pdf>, Erişim Tarihi: 11.08.2015.

- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2003), **Türkiye'nin Avrupa Birliğine Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2003.pdf>, Erişim Tarihi: 11.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2004), **Türkiye'nin Katılım Yönde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2004.pdf>, Erişim Tarihi: 12.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2005), **Türkiye 2005 İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2005.pdf>, Erişim Tarihi: 12.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2006), **Türkiye 2006 İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2006.pdf>, Erişim Tarihi: 13.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2007), **Türkiye 2007 İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2007.pdf>, Erişim Tarihi: 13.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2008), **Türkiye 2008 İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2008.pdf>, Erişim Tarihi: 14.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2009), **2009 Yılı Türkiye İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2009.pdf>, Erişim Tarihi: 15.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2010), **Türkiye 2010 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2010.pdf>, Erişim Tarihi: 15.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2011), **Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/2011_ilerleme_raporu_tr.pdf>, Erişim Tarihi: 16.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2012), **Türkiye 2012 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/2012_ilerleme_raporu_tr.pdf>, Erişim Tarihi: 16.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2013), **Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/2013_ilerleme_raporu_tr.pdf>, Erişim Tarihi: 16.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2014), **Türkiye 2014 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.abgs.gov.tr/files/ilerlemeRaporlariTR/2014_ilerleme_raporu_tr.pdf>, Erişim Tarihi: 17.08.2015.
- ABGS (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) (2015), **Türkiye 2015 Yılı İlerleme Raporu**, <http://www.ab.gov.tr/files/000files/2015/11/2015_turkiye_raporu.pdf>, Erişim Tarihi: 21.12.2015.

- BEKMAN Sevda ve GÜRLESEL Fuat Can (2005), **Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim**, TÜSİAD Raporu, TÜSİAD-T/2005-05/396, İstanbul
- DPT (1984), **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**, Yayın No: 1974.
- DPT (1989), **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**, Yayın No: 2174.
- DPT (1995), **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**, DPT Yayın ve Temsil Daire Başkanlığı, Ankara.
- DPT (2000), **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**, Ankara.
- DPT (2006), **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)**, Ankara.
- Eğitim-Bir-Sen (2013), **4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu**, Hermes Ofset Ltd. Şti, Ankara.
- GERÇEK Haluk, GÜLERSOY Nuran Zeren, CILIZ Nilgün ve OCAKVERDİ Hale Altan (2011), **Vizyon 2050 Türkiye**, TÜSİAD Raporu, TÜSİAD-T/2011-09/518, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015), **Faaliyet Raporu 2014**, Ankara.
- ŞENCAN Hüner (2008), **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlar-Öneriler**, MÜSİAD Araştırma Raporu: 55, Tavaslı Matbaacılık.
- ŞİMŞEK Ali (1999), **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması**, TÜSİAD Raporu, TÜSİAD-T/99-2/252, İstanbul.
- ŞİRİN Selçuk R. ve VATANARTIRAN Sinem (2014), **PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri**, TÜSİAD ve TÖDER Raporu, TÜSİAD-T/2014-02/549, İstanbul.
- T.C Kalkınma Bakanlığı (2013), **Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)**, Ankara.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009), **Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor**, Adım Okan Matbaacılık, Ankara.

İnternet Kaynakları

- BİÇER Mustafa (2009), Türkiye’de Kamu Politikası Oluşturma Süreci: Planlama ve Bütçeleme İlişkisi, Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Sekreterliği, Kanunlar ve Kararlar Dairesi Bütçe Müdürlüğü, <http://www.yasader.org/web/faaliyetler/20-06-2009_21-06-2009_yasama_okulu/TURKIYEDE_KAMU_POLITIKASI_OLUSTURMA_SURECI.pps> Erişim Tarihi: 3.07.2015.
- Hazine Müsteşarlığı (2015), Dış Ekonomik İlişkiler Genel Müdürlüğü, Dünya Bankası Projeler Dairesi, <<https://hazine.gov.tr/tr-TR/Arama-Sonuclari-Sayfasi?skey=d%C3%BCnya%20bankas%C4%B1>>, Erişim Tarihi: 28.08.2015.
- İmam Hatip Liselerinin Tarihsel Gelişimi, <<http://www.cypriot.org.uk/Documents/Haber1/Imam-Hatip-Liseleri.htm>>, Erişim Tarihi: 10.09.2015.

- İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları,
<<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuydta/article/viewFile/1023018786/1023017957>>, Erişim Tarihi: 04.09.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, X. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_10_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
15.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XI. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_11_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
16.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XII. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_12_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
18.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XIII. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_13_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
20.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XIV. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_14_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
22.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XV. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_15_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
23.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XVI. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_16_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
25.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XVII. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_17_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
27.07.2015.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, XVIII. Milli Eğitim Şurası',
<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar_18_sura.pdf>, Erişim Tarihi:
31.07.2015.
- Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi
Protokolü, <<http://kobitek.com/organize-sanayi-bolgelerinde-mesleki-ve-teknik-egitimin-guclendirilmesi-protokolu>>, Erişim Tarihi: 7.08.2015.
- TBMM, Akbulut Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP47.htm>>, Erişim Tarihi: 1.07.2015.
- TBMM, Davutoğlu Hükümet Programı
<http://www.memurlar.net/common/news/documents/481857/hprogram.pdf>
Erişim Tarihi: 1.12.2015.
- TBMM, Erbakan Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP54.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- TBMM, Gül Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP58.htm>>, Erişim Tarihi: 3.07.2015.

- TBMM, I. Çiller Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP50.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- TBMM, I. Erdoğan Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP59.htm>>, Erişim Tarihi: 4.07.2015.
- TBMM, I. Özal Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP45.htm>>, Erişim Tarihi: 1.07.2015.
- TBMM, I. Yılmaz Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP48.htm>>, Erişim Tarihi: 1.07.2015.
- TBMM, II. Çiller Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP51.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- TBMM, II. Erdoğan Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP60.htm>>, Erişim Tarihi: 5.07.2015.
- TBMM, II. Özal Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP46.htm>>, Erişim Tarihi: 1.07.2015.
- TBMM, II. Yılmaz Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP53.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- TBMM, III. Çiller Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP52.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- TBMM, III. Erdoğan Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP61.htm>>, Erişim Tarihi: 5.07.2015.
- TBMM, III. Yılmaz Hükümeti Hükümet Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP55.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- TBMM, IV Ecevit Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP56.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- TBMM, Ulusu Hükümet Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP44.htm>>, Erişim Tarihi: 1.07.2015.
- TBMM, V Ecevit Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP57.htm>>, Erişim Tarihi: 3.07.2015.
- TBMM, VI. Demirel Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP43.htm>>, Erişim Tarihi: 1.07.2015.
- TBMM, VII. Demirel Hükümeti Programı,
<<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP49.htm>>, Erişim Tarihi: 2.07.2015.
- Türkiye Bilimler Akademisi, Tarihçe,
<<http://www.tuba.gov.tr/content/tarihce/id/216/pid/43/mid/52/>>, Erişim Tarihi: 8.09.2015.
- Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (1999), 1999 IMF Niyet Mektubu, Sayı: B.02.1.HM.0.DEİ.02.00/500,
<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/a83b89ad-ce1b-4829-8e9f-124abef4c5ba/niyet_mektubu_4.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=a83b89ad-ce1b-4829-8e9f-124abef4c5ba>, Erişim Tarihi: 21.08.2015.

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (2002), 2002 IMF Niyet Mektubu, <<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/0185df26-3be6-4172-b851-526f78c61658/standby2002-2004.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=0185df26-3be6-4172-b851-526f78c61658>>, Erişim Tarihi: 23.08.2015.

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (2004), 2004 IMF Niyet Mektubu, Ref: B.02.1.HM.0.DEİ.02.00/500/45057, <<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/f58219fe-565c-45bd-853e-18c6fc44e6de/loi.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=f58219fe-565c-45bd-853e-18c6fc44e6de>>, Erişim Tarihi: 25.08.2015.

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (2007), 2007 IMF Niyet Mektubu, Ref: B.02.1.HZN.0.08.02.00/500/19903, <<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/91ea04b6-dcac-4978-9ad8-49ad0ab4480f/IMFniyetTRmayis07.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=91ea04b6-dcac-4978-9ad8-49ad0ab4480f>>, Erişim Tarihi: 25.08.2015.

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (2008), 2008 IMF Niyet Mektubu, Ref: B.02.1.HZN.0.08.02.00/500/18999, <<http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/d5df0a22-3667-4e27-8124-f390f9330a6e/IMFniyetTRnisan08.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d5df0a22-3667-4e27-8124-f390f9330a6e>>, Erişim Tarihi: 26.08.2015.

Türkiye Hükümetleri Listesi
https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye_h%C3%BCk%C3%BBmetleri_listesi Erişim Tarihi: 8.09.2015.

Mevzuat

1982 Anayasası, <<http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.html>>, Erişim Tarihi: 11.11.2013.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Kanun Numarası: 222, Kabul Tarihi: 5.1.1961, <<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222-20120330.pdf>>, Erişim Tarihi: 5.08.2015.

Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun Numarası: 1739, Kabul Tarihi: 14.6.1973, <<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>>, Erişim Tarihi: 3.08.2015.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun Numarası: 2709, Kabul Tarihi: 18.10.1982, <<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>>, Erişim Tarihi: 2.08.2015.

Diğer

Adalet Partisi Parti Programı (1969), Orijinal Matbaası, Ankara.

Adalet ve Kalkınma Partisi Kalkınma ve Demokratikleşme Programı (2002), TBMM Kütüphanesi 2002-78.

Anavatan Partisi Programı (1983), TBMM Kütüphanesi, Ankara.

Cumhuriyet Halk Partisi Programı (1994), TBMM Kütüphanesi 1994-350.

Demokrat Türkiye Partisi Programı (1997), TBMM Kütüphanesi 97-2592 k.2.

- Demokratik Sol Parti Programı (1999), TBMM Kütüphanesi AD-155, Ankara.
- Doğru Yol Partisi Tüzüğü ve Programı (1988), TBMM Kütüphanesi 86-1656.
- EĞİTİMİŞ (2015), 2002-2015 AKP Dönemi Eğitim Politikaları ve Eğitim Emekçilerini Bekleyen Tehlikeler, Eğitim Broşürü Dizisi: 5.
- EROĞLU Olgun (2005), Neoliberal Politikaların Eğitime Etkileri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Reform Dersi Ödevi, Ankara.
- Genelge (2012), 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, Sayı: B.08.0.ÖKM.0.00.00.00/401.
- MEB (2011), Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler, Ankara.
- MEB Sayısal Veriler 2000-2008 (2008), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2007), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006-07, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2008), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2007-08, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2011), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-11, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2012), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-12, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2013), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-13, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2014), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-14, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014-15, Ankara.
- Milliyetçi Hareket Partisi Programı (1993), TBMM Kütüphanesi 85-3131, Ankara.
- ÖZDEMİR Esin (2010), Üniversite Girişte Katsayı Uygulamasına İlişkin YÖK ve Danıştay Kararları Hakkında İnceleme ve Değerlendirme, Avrupa Birliği Dairesi, TOBB AB Müzakere ve Uyum Müdürlüğü.
- Refah Partisi Programı (1986), Eser Matbaacılık, Samsun.
- Sosyal Demokrat Halkçı Parti Programı ve Tüzüğü (1993), TBMM Kütüphanesi 86-2380.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Canan ÇAKIR
Doğum Yeri ve Yılı : Beydağ/İZMİR-1984
Medeni Hali : Bekar
Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu :

Yüksek Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, 2008-2010,
Isparta
Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler
Fakültesi, Kamu Yönetimi, 2003-2007, Isparta
Lise : Ödemiş Süper Lise, Ödemiş/İzmir

İş Denevimi :

Gümüşhane Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler
Fakültesi, Araştırma Görevlisi (2010-2011)
Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler
Fakültesi, Araştırma Görevlisi (2011- Devam)

Bilimsel Yayın ve Çalışmalar :

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makale

“E-devlet Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Canan ÇAKIR, Global Journal of Economics and Business Studies (Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi), Cilt: 4, Sayı: 7, Bahar 2015, ss. 37-48.

“E-Belediye: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Canan ÇAKIR, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1-2, 2015.

Diğer bilimsel dergilerde yayımlanan teknik not, editöre mektup, tartışma, vaka takdimi ve özet türünden yayınlar dışındaki makale

"Türkiye'deki İl Özel İdareleri Web Sitelerinin İşlevselliği", U. Kerman, M. Aktel, Y. Altan, O. Özaltın, Y. Saraçbaşı, H. Akoğan, C. Çakır, Memleket Mevzuat Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 50, Ağustos 2009, ss.49-57.

Ulusal sempozyum, kongre, kurs (workshop) düzenlenmesi gibi etkinliklerde görev almak

“World Cafe Sosyal Bilimlerde Nitelik ve Nicelik Çalıştayı”, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 3-4 Nisan 2013, Isparta.

17. Uluslararası Bilim ve Bahar Şenliği Kapsamında düzenlenen "Fikir ve Cesaretin Buluşma Noktası: Girişimcilerin Mutfağı Çalıştayı", Süleyman Demirel Üniversitesi, 01.03.2014, Isparta, (Düzenleme Kurulu).

“Kamu Yönetimi Eğitimi Çalıştayı”, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü, 12-14 Kasım 2015, Isparta, (Düzenleme Kurulu).

Uluslararası sempozyum, kongre, kurs (workshop) düzenlenmesi gibi etkinliklerde görev almak

"2nd International Davraz Congress, Building New Approaches to the Global Issues, (Global Sorunlar ve Çözüm Arayışları)", Süleyman Demirel Üniversitesi, 29-30-31 Mayıs 2014, Isparta, (Sekreteryaya).

Yüksek Lisans Tezi

Hemşehrilerin E-Belediye Uygulamalarına Bakış Açısı ve Farkındalığı: İzmir Büyükşehir Belediyesi Örneği, (Danışman: Doç. Dr. Uysal KERMAN), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, 2010, Isparta.