

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN VE UZMANLARININ GÖRÜŞLERİNE  
GÖRE TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM POLİTİKALARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hakan UYSAL**

**DOKTORA TEZİ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MART, 2018**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki (2) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Hakan

Soyadı : Uysal

Bölümü: Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi:

### TEZİN

Türkçe Adı : Eğitim Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye'deki  
Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: Evaluation of Education Policies in Turkey According to the Opinions of  
Educational Administrators and Experts

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hakan UYSAL

İmza: .....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Hakan UYSAL tarafından hazırlanan “Eğitim Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye’deki Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Figen EREŞ

Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ

Eğitim Yönetimi, Ankara Üniversitesi .....

**Üye:** Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Doç. Dr. Sabri ÇELİK

Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

Eğitim Yönetimi, Hacettepe Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 30/03/2018

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



## TEŞEKKÜR

Bu çalıőmamın her aşamasında sabırla yardımlarını esirgemeyen değerli danıőmanım Doç. Dr. Figen EREŞ'e, tez izleme toplantılarında olumlu eleştirileri ile bana yol gosteren Prof. Dr. Yasemin Karaman KEPENEKI ve Prof. Dr. Necati CEMALOğLU'ya, her zaman goruslerine basvurduğum ve eleştirilerini aldığım işyeri arkadaşlarıma, çalıőmam süresince sabırlarıyla bana katlanan eőim ığdem, ocuklarım İrem ve Baran'a çok teşekkür ederim.

Hakan UYSAL

Mart, 2018

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN VE UZMANLARININ GÖRÜŞLERİNE  
GÖRE TÜRKİYE’DEKİ EĞİTİM POLİTİKALARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**(Doktora Tezi)**

**Hakan Uysal**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Mart, 2018**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecini değerlendirmektir. Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyaset ve sivil toplum kuruluşları etkili unsur olarak öne çıkmaktadır. Belirlenen ve kamuoyu gündemine gelen eğitim politikalarının uygulanmasına yönelik kararlar almak için çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alınmaktadır. Bunlar sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, bakanlığın ilgili diğer birimleri, okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veliler, eğitim sendikaları, özel sektör temsilcileri, uzmanlar, siyasi erk ve düşünce kuruluşlarıdır. Eğitim politikalarının uygulamaya geçebilmesi için en fazla sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı ve siyaset almaktadır. Eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için pilot uygulamaların yapılması, fiziki koşulların yerine getirilmesi, hizmet içi eğitim çalışmaları, politikayı tanıtım çalışmaları, gerekli bütçenin ayrılması, öğretmen ihtiyacının giderilmesi, ilgili birimlerin görüşlerinin alınması, mevzuat çalışmalarının yapılması ve yazılı talimatların uygulayıcılara gönderilmesi gibi koşullar yerine getirilmektedir. Uygulamaya konulan eğitim politikaları merkez teşkilatınca, izleme ve değerlendirme birimlerinin

yaptıkları araştırmalarla, rehberlik ve denetim başkanlığı elemanlarınca, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Strateji Geliştirme Başkanlığı uzmanlarının raporlarıyla izlenmektedir. Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara m¼dahale edilmektedir. Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince araştırma ve raporlarla, okul y¼neticileri, ¼đretmenler ve velilerce, Milli Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe, sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla, üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla, medya tarafından, siyasi partilerce, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından, meslek ve düşünce kuruluşlarınca değerlendirilmektedir. Ancak katılımcılar değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda değişiklik yapılıp yapılmadığı konusunda kararsızdırlar. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığının farklı kademelerinde görev yapman 4’ü uzman ve 34’ü yönetici olmak üzere toplam 38 kişidir. Katılımcıların görüşlerini almak üzere sekiz temel sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler yüzyüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Bir katılımcı ise soruları yazılı olarak cevaplandırmıştır. Katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Elde edilen görüşler içerik analizi ile ç¼zümlenmiř, ana ve alt temalara ayrılarak yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim politikası, politika belirleme, politika gündemi, politika belirleme süreci, eğitim politikası süreci,

Sayfa Adedi: 233

Danışman : Doç. Dr. Figen EREŞ



**EVALUATION OF EDUCATION POLICIES IN TURKEY  
ACCORDING TO THE OPINIONS OF EDUCATIONAL  
ADMINISTRATORS AND EXPERTS**

**(Ph.D Thesis)**

**Hakan Uysal**

**GAZI UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES**

**March, 2018**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to evaluate the development process of education policies in Turkey. According to the results of the research; in determining the educational politics in Turkey and coming to the attention of the public, civil society organizations and policy are efficient. Opinions are taken from various people, institutions and organizations in order to make decisions the implementation of education policies that are determined and come to the public agenda. These are civil society organizations, universities, other relevant departments of the Ministry of Education, school headmasters, teachers, students and parents, education unions, private sector representatives, experts, political power and think tanks. The Ministry of National Education and politics take the most responsibility for the implementation of educational policies. In order to put education policy into practice, conditions such as pilot applications, fulfillment of physical conditions, in-service training activities, promotion of politics, allocation of necessary budget, elimination of teacher needs, taking the views of related units, making legislative studies and sending written instructions to the applicants are fulfilled. The education policies that are put into practice are monitored by the central organization, by the researches carried out by the monitoring and evaluation units, by the guidance and supervisory staff, by the reports of The

Presidency of the negativites that arise in the process of monitoring the education policies are taced Education and Training Board and The Presidency of Strategy Development experts. Implemented educational policies are evaluated through the researches and reports of relevant departments of the Ministry of National Education, school administrators, teachers and parents, Minister of National Education and Government, reports prepared by non-governmental organizations, researches conducted by universities and academicians, media, political parties, provincial and district national education directorates, professional think-tanks. However, according to the results of the evaluation, participants are hesitate whether the policy has been changed or not. Qualitative research method has been used in the study. Participants of the survey are 38 persons, 4 of whom are experts and 34 of whom are administrators at different levels of the Ministry of National Education. An interview form consisting of eight basic questions has been prepared to receive the views of the participants. Datum have been collected through semi-structured questions at face to face interviews. But only one participant answered the questions in writing. The views of participants have been recorded by the researcher. The obtained opinions have been analyzed via content analysis and they have been interpreted by being seperated into main theme and subthemes.

Keywords: education policy, policy setting, policy agenda, policy setting process, education policy process

Page Number:233

Consultant : Doç. Dr. Figen EREŞ

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	iii
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xviii
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Siyasi Yapı.....	3
1.1.2. Yönetimin Merkeziyetçi Yapısı.....	4
1.1.3. Okullaşma Oranları.....	4
1.1.4. Öğretim Programları.....	5
1.1.5. Yönetici ve Öğretmen Politikaları.....	9
1.1.6. Eğitim Harcamaları.....	10

1.1.7. Öğrenme Ortamları .....	11
1.1.8. Mesleki Eğitimi.....	11
1.1.9. Eğitime Erişim Sorunu.....	13
1.1.10. Göçler ve Mülteci Sorunu.....	14
1.2. Araştırmanın Amacı .....	15
1.3. Araştırmanın Önemi .....	16
1.4. Sınırlılıklar .....	18
1.5. Tanımlar .....	18
<b>BÖLÜM 2 .....</b>	<b>20</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>20</b>
2.1. Politika, Kamu Politikası ve Eğitim Politikası.....	20
2.1.1. Politika.....	20
2.1.2. Kamu Politikası.....	22
2.1.2.1. Tanımı.....	22
2.1.2.2. Kamu Politikası Talepleri.....	27
2.1.2.3. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler.....	27
2.1.2.4. Kamu Politikası Kararları.....	28
2.1.2.5. Kamu Politikası Metin ve Söylemleri.....	28
2.1.2.6. Kamu Politikası Çıktıları.....	28
2.1.2.7. Kamu Politikası Sonuçları.....	28
2.1.2.8. Kamu Politikasını Etkileyen Etmenler.....	29
2.1.2.9. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler.....	32
2.1.2.10. Kamu Politikası Modelleri .....	36
2.1.2.10.1. Grup Modeli.....	38
2.1.2.10.2. Kurumsal Model.....	38
2.1.2.10.3. Elit (Seçkinler) Modeli .....	39

2.1.2.10.4. İşlevsel (Süreç) Modeli.....	40
2.1.2.10.5. Sistem Modeli.....	41
<b>2.2. Eğitim Politikası .....</b>	<b>41</b>
<b>2.2.1. Tanımı ve Özellikleri.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3. Eğitim Politikası Süreci.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.1. Eğitimde Politika Yapma.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.2. Eğitimde Politika Yapma Süreçleri.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3.2.1. Eğitim Problemlerinin Tanımlanması ve</b>	
<b>Gündem Oluşturma .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.2.2. Politika Seçeneklerini Oluşturma .....</b>	<b>56</b>
<b>2.3.2.3. Politika Seçeneklerini Değerlendirme.....</b>	<b>58</b>
<b>2.3.2.4. Eğitim Politikası Sürecinde Karar Verme</b>	
<b>(Decision-Making) Modelleri.....</b>	<b>61</b>
<b>2.3.3. Eğitim Politikasını Formüle Etme.....</b>	<b>66</b>
<b>2.3.4. Eğitim Politikasını Uygulama.....</b>	<b>73</b>
<b>2.4.4.1. Eğitim Politikası Uygulama Modelleri.....</b>	<b>79</b>
2.4.4.1.1. Yukarıdan Aşağıya Uygulama Modeli (YAM).....	79
2.4.4.1.2. Aşağıdan Yukarıya Uygulama Modeli (AYM).....	82
2.4.4.1.3. Melez Yaklaşım.....	84
<b>2.3.5. Eğitim Politikasını İzleme ve Değerlendirme .....</b>	<b>85</b>
<b>2.3.5.1. İzleme ve Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır?.....</b>	<b>85</b>
<b>2.3.5.2. İzleme ve Değerlendirme Türleri.....</b>	<b>91</b>
2.3.5.2.1. Süreç Değerlendirmesi.....	91
2.3.5.2.2. Sonuç Değerlendirmesi.....	91
2.3.5.2.3. Etki Değerlendirmesi .....	92
2.4.5.2.4. Fayda-Maliyet Analizleri.....	93

2.3.5.3. <i>Etkili Politika Değerlendirmesi İçin Engeller</i> .....	94
2.3.5.4. <i>İç ve Dış Politika Değerlendiricileri</i> .....	98
2.3.5.5. <i>Değerlendirmenin Yapıldığı Aşamalar</i> .....	99
2.3.5.6. <i>Politika Değerlendirme Gereçleri</i> .....	100
2.3.6. <i>Eğitim Politikasını Değiştirme ve Sonlandırma</i> .....	102
2.4. <i>Politika Analizi</i> .....	104
2.4.1. <i>Politika Analizi Nedir?</i> .....	104
2.4.2. <i>Politika Analizinin Amaçları</i> .....	107
2.4.3. <i>Politika Analizi Yöntemleri</i> .....	109
2.4.4. <i>Politika Analizinin Sınırlılıkları</i> .....	111
2.4.4.1. <i>Hükümetin Gücünün Sınırlı Olması</i> .....	111
2.4.4.2. <i>Problemin Ne Olduğu Konusunda Anlaşmazlık</i> .....	112
2.4.4.3. <i>Yorumlamada Öznellik</i> .....	112
2.4.4.4. <i>İnsanla İlgili Araştırmaların Tasarlanmasındaki Sınırlılıklar</i> .....	112
2.5.4.5. <i>İnsan Davranışının Karmaşıklığı</i> .....	112
2.5. <i>Eğitimde Politika Analizi</i> .....	113
<b>BÖLÜM 3</b> .....	118
<b>İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	118
3.1. <i>Makaleler</i> .....	118
3.1.1. <i>Ulusal Makaleler</i> .....	118
3.1.2. <i>Uluslararası Makaleler</i> .....	120
3.2. <i>Tezler</i> .....	125
3.2.1. <i>Ulusal Tezler</i> .....	125
3.2.2. <i>Uluslararası Tezler</i> .....	130

<b>BÖLÜM 4</b> .....	135
<b>YÖNTEM</b> .....	135
4.1. Araştırmanın Modeli .....	135
4.2. Çalışma Grubu .....	136
4.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	137
4.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması .....	139
4.3.1. Verilerin Geçerliliği .....	140
4.3.2. Verilerin Güvenirliliği.....	140
4.4. Verilerin Analizi .....	141
<b>BÖLÜM 5</b> .....	142
<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	142
5.1. Türkiye’de Eğitim Politikaların Belirlenmesi ve Kamuoyu Gündemine Gelmesinde Etkili Olan Unsurlara Yönelik Bulgular.....	142
5.2. Belirlenen ve Kamuoyu Gündemine Gelen Eğitim Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Kararların Alınabilmesi İçin Yapılan Çalışmalara Yönelik Bulgular.....	154
5.3. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Geçebilmesi İçin Sorumluluk Alanlara Yönelik Bulgular.....	164
5.4. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Konulabilmesi İçin Yerine Getirilen Koşullara Yönelik Bulgular.....	172
5.5. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının Nasıl İzlendiğine Yönelik Bulgular.....	178
5.6. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Nasıl Müdahale Edildiğine Yönelik Bulgular.....	187
5.7. Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikalarının Kimler Tarafından ve Nasıl Değerlendirildiğine Yönelik Bulgular.....	193

<b>5.8. Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Yapılan Değişikliklere</b>	
<b>Yönelik Bulgular .....</b>	<b>199</b>
<b>BÖLÜM 6 .....</b>	<b>204</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>204</b>
<b>6.1. Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>204</b>
<b>6.1.1. Türkiye’de Eğitim Politikaların Belirlenmesi ve Kamuoyu</b>	
<b>Gündemine Gelmesinde Etkili Olan Unsurlara Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>204</b>
<b>6.1.2. Belirlenen Eğitim Politikaları, Kamuoyu Gündemine Geldikten</b>	
<b>Sonra, Uygulamaya Yönelik Kararların Alınabilmesi İçin Kimlerle</b>	
<b>ve Hangi Çalışmaların Yapıldığına Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>208</b>
<b>6.1.3. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Geçebilmesi İçin</b>	
<b>Sorumluluk Alanlara Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>209</b>
<b>6.1.4. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Konulabilmesi</b>	
<b>İçin Hangi Koşulların Yerine Getirildiğine Yönelik</b>	
<b>Sonuçlar.....</b>	<b>210</b>
<b>6.1.5. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikaları</b>	
<b>İzlenmesine Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>211</b>
<b>6.1.6. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının</b>	
<b>İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Nasıl Müdahale</b>	
<b>Edildiğine Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>213</b>
<b>6.1.7. Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikaları Kimler Tarafından</b>	
<b>ve Nasıl Değerlendirildiğine Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>213</b>
<b>6.1.8. Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Ne Gibi</b>	
<b>Değişikliklerin Yapıldığına Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>215</b>
<b>6.2. Öneriler .....</b>	<b>215</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>217</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>231</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yukarıdan Aşağıya Modelini Başarılı Bir Şekilde Uygulamak İçin</i>	
<i>Yöneticilerin Yapabilecekleri Şeyler</i> .....	81
Tablo 2 <i>Beş Aşamalı Politika Analizi Yöntemi</i> .....	110
Tablo 3. <i>Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler</i> .....	138
Tablo 4. <i>Türkiye’de Eğitim Politikalarının Belirlenmesi ve Kamuoyu Gündemine</i> <i>Gelmesinde Etkili Olan Unsurlar</i> .....	143
Tablo 5. <i>Belirlenen ve Kamuoyu Gündemine Gelen Eğitim Politikalarının</i> <i>Uygulanmasına Yönelik Kararların Alınabilmesi İçin Yapılan Çalışmalar</i> ....	155
Tablo 6. <i>Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Geçebilmesi İçin</i> <i>Sorumluluk Alanlar</i> .....	165
Tablo 7. <i>Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Konulabilmesi İçin</i> <i>Yerine Getirilen Koşullar</i> .....	172
Tablo 8. <i>Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarını İzleme</i> <i>Yöntemleri</i> .....	179
Tablo 9. <i>Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde</i> <i>Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Müdahale Yöntemleri</i> .....	188
Tablo 10 <i>Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikalarını Değerlendirme</i> .....	194
Tablo 11. <i>Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Yapılan Değişiklikler</i> .....	200

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Politikayı kodlama ve kodları çözme.....	26
<i>Şekil 2.</i> Politika kapsamı.....	45
<i>Şekil 3.</i> Gündeme geliş süreci.....	55
<i>Şekil 4.</i> Problemin başlangıcı ve tetikleyici mekanizma .....	55
<i>Şekil 5.</i> Birleştirilmiş Politika Analizleri Süreci .....	108
<i>Şekil 6.</i> Politikayı uygulamaya dönüştürme: Bir model.....	116

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AYB	Avrupa Yatırım Bankası
AYM	Anayasa Mahkemesi
BM	Birleşmiş Milletler
DB	Dünya Bankası
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
ERG	Eğitim Reform Girişimi
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
GSYH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
IMF	Uluslararası Para Fonu
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
MEA	Milli Eğitim Akademisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEŞ	Milli Eğitim Şurası
METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
MGK	Milli Güvenlik Kurulu
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
NATO	(North Atlantic Treaty Organization): Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
OECD	(Organisation for Economic Co-operation and Development): İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
ÖSYS	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYMK	Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi
PISA	(Programme for International Student Assessment): Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RG	Resmi Gazete
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
SETA	Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
SM	Sentez Model
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TIMSS	(Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TTK	Talim ve Terbiye Kurulu
UNESCO	(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü.
UNICEF	(United Nations International Children's Emergency Fund): Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu
YAM	Yukarıdan Aşağıya Model
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim bir toplumun yaşam tarzının belirlenmesindeki zihniyetini, kültürün gelecek kuşaklara sağlıklı olarak aktarılmasındaki milli hassasiyetini, toplum kalkınmasını ideal insan ve onun şahsiyetinin inşası gibi toplumun varlığının temel varoluş ilkelerini koruyan, geliştiren ve onu geleceğe hazırlamada dinamik bir fonksiyon taşır. Hem bireyin hem de toplumun inşasında önemli bir olgu olan eğitim, insanlık tarihi boyunca farklı işlevler üstlenmiştir. Eğitimin konusu insandır. Bu nedenle iktisat, psikoloji, sosyoloji, siyaset, tarih ve din gibi pek çok disiplinin disiplinin bileşeni durumundadır (Gümüş, 2015, s. 2). Yakın yüzyıllarda ulus devletlerin doğup gelişmeye başlamasıyla eğitim bir politika konusu olarak ele alınmaya ve milli eğitim politikalarının oluşturulup uygulanmasına başlanmış ve önem kazanmıştır (Aypay, 2015, s. 6). Türkiye’de de eğitim her zaman toplumsal ve siyasal gündemde yerini almış, eğitimin sosyo-ekonomik rolü daima önemli olmuştur. Eğitim bir taraftan kalkınmanın önemli bir aracı olarak kabul edilirken, diğer taraftan da sosyal yaşamda meydana gelen bütün sorunların çözümü için eğitimden medet umulmuştur. Özellikle toplumu şekillendirmek ve ona yeni biçimler vermek hedefi doğrultusunda modernleşme sürecinde devletin önemli araçlarından biri olması nedeniyle üzerinde daima durulması gereken bir konu olmuştur (Gümüş, 2015, s. 7).

Türkiye köklü bir eğitim geleneğine sahiptir. Kurtuluş savaşının yoğun olarak yaşandığı günlerde bile eğitim, Atatürk'ün en çok önemseydiği konulardan biri olmuştur. Atatürk, 15 Temmuz 1921'de cepheden gelerek Ankara'da Maarif Kongresini toplamıştır. Kongrede bundan sonraki uygulanacak olan eğitim programları ve öğretmen yetiştirme politikası ele alınmış, bu doğrultuda ilkokul ve ortaokul programları ile köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur. Ülkenin içinde bulunduğu savaş nedeniyle kongreden beklenen ve hedeflenen sonuçların alınamamasına ve erken bitirilmesine rağmen kongrenin savaş ortamında bile toplanması Atatürk'ün eğitime verdiği önemi göstermektedir (Akyüz, 1989, s. 357-358). Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk'ün çizdiği genel çerçevenin içeriği, Cumhuriyet aydınları tarafından oluşturulmuş, böylece toplumsal değişim başlatılmıştır. Bu dönemde eğitim alanında yapılan düzenlemeler yeni sistemin korunmasında ve Cumhuriyet değerlerinin benimsetilmesi açısından bir araç olmuştur (Ata, 2007). Eğitim ve öğretimin kapsamı dini bir nitelik taşımasından dünyevi bir niteliğe kaymış eğitimin yapısal özellikleri, laik anlayış ve pozitif bilimcilik temelinde belirlenmiştir (Akar 1996). Osmanlı Devletinin son dönemlerindeki Batılılaşma hedefleri Cumhuriyet'in ilk yıllarında da devam ettirildiğini söyleyen Güçlüol (1996) Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim politikaları için şunları söylemektedir:

“Yeni sisteminde de Batılı eğitim sistemlerini temel alan yenileşme çabalarının etkileri devam etmiştir. Dünyanın tüm ülkelerinde görülen ulus devlet yapılanmaları, bu dönem eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Yeni devletin eğitim sisteminde çağdaşlığı temele alan milli ve laik bir yapı esas alınmıştır. Dönemin baskın düşüncesi olan ileri Batı karşısında geri kalmışlık duygusu, modern eğitim sisteminden Batı'nın yakaladığı gelişmişlik seviyesine ulaştırması beklentisini doğurmuştur. Batının yakaladığı bu seviyeye ulaşmak için Cumhuriyet'in kurucu iradesi, eğitimi önemli bir araç olarak görmüştür. Nitekim bu seviyenin yakalanabilmesi için eğitim alanında yapılacak reformlarda ve eğitim politikalarında yerli ve yabancı eğitimcilerin görüşleri alınmış yeni kurulan devletin eğitim sisteminin ve eğitimle ilgili idari yapının belirlenmesinde “John Dewey Raporu” gibi yabancı uzman görüşleri etkili olmuştur (s. 453).”

Demirtaş (2008)'a göre Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra Türk eğitiminin temel politikaları şöyle oluşturulmuştur:

- Türk toplumunu çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmak,
- Ülkenin ilerlemesinin önündeki engelleri kaldırmak,
- Laik ve milli bir yapı oluşturmak için Atatürk inkılaplarını uygulamaya başlamak.

Ona göre özellikle Türkiye'de yapılan devrimin başarıya ulaşmasının eğitimde gösterilecek başarıya bağlı olması, eğitimin ülke geneline yaygınlaşması ve değişmesi için kararlı ve acil adımların atılmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla da Atatürk döneminde eğitim ve

öğretimin her alanında köklü çalışmalar yapılmıştır. Getirilen çözümler ise eğitimi hem niceliksel hem de niteliksel olarak geliştirdiği gibi Atatürk'ün özlediği yeni Türkiye'nin temel taşlarını oluşturmuştur (Demirtaş, 2008).

Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze kadar çok önemli gelişmeler yaşanmasına rağmen eğitim konusunda halen istenilen düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Eğitim sorunlarından bazıları şunlardır:

- Siyasi yapı
- Yönetimin merkeziyetçi yapısı
- Okullaşma oranları
- Öğretim programları
- Yönetici ve öğretmen politikaları
- Eğitime harcamaları
- Öğrenme ortamları
- Mesleki eğitim
- Eğitime erişim
- Göçler ve mülteciler sorunu

### **1.1.1. Siyasi Yapı**

Eğitim politikaları eğitime yüklenen misyon temelinde, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için oluşturulur. Bu nedenle de eğitim yönetiminin ve eğitim örgütlerinin hangi amaçlara yönelik olarak biçimlendirildiğini ve işletildiğini, bu amaçları ne ölçüde gerçekleştirebildiklerini belirleyebilmek için eğitim politikalarının çözümlenmesi ve politika araçlarının değerlendirilmesi önemlidir (Topses, 1982, s. 61). Üzerinde çokça tartışılan konulardan biri olan eğitim politikaları, yetiştirilmek istenen insan tipinin belirlenmesinde ve bu insanın topluma entegresinde ulusal bir projedir. Ulus bilincinin oluşturulmasında, toplumsal değerler, ideolojiler ve kuralların bireylere aktarılmasında eğitim sistemi araç görevi görmektedir. Bunu da en çok siyasi irade yapmaktadır (Gümüş, 2015, s. 1). Siyasi yapı toplumsal değişim ile dönemsel dinamikler eğitim politikaları üzerinde etkili olmaktadır. Türk eğitim tarihinde dönemin iktidar partileri başta olmak üzere, dünyayla paralel olarak yaşanan toplumsal değişimlerin eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle de siyasi yapının ideolojisi, politik anlamda eğitimin programlanmasında ve uygulanmasında oldukça etkili olmuştur. Nitekim

Türkiye’de eğitim politikalarına bakıldığında eğitim ve ideolojinin birbirine eklenmiş iki olgu olduğu görülecektir. Günümüzde de eğitim politikaları hükümet politikaları ile paralel yürümeye başlamış, bu durum eğitimde istikrarsızlığı doğurmuştur. Bu istikrarsızlık beraberinde pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir (Gümüş, 2015, s. 5). Nitekim bugüne kadar görev başına getirilen milli eğitim bakanları, eğitimle ilgili kendi parti politikaları hatta kişisel düşünceleri doğrultusunda değişiklikler yapmışlar, iktidardaki bir partinin politikasını daha sonra gelen iktidarın bakanı değiştirmiş, bazen aynı partiye mensup bakanlar bile kendilerinden önceki politikaları değiştirmiş veya tamamen sonlandırmıştır. Günümüzde karşı karşıya olduğumuz eğitim sorunları, eğitim politikalarımızın sorgulanması gereğini ortaya koymaktadır.

### **1.1.2. Yönetimin Merkeziyetçi Yapısı**

Türkiye eğitimde oldukça merkezileşmiş bir denetim yapısına sahiptir. Eğitimle ilgili politikalar genelde merkeziyetçi bir anlayışla devlet ve hükümetler tarafından oluşturulmakta ve uygulanmaktadır (Aypay, 2015, s. 140). Bu durum, yönetim sürecinin yavaşlamasına, merkezde alınan kararların uygulama aşamasında hedefinden sapmasına ve yanlış uygulamalara sebep olmaktadır. Tüm tartışmalara ve eleştirilere rağmen sistemin merkeziyetçi yapısı devam etmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Eğitim politikaları ilk ve orta öğretim düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve yükseköğretim düzeyinde ise Yüksek Öğrenim Kurulu (YÖK) tarafından yönlendirilmektedir. Okulların kendi başlarına karar alma ve ihtiyaçlarını karşılama özerklikleri yoktur. Eğitim giderleri merkezi bütçeden karşılanmaktadır. Sadece okullar sınırlı düzeyde okul aile birlikleri aracılığıyla ailelerden katkı alabilmektedirler. Okulların personel alımı ve mali yönetimi merkezi idarenin sorumluluğundadır.

### **1.1.3. Okullaşma Oranları**

Türkiye okullaşma oranlarında halen OECD ortalamasının oldukça altındadır. 3 yaşındaki çocukların yalnızca %9’u Türkiye’de erken çocukluk ve ilköğretim öncesi eğitime kaydolmaktadır ve bu oran da %78’lik OECD ortalamasının oldukça altındadır. %39’luk OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında ise 2 yaşındaki çocukların neredeyse hiçbiri erken çocukluk eğitimi almamaktadır. Erken çocukluk eğitimi çoğu OECD ülkesinde 5 yaşın



altındaki çocuklar için oldukça yaygın olsa da, Türkiye’de küçük çocukların erken çocukluk eğitimine olan kayıt oranları 4 yaş çocuklarında da çok yaygın değildir: %87’lik OECD oranı ile karşılaştırıldığında Türkiye’de ilköğretim öncesi ve ilköğretim eğitime kayıt oranı %32’dir. Eğitim seviyeleri Türkiye’de hala düşüktür: 25-64 yaş arası nüfusun %43’ü en yüksek eğitim seviyesi olarak ilkokul mezunudur ve bu oran da tüm OECD ve ortak ülkeler arasında Endonezya ile paylaşılan birinci sıradır. Belirli bir yaş grubunun %90’ının okulda kayıtlı olması anlamına gelen zorunlu eğitim yaşı Türkiye’de 14 olmak üzere, çoğu OECD ülkesindeki 17 veya 18 yaş oranı ile karşılaştırıldığında, oldukça düşük bir yaştır. Bu da 18 yaş okul kayıt oranlarının daha da düşmesine sebep olmaktadır: OECD ülkelerinde ortalama %76 ortaöğretim, yüksekokul ve üniversiteye kayıt olurken, Türkiye’de bu oran %46’dır. Türkiye’de gençleri %45’i en yüksek eğitim seviyesi olarak ortaokul mezunu olsa da ki bu oran OECD ülkeleri arasında 2016’da en yüksek orandır, bu oran 2000 yılından beri yüzde 27 oranında olmak üzere hızlı bir şekilde düşmektedir ve bu düşük sıralamasında Portekiz’den sonra ikinci sırada yer almaktadır. Yükseköğretime girme oranı Türkiye’de gençler arasında hızlı bir şekilde artmaktadır: OECD ülkeleri arasındaki ortalama yüzde 17 iken Türkiye’de 25-34 yaş arası yükseköğretim derecesine sahip gençlerin oranı 2000 ve 2016 yılları arasında yüzde 22 artmıştır (OECD, 2017).

#### **1.1.4. Öğretim Programları**

Türkiye’de yıllarca eğitimdeki başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri olarak okullarda uygulanan öğretim programları gösterilmiştir. Öğretim programları günümüze kadar her hükümetin hatta aynı hükümetteki farklı bakanların eleştirisine maruz kalmış, konuların çok yoğun ve ezbere dayalı olarak verildiğinden şikâyet edilmiş, bu tartışmalar günümüze kadar uzamıştır. Öğretim programlarıyla ilgili en köklü değişikliklerinden biri 2004 yılından itibaren yapılmış, yapılandırmacı ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanan söz konusu programlar, 2005-2006 öğretim yılından uygulamaya konulmuştur. İlköğretim 1-5. sınıf Öğretim Programları Tanıtım El Kitabı’nda, ilköğretimde değişiklik yapılmasının nedeni olarak yapılan araştırmalarda, mevcut sistemin ciddi sorunlarının olduğunun tespit edildiği vetoplumun mevcut sistemden rahatsızlık duyduğunun tespit edildiği ve bu nedenle ilköğretim programlarında değişikliğe gidildiği belirtilmektedir. Aynı kitapta ilköğretim programlarında değişikliğe gitme nedeni olarak aşağıdakiler gösterilmektedir (TTKB, 2005):

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerindeki öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
- Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunlukla okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde isteksizlik olması,
- Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa kadar her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
- Çocukların ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi

Programın vizyonu ise şu şekilde tanımlanmıştır (TTKB, 2005, 16):

“Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem

çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir.

Yeni öğretim programları, kamuoyuna açıklanmasından sonra değişik yazarlarca eleştirilere maruz kalmıştır. Örneğin Erzan (2005) eğitim konularının sloganlara teslim edildiğini, yeni programların tanıtımı amacıyla yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programların dayandığı temelleri tanıtmak adına “doğrusal nedensellik yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı,” “Newton mekaniğinin ötesine geçme,” “kuantum mekaniksel düşünme,” “determinizmin terk edilmesi,” “lineer düşüncenin terk edilmesi,” “Aristo mantığı yerine bulanık mantık” gibi kavramların sık sık kullanıldığını, bunların ya serbest çağrışım yöntemiyle yanlış kullanıldığını ya da büsbütün anlamsız olduğunu belirtmektedir. Gür (2006) de program tanıtımında kullanılan süslü ifadelerin programın eleştirilmesine engel teşkil ettiğini ve eğitim problemleriyle yüzleşmeye engel olduğunu, üstelik Talim ve Terbiye Kurulunun bilimsel ve uygulama açısından öğrencilere ne gibi fayda sağlayacağını yeterince incelemeyen, birçok psikoloji ve eğitim kuramını ve yaklaşımını yeni programlara “monte” ettiğini, bu bağlamda, çoklu zekâ kuramı gibi kuramsal yetkinliği halen sorgulanan ve “teorilerden bir teori” olmanın ötesinde de bir anlamı olmayan bir “psikoloji” kuramının, “pedagojik” bir zorunluluk ve aksiyom/mütearife olarak sunulduğunu belirtmektedir.

Öğretim programları bu tartışmaların ve eleştirilerin yapıldığı ortamda, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Öğretim programlarının planlanması ve uygulamaya konulmasındaki temel en temel sorun, programların eğitimin temel bileşenlerinden bağımsız olarak kurgulanmasıdır. Özellikle uygulama noktasında öğretmen ve öğrenme-öğretme ortamlarının ve eğitimin diğer temel bileşenlerinin bu uygulamaya ne derece hazır ve elverişli olduğu göz ardı edilmiştir. Programların temel amacı öğrenciyi daha aktif kılmak, her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenerek ve öğrenme düzeyleri farklı olan öğrenciler için kendilerine uygun yöntemler kullanarak onların öğrenmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşım ideal olanıdır. Ancak teorik olarak ideal olan bu yaklaşımın uygulamada istenen hedefleri gerçekleştirmesi için hem uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin hem de programın uygulanacağı eğitim ortamlarının buna hazır hale getirilmesi gerekir. Ne var ki mevcut sınıf ortalamaları, yeni müfredatın uygulanabilmesi için gereken ideal sınıf mevcudundan fazladır. Özellikle büyük şehirlerdeki kalabalık sınıflarda ve kırsal bölgelerdeki birleştirilmiş sınıflarda, yapılandırıcılığın nasıl uygulandığı ve uygulanacağı belirsizdir. Bir diğer sorun, eğitim

fakültelerinin mezun profiliyle MEB'in istediği öğretmen profili arasında tam bir uyum sağlanamamıştır. Mevcut öğretmenler de yeni müfredatın felsefesini ve nasıl uygulayacakları konusunda yeterli düzeyde eğitilememişlerdir. Yeni ilköğretim müfredatının pilot uygulaması yapılmış ancak program, pilot uygulama sonuçları yeterince analiz edilmeden uygulamaya konulmuştur. Pilot uygulama sonucu ortaya çıkan olumsuzluklar görmezden gelinmiş ve giderilmemiştir. Öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin yıllarca devam ettirdikleri pratikleri bir anda yanlış ilan edilerek, bir anda değişmesini beklemek gerçekçi olmamıştır. Dolayısıyla uygulamalar esnasında sayısız aksaklıklar yaşanmıştır (Gür ve Çelik, 2009). Öğretim programlarının uygulamaya konulmasının üzerinden uzun yıllar geçmesine rağmen uluslararası sınavlardan istenilen başarının elde edilememesi bu projeden beklenen başarının sağlanmadığını göstermektedir. Nitekim 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programlarından istenen hedefe ulaşamadığı Türkiye'nin uluslararası sınavlarda göstermiş olduğu başarı düzeyinin düşüklüğünden de anlaşılmıştır.

Uygulamada olan öğretim programları temel beceriler ve yeterliliklerden yoksun olduğu gerekçesiyle 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 2017 yılında yeniden değiştirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sitesinde yayımlanan yeni öğretim programlarında öğrenci yeterliliklerinin, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde tanımlandığı, sekiz anahtar yeterliliği kuşatacak şekilde farklı ulusal ve uluslararası birikimlere dayanılarak hazırlandığı, "Atatürkçülük ile ilgili konular", "Milli Eğitim Kalite Çerçevesi", "2015-2019 MEB Stratejik Plan", "2023 TÜBİTAK Vizyon Belgesi", "21. Yüzyıl Becerileri", "Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı", "Değerler Eğitimi", "Hayat Becerileri" vb. bu hazırlıklarda başvuru birikimlerinden olduğu, anılan bu belgelerden yararlanılarak 15 başlık altında özetlendiği ifade edilmiştir. Bunlar (TTKB, 2017);

- Anadil okuryazarlığı
- Beden eğitimi ve spor yeterlilikleri
- Bilgi okuryazarlığı
- Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı
- Bilim okuryazarlığı
- İnsan hakları ve demokratik duyarlılık yeterlilikleri
- Matematik okuryazarlığı
- Öğrenme yeterlilikleri

- Öz farkındalık, sanat yeterlilikleri
- Temel hayat yeterlilikleri
- Yabancı dil okuryazarlığı ve yeterlilikleri
- Yurttaşlık bilgisi ve bilinci

Diğer taraftan değerler ve değer eğitimi yeni öğretim programlarının temel odağını oluşturmuştur. Bunlar, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir.

Bakanlığın değişik birimleri öğretim programları ile ilgili değişik çalışma grupları oluşturmuş böylece öğretmenler, alan uzmanları ve akademisyenlerin katılımı sağlanmıştır. Ne yazık ki öğretim programlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerin ve sunulan önerilerin pek çoğunun siyasi/ideolojik düzlemde sınırlanmış olduğu gözlenmektedir (Sunar, 2017).

#### **1.1.5. Yönetici ve Öğretmen Politikaları**

Bilindiği üzere eğitim kurumları yöneticilerinin öğrenme üzerinde doğrudan bir etkileri bulunmamasıyla birlikte, yöneticiler eğitim öğretim süreçlerinin işleyişine ilişkin kolaylaştırıcılığı, öğrenme ürün ve çıktılarında gelişim kaydedilmesine ve iyileştirmelerin gerçekleştirilebilmesine imkân sağlayabilmektedirler. Bu kapsamda okul yöneticileri, öğretimin niteliğinin geliştirilmesi için gerekli desteğin sağlanmasında, kaynakların etkili kullanımıyla hem öğretim süreçlerinde hem de insan kaynakları ve okul iklimi gibi okulun ve eğitimin doğasında verimli ve etkili çözümlerin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bakioğlu, 2018). Ancak Türkiye’de eğitim camiası içerisinde yöneticilik özelliklerine sahip eğitim liderlerinin yönetici olmalarına imkan tanıyacak seçme kriterleri bulunmamaktadır. MEB okul ve kurum yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle yazılı sınav şartı ve diğer objektif sayılacak değişiklikler iptal edilmiş ve okul yöneticilerinin siyasi/ideolojik yaklaşımlarla seçilmelerine imkan tanıyacak düzenlemeler yapılmıştır.

Diğer taraftan öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları pedagojik formasyon düzenlemeleri ile birlikte halen devam etmektedir. Bunlara ek olarak eğitim sisteminin genelinde insan gücü sorunu vardır. Özellikle de yükseköğretimde istihdam planlamaları büyük bir problem olarak devam etmektedir (Gümüş, 2015, s. 8). Ülke genelinde öğretmen ihtiyacı tam olarak karşılanamamışken atama bekleyen binlerce öğretmen adayının

bulunması ayrı bir sorun olarak devam etmektedir. Dezavantajlı bölgelerde öğretmen ihtiyacı yaşanırken, atama ve yer değiştirme politikası nedeniyle bazı bölgelerde öğretmen fazlalıkları bulunmaktadır. Ayrıca sosyal ve ekonomik haklar açısından karşılaştırıldığında Türkiye OECD ülkeleri arasında oldukça alt sıralarda yer almaktadır. 2015 verilerine göre öğretmenlerin yıllık kazançları karşılaştırıldığında Türkiye OECD ülkeleri arasında ilk ve ortaokulda 21; lisedeyse 23'üncü sırada bulunuyor. Türkiye üç düzeyde de OECD ortalamasının altında yer almaktadır (OECD, 2017).

### **1.1.6. Eğitim Harcamaları**

2010 ve 2014 yılları arasında, bu yıllardaki mevcut veriye göre OECD ülkeleri ve ortak ülkeler arasında en hızlı artış olmak üzere, Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar ayrılan kamu giderleri %70 artmıştır. Aynı süreçte ortalama artış %5 olmak üzere, bu artış diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında çok önemlidir. İç ve dış eğitim kurumlarının toplam eğitim giderleri OECD ülkelerinde GSYH'nin %4,8'i iken 2014 yılında bu rakam Türkiye'de GSYH'nin %4,2'si kadardı. Hükümet harcamalarının bir parçası olarak toplam kamu eğitim giderleri 2014 yılında %12,4'e ulaşmıştır, bu da 2014 yılında OECD ortalaması olan %11,3'ün üstünde ve Türkiye'nin 2010'daki %8,6'nın oldukça üstünde bir orandır. OECD ülkelerinde gözlemlenen GSYH'den ilköğretimden yükseköğretime kadar olan harcamalarda en yüksek artışa sahip olan ülke olmak üzere, 2010'dan 2014'e aynı zaman süreci içinde ilköğretim ve yükseköğretim arası tüm kurumlara yapılan harcamalar GSYH'den daha hızlı bir şekilde artmıştır: Türkiye'de %28, OECD ülkelerinde ise ortalama %2 azalmıştır. 2014'te, %5.22lik OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretim kurumlarına kadar yapılan harcamaları %4,9'da kalmıştır. Benzer şekilde, ilköğretimden yükseköğretime kadar olan derecelere kaydolun öğrencilerin sayısı OECD ülkelerine oranla büyük oranda artış gösterirken, giderler daha büyük bir oranda artırılmıştır. 2014'te, Türkiye 2010 yılına göre öğrenci başında ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan eğitimde ortalama %30 ve yükseköğretimde ortalama %52 daha fazla harcamıştır. Bu oranlar ise OECD ülkeleri arasından sırasıyla ortalama %5 ve %6'dır. Bu hızlı artışa rağmen, öğrenci başına kümülatif giderler OECD ortalamasının üçte biridir ve OECD ülkelerinde en düşük orana sahip olanlar arasında ikincisidir. 2014'te, beklenen eğitim süresine göre öğrenci başına toplam giderler ilköğretim için 16 0401, ortaöğretim için 27

403 ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim bir arada USD 43 442 Amerikan dolarıdır. OECD ortalamaları ise sırasıyla 51 266, 72 371 ve 123 637 dolardır. Türk öğrencilerin ilkokuldan yükseköğretime kadar diğer ülkedeki öğrencilerle neredeyse aynı süre eğitim hayatına sahip oldukları düşünüldüğünde bu fark önemli hale gelmektedir: OECD ülkelerinin 13.0 yılına oranla 12.9 yıl. OECD ülkelerinden %85’lik ortalamaya oranla, ilköğretimden yükseköğretime Türkiye’deki kurumların fonlamasının %79’u kamu kaynaklarından gelmektedir. Hükümet, yükseköğretimdeki giderlere OECD ortalamasından daha fazla fon ayırırken (%70 e oranla %75), ilköğretim ve ortaöğretime daha az fon ayırmıştır (%91 e oranla %80) (OECD, 2017).

### **1.1.7. Öğrenme Ortamları**

Küçük sınıflar öğretmenlerin öğrencilere ve onların ihtiyaçlarına daha fazla zaman ayırmalarını ve çaba göstermelerini sağlamaktadır. 2015 yılında özel kurumlarda bir sınıfta ortalama öğrenci mevcudu OECD ortalamasının altındayken, kamu kurumlarında bu oran OECD ülkeleri arasında en yüksek olanlar arasındadır. Türkiye OECD ülkeleri arasında kamu ve özel kurumlardaki sınıf mevcudu konusunda en büyük farklılığa sahip olan ülkedir. Ortaokulda, OECD ortalaması devlet okulları 23 ve özel okullar 22 olmak üzere Türkiye’de devlet okulları ortalama sınıf mevcudu 35 ve özel kurumlarda 20’dir. Devlet okulları, Türkiye de dâhil, çoğu ülkedeki eğitim kurumlarının çoğunluğunu oluşturmaktadır. Ortalama 35 öğrenci, 23 kişilik OECD ortalamasının çok fazla üstündedir ve OECD ülkeleri arasında en büyük orana sahiptir. Aynı durum ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinden sınıf mevcutları için de geçerlidir. Ortalama sınıf mevcuduyla birlikte, öğrenci-öğretmen oranları da eğitim ortamının özelliklerini yansıtır. Türkiye öğrenci sayısı ile oranlandığında daha az öğretmene sahiptir: 2015’te, ilköğretimde bir öğretmene 18 öğrenci, ortaokulda 17 öğrenci, lisede 14 öğrenci ve yükseköğretimde 22 öğrenci düşmekteydi. Bu oranlar 15 (ilköğretim,) 13 (ortaokul), 14 (lise) ve 16 (yükseköğretim) olmak üzere OECD ortalaması ile aynı veya daha yüksektir (OECD, 2017).

### **1.1.8. Mesleki Eğitim**

Türkiye’de eğitim sorunlarından biri de mesleki eğitimin istenen kalitede ve seviyede olmayışıdır. OECD raporuna göre Türkiye’de mesleki lise ile genel lise programlarından

mezun olma oranı 2005 – 2014 döneminde artmıştır. Bu artış 2005 (%17) ve 2010 (%22) verilerine göre yüksektir. Ancak mesleki lise artışı, imam hatiplerin meslek lisesi kategorisinde kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Türkiye’de imam hatip liselerinin de etkisiyle her üç gençten biri (%34) meslek lisesi mezunudur. Mesleki lise programları arasında mühendislik, imalat ve inşaat sektörlerine yönelik programlardan mezun olanların oranı %37 ile en yüksek payı kapsamaktadır. Bu oran OECD ülkelerindeki ortalama paydan (%33) daha çoktur.

Türkiye’de meslek liselerinden mezuniyet yaşı ortalaması 18 iken, OECD ülkeleri ortalaması 23’tür. Mesleki eğitimin istihdam piyasasındaki başarı için çok önemli olduğu belirtilen Rapor’da, OECD ülkeleri arasında 25-64 yaş grubu arasında mesleki eğitim almış olanların işsizliği en düşük seviyededir.

İlk ve ortaöğretimde mesleki yönlendirme konusundaki eksiklikler ve mesleki ve teknik eğitime yeteri kadar önem verilmemesi başlı başına önemli bir problemdir. Ayrıca bu problem diğer birçok problemin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ortaöğretim genellikle yükseköğrenime hazırlığa ve üniversite giriş sınavına odaklıdır. Bu yüzden ortaöğretim, meslek edindirme işlevini gerçekleştirmedi ve dolayısıyla piyasaların ihtiyaç duyduğu ara elemanların yetiştirilmesi konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle mesleki okullardan mezun olan gençler yeterli mesleki eğitimi almadıklarından iş bulamama sorunuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Gençler arasında işsizliğin bu kadar yüksek olmasının temel nedeni de budur (Gül, 2008). OECD raporunda mesleki eğitimin başarısızlığının nedenleri olarak aşağıdakiler gösterilmektedir (OECD, 2013):

- Uzun vadeli politika ve stratejilerin uygulanmasındaki yetersizlikler,
- Mesleki ve teknik öğretimin önemi konusundaki farkındalık düzeyinin düşüklüğü,
- Mesleki ve teknik eğitime yeterli kamu kaynağının aktarılmaması,
- Mesleki rehberlik ve yönlendirmenin yetersiz olması,
- Okullardaki teknik donanımların çağın gereksinimlerine uymaması

Diğer taraftan meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün sağlanamaması ve bu kurumlarda uygulanan programların değişen şartlara ve ihtiyaçlara göre güncellenmemesi ayrı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum mesleki okul mezunlarının işsiz kalmasına yol açmakta ve mesleki eğitime olan talebi de olumsuz olarak etkilemektedir (Uçar ve Özerbaş, 2013). Bu problemlerin çözüme



kavuşturulması için mesleki eğitim veren kurumların ve okulların kalitesinin iyileştirilmesi, meslek okulları ile bu okul mezunları istihdam edecek işverenler arasında işbirliğinin sağlanması ve mesleki eğitim alan gençlerin işe alımlarının desteklenmesi gerekmektedir (Gül, 2008).

### **1.1.9. Eğitime Erişim Sorunu**

Türkiye’de eğitimle ilgili önemli sorunlardan biri de eğitime erişim sorunudur. Son yıllarda geliştirilen projelerle önceki yıllara kıyasla eğitime erişimde ve okullaşma oranlarında önemli ilerlemeler sağlanmasına rağmen belirli gruplardan çocukların, özellikle kız çocuklarının eğitime erişim sorunları devam etmektedir (ERG, 2015, s. 11). Eğitimde eşitsizliği ele alırken, erişimin yanında başarıya da bakmak gereklidir. Genel olarak, yoksulluk ile eğitimde başarısızlık arasında yüksek ilişki, çeşitli akademik çalışmalarla da ortaya konulmuştur. Ailelerin sosyoekonomik seviyeleri ile başarı arasında bir ilişkinin olduğu Şemin (1975)’in, zihnen yetenekli olduğu halde okulda başarısız olan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada ortaya konulmuştur. Bu araştırmaya göre, başarısızlığın en yüksek seviyesine (%73) ulaştığı aileler hali vakti iyi olmayan ailelerdir ki bu aileler işçi ve küçük esnaf aileleridir. Sosyoekonomik seviye yükseldikçe, başarısızlık oranı düşmektedir: Orta halli ailelerin çocuklarında başarısızlık % 24, hali vakti iyi ailelerde ise % 3’tür.

Gelir düşüklüğü ve diğer özelliklerin yanı sıra geleneksel aile değerlerinin ve toplumsal ilişkilerin halen varlığını koruması da kızların eğitime katılımı konusunda önemli bir engel teşkil etmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre veliler eğitim konusunda olumsuz düşünceye sahip olmamakla beraber kızların ahlak eğitimini daha fazla önemseyen fakat erkekleri daha önemli-değerli kabul eden, dinî ve din dışı unsurların iç içe geçtiği geleneksel anlayış yüzünden kız çocuklarının eğitim hakkına engel olmaktadır (Tunç, 2009).

Son yıllarda MEB’in çeşitli STK’larla ortaklaşa yürüttüğü “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder” vb. projelerle okula devam etmeyen öğrenci sayılarında belirli oranlarda düşüş sağlansa da özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okullaşma oranlarının istenen seviyede olmadığı görülmektedir. Özellikle kız öğrencilerde bu oranlar daha da düşüktür. Türkiye’de kız çocukları eğitiminin önündeki engeller şunlardır (UNICEF, 2010):

- Okul ve derslik sayısının yeterli olmaması
- Okulların yerleşim yerlerine uzak mesafede bulunması dolayısıyla ailelerin özellikle kız çocuklarının uzak okullara göndermede isteksiz olması
- Ailelerin, çocuklarını, fiziksel koşulları elverişsiz okullara göndermek istememeleri
- Ailelerin ekonomik açıdan zor durumda olmaları bu nedenle çocukları çalıştırarak aile bütçesine katkı sağlamak istemeleri
- Ailelerin geleneksel ön yargılara sahip olmaları
- Birçok ailenin kızlarının bir an önce evlenmesini eğitimden daha önemli sayması
- Kırsal bölgelerde kadın rol modellerinin nadiren görülmesi ya da hiç olmaması
- Orta öğrenim imkânlarının sınırlı olmasının ilköğretime yönelik ilgiyi azaltması

#### **1.1.10. Göçler ve Mülteci Sorunu**

Son yıllarda Türkiye'ye yapılan göçler ve özellikle Suriye'den Türkiye'ye yapılan göçler, eğitim sistemini etkilemektedir. Türkiye'de göçmen nüfusun sayısı kesin olarak bilinmemesine karşın, yasal izinle yaşamakta olan göçmen sayısı 380 bindir. Bununla birlikte iç savaş nedeniyle Suriyeliler 2011 yılından itibaren mülteci olarak gelmeye başlamışlardır ve halen bu süreç devam etmektedir. Kesin olmamakla birlikte Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısının yaklaşık üç milyon olduğu tahmin edilmektedir (Keskinkılıç, 2016). Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre ilk ve orta öğretimdeki yabancı çocukların çoğunluğunu Afganistan, Irak, Özbekistan, Azerbaycan, İran ve Bulgaristanlı çocuklar oluşturmaktadır. Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve lisede okuyan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ise 12.081'dir. Okula kayıtlı yabancı uyruklu erkek çocukların sayısı kız çocuklara göre oldukça fazladır. Burada belirtmek gerekir ki söz konusu bakanlık verileri düzenli ve düzensiz göçmenleri, Türkiye'de ikamet eden diplomat ailelerin çocuklarını yani tüm yabancı uyruklu çocukları göstermektedir. Bununla birlikte Türkiye genelinde okul çağındaki göçmen çocuk sayısına dair bir istatistik elde edilemediği için, eğitime katılımı gösteren bir resmi rakam bulunmamaktadır (Ereş, 2015).

Avrupa Birliği Göçmen Entegrasyon Politikaları Merkezi raporuna göre Türkiye göç alan bir ülke olmasına rağmen, göçmenlerin eğitimine yönelik politikaların üretilmesinde diğer ülkelere göre yetersiz kalmıştır. Göçmenlerin eğitimine yönelik yasal metinlerin olmasına

karşın, göçmen, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitime erişimi ile ilgili koşulları elverişsizdir. Bununla birlikte ülke çapında göçmenlere verilecek eğitimle ilgili hiçbir yönlendirme veya koşul içerikli bir yönerge de bulunmamaktadır. Okullar göçmen eğitimi için hazırlanmamış ve öğretmenlere göçmen çocuklara verecekleri eğitimde; kültürlerarası eğitime yönelik vatandaşlık, insan hakları, göçmenlere karşı ayrımcılık vb. konularda hiçbir rehberlik de yapılmamıştır. Türkiye'deki göçmen çocukların eğitiminde, eğitim sisteminin girdilerinin ve eğitim sürecinin sorunlu olduğu anlaşılmaktadır. Göçmen öğrencilerin Türkçe bilmemesi, okul başarılarına olumsuz yansımaktadır. Okul başarısızlığı dışında, göçmen öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimi, dil sorunu nedeniyle engellenmektedir. Öğretmenlerin önemli ölçüde yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin Türkçe bilgisi ve diploma denkliği ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimidir. Öğretmenlerin yaşadığı bir başka sorun, öğrenci uyumudur. Öğretmenler göçmen öğrencilerin uyumu ile yerli öğrencilerin uyum sorununu ayrı ayrı dile getirmektedirler (Ereş, 2016b).

Türk Eğitim Sistemi'nin yasal dayanaklarına bakıldığında anayasa, eğitimle ilgili yasa, kanun hükmünde kararname, uluslararası antlaşmalar, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelgeler ile birlikte kalkınma planları, milli eğitim şuraları, hükümet programları, Avrupa Birliğine uyum programlarını eğitim politikalarımızı belirlediği anlaşılmaktadır. Türk Eğitim Sistemindeki uygulamalar geçmişten bugüne kadar incelendiğinde, varolan sorunların temelinde eğitim politikalarının niteliğine yönelik bir takım sorunların olduğu söylenebilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki eğitim politikalarını Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan eğitim yöneticilerinin ve uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan eğitim yöneticilerinin ve uzmanlarının görüşlerine göre;

1. Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde hangi unsurlar etkilidir?
2. Belirlenen eğitim politikaları uygulamaya geçirilebilmesi için kimlerle ve hangi çalışmalar yapılmaktadır?

3. Bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için kimler sorumluluk almaktadır?
4. Bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için gerekli olan koşullar nelerdir?
5. Uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir?
6. Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir?
7. Uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?
8. Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda ne gibi değişiklikler yapılmaktadır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyi ile eğitim arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bir ülkedeki toplumun eğitim düzeyi ne kadar yüksekse o ülkenin kalkınma düzeyi de o derece yüksektir. Günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte ülkeler ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel açıdan birbirlerini etkilemekte ve birbirlerinden de etkilenmektedirler. 21. yüzyılda dünya ülkeleri varlıklarını sürdürmek ve diğer ülkelerin önüne geçmek için sürekli bir rekabet içerisindeyler. Bu rekabette öne çıkabilmek için eğitim önemli bir araçtır.

Hem Türkiye’de hem de dünyada eğitim politikaları sürekli değişmektedir. Genellikle mevcut eğitim uygulamalarını daha etkili hale getirmek için politika değişikliğine gidildiği gözlenmektedir. Türkiye özelinde durumu değerlendirmek gerekirse, yaşanan siyasi istikrarsızlıklar sonucunda eğitimden sorumlu bakanlar, bürokratlar ve genel politika yapıcılar sürekli değişmiştir. Örneğin, 2009-2018 yılları arasında hükümet değişmemesine rağmen milli eğitim bakanları 4 kez değişmiştir. Bu durum beraberinde istikrarsız eğitim politikalarını getirmiştir. Ayrıca, değişikliklerin bir kısmı, hiçbir pedagojik gerekçeye dayanmadan, bir takım siyasi ve bireysel kaygılarla gerçekleştirilmiştir. Daha açık bir ifadeyle, politika yapıcılar ve bürokratlar, kısa süreliğine görev yapmakta ve planlamadan değerlendirmeye varan uzun vadeli çalışmaları yürütmekten kaçınmaktadır. Bütün bu koşullar, Türkiye’de eğitim politikalarının sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesini, eğitim niteliğinin artırılması, kamuoyunun bilgilendirilmesi ve kamu kaynaklarının etkili kullanılması açısından önemli kılmaktadır (Gür, 2011). Politika yapıcılar herhangi bir bilimsel araştırmaya dayanmadan, paydaşların görüşlerine başvurmadan günlük gelişmelere veya siyasi kaygılara dayalı olarak eğitimle ilgili politika değişiklikleri

yapmaktadırlar. Sekiz yıl kesintisiz eğitim, 4+4+4 şeklinde adlandırılan zorunlu 12 yıl sistemi, orta öğretimden yükseköğretime geçiş sınavlarında yapılan sürekli değişiklikler, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerinde ve müfredatta yapılan değişiklikler buna birer örnektir. Politika değişikliklerine kaynak olarak gösterilen milli eğitim şuralarındaki alınan kararlar da mevcut siyasi iktidarın görüşleri doğrultusunda alınmaktadır ve objektiflikten uzaktır. Bu kararların bağlayıcılığı olmadığından siyasi iktidar bu kararlardan istediklerini uygulamaktadır. Örneğin Aralık 2014 tarihinde toplanan 19. Milli Eğitim Şurasında; kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık yapılması, okulun veya kurumun bürokratik işlemlerinden sorumlu okul sekreterliği kurulması, okul müdürlerinin, belli bir süre görev yapmış müdür yardımcıları arasından seçilmesi gibi kararlar alınmasına rağmen bunların hiçbiri uygulanmamıştır. Diğer taraftan Anadolu imam hatip liselerine Osmanlı Türkçesi dersinin zorunlu olarak konulması, görsel sanatlar dersinde Ebru, Tezhip, Hüsn-i Hat gibi geleneksel sanatların öğretim programlarının uygulanması gibi kararlar uygulamaya konulmuştur.

Politika yapımında vatandaşların bilgilendirilmesi, vatandaşlara danışılması ve vatandaşların aktif katılımının sağlanması için; yeterli zaman ve kaynak ayrılması, yasal, kurumsal ve politik mekanizmaların kurulması ve araçların temini hususunda hükümetlerin göstereceği hassasiyet önem arz etmektedir. Bu, alınan kararların kalitesini, saygınlığını ve meşruiyetini artıracaktır. Vatandaşların ve sivil toplumun aktif katılımının sağlanmaması durumunda, alınan kararların etkili olması ve etkin uygulanması mümkün değildir (OECD, 2001). Diğer taraftan uygulamaya konulan politikaların izleme ve değerlendirilmesi de yapılmamaktadır. 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) teşkilatı yeniden düzenlemiş, bütün ana birimlerde, eğitim politikalarını izleyecek birimler (daire başkanlıkları) kurulmuştur. Bu birimlere, eğitim politikalarını kalite, etkililik ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde değerlendirme görevleri verilmiştir. Ne var ki, bu birimlerin pratikte nasıl çalışacakları ve ne tür somut işlevleri olacağı henüz belli değildir. Dünyada, eğitim politikalarının izlenmesi konusunda örnek çalışmalar mevcuttur. OECD'nin yürütmekte olduğu eğitim politika analizleri bunlardan biridir. Bu tür çalışmalar, politika yapımcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar hedeflenerek hazırlanmaktadır. Ülkeler, çok farklı kültürel ve eğitimsel pratiklere ya da güncel sorunlara sahip olduğundan, eğitimde izledikleri güncel politikalar da farklılaşmaktadır (Gür, 2011).

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar Türk eğitim sistemiyle ilgili pek çok kararlar alınmış, politikalar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ancak bugün gelinen noktada,

gerek Türkiye'nin de katıldığı uluslararası sınavlardaki başarı derecesi gerekse çeşitli uluslararası kuruluşların raporları, yetişkin becerileri, istihdam oranları, atanamayan öğretmenlerin sayısı, eğitim – istihdam piyasası ilişkileri ve benzeri göstergeler Türkiye'nin eğitim konusunda halen istenen noktada olmadığını göstermektedir. Bu da Türkiye'de eğitimle ilgili alınan kararların nasıl alındığı, politikaların nasıl geliştirildiği, uygulandığı ve izlenip değerlendirildiği, kısaca politika geliştirme sürecinin nasıl olduğunun sorgulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu araştırmada Türkiye'de eğitim politikalarının nasıl oluşturulduğu, politikaların oluşturulmasında hangi unsurların etkili olduğu Milli Eğitim Bakanlığında görevli eğitim yöneticilerinin ve uzmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Bu araştırma, konuyla ilgili yapılan araştırmaların oldukça alanda o yeterince araştırma olmaması nedeniyle önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları Türkiye'de eğitim politikalarını geliştirme sürecinde karar verici konumunda olan Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilerine kaynak teşkil edecektir. Ayrıca konuya ilişkin olarak yapılacak yeni araştırmalara da örnek teşkil edecektir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Politika geliştirme modellerinden süreç modeli ile sınırlıdır.
2. Milli Eğitim Bakanlığında 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında görev yapan şube müdürü, daire başkanı, bakanlık müşaviri ve genel müdürlerin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

Politika: Devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü, siyaset, siyasa (TDK, 2011).

Eğitim Politikası: Eğitim politikası, istenen amaçlara ulaşmak için tasarlanmış, takip edilen veya edilmesi gereken eğitimle ilgili konular ve belirlenmiş ilkelerdir (Trowler, 2003, s. 95).

Politika Analizi: Politika analizi, politika yapım sürecinin daha iyi anlamak ve politika yapıcılar üzerinde etkili ekonomik ve sosyal problemler hakkında, güvenilir ve politikalarla ilgili bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilir. Politika analizi, politikada kimin

ne aldığı ile ilgilenir. Daha da önemlisi, aldığı şeyi neden aldığı ve bunun nasıl bir fark yarattığı ile ilgilenir (Demir, 2011).

Uzman: Belli bir işte, belli bir konuda bilgi, görüş ve becerisi çok olan (kimse), mütehassis, kompetan: Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığında görevli ve araştırma konusuyla ilgili görüşme yapılan Bakanlık müşavirleri uzman olarak tanımlanmıştır.

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığında görevli şube müdürü, daire başkanı ve genel müdürlerdir.



## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Politika, Kamu Politikası ve Eğitim Politikası

##### 2.1.1. Politika

Politika teriminin spesifik ve somut bir olgu olarak anlaşılması zordur (Hill, 2005, s. 24). Bu yüzden politikanın, tek ve yaygın kabul edilen değişmez bir tanımı yoktur. Buna karşın politikayı tanımlama girişiminde olan politika sosyolojisi, politika yönetimi ve politika bilimi dahil bir dizi disiplinlerin içinde geniş bir literatür vardır. Ortak noktası olsa da gerçek şudur ki politikanın kolay bir tanımı yoktur (Taylor, Rizvi, Lingard & Henry, 1997, s. 22). Bu yüzden politika teriminin sabit olarak kavramsallaştırılması anlamında elde çok az şey vardır (Jenkins, 1997). Politikanın çeşitli tanımlarından bazıları şöyledir:

- Politika kimin neyi, ne zaman nasıl elde ettiğini belirleyen bir faaliyettir (Lasswel, 1958, s.311).
- İçinde bulunulan zaman veya gelecek için kararlar almak ve uygulamak için koşullar ve verilerin ışığında alternatifler arasından seçilen eylem veya eylemleri ortaya koymak, belirlenen yöntem veya biçimlerde uygulamaktır (Cebeci, 2003).
- Belirlenen amaç veya hedeflere ulaşmaya yönelik karar ve eylemler bütünü (TDK, 1998).
- Bir politika genellikle spesifik kararlar veya eylemlerden ziyade bir eylem veya eylemsizlik planı olarak kabul edilebilir (Heclo, 1972).
- Hükümetlerin belirli konulara ilişkin eylemleri, hedefleri ve beyanları, bunları uygulamak için attığı ya da atmakta başarısız olduğu adımları ve söz konusu meseleye ilişkin yaptığı açıklamalardır (Wilson, 2006, s. 154).



- Hedeflenen değerler ve uygulamaların öngörölmüş bir programıdır (Lasswell ve Kaplan, 1950, s. 14).
- Siyasi bir aktör veya aktör gruplarınca, hedeflerin ve belirli durumlarda onları gerçekleştirme araçlarının seçilmesine ilişkin alınan birbiriyle ilişkili kararlar bütünü (Jenkins, 1997).
- Politika bir problem veya konu ile ilgili bir aktör veya aktör grubunca izlenen nispeten istikrarlı amaca yönelik bir eylem planıdır (Anderson, 2006, s. 10).
- Politika, politika yapıcılar tarafından hem amaçlara hem de bu amaçlara ulaşmak için araçları dile getiren politika uygulayıcılarına verilen bir dizi talimattır (Rist, 2000).

Tanımlarda da göröleceğı gibi bazı yazarlar politikayı çok basit tanımlarken bazılarının tanımları daha kapsamlıdır. Bu araştırmacılara ek olarak başka araştırmacılar da kavramsallaştırmaya bir çerçeve oluşturmak için çeşitli politika tanımlarını yorumlamaya, sınıflandırmaya ve gruplandırmaya çalışmışlardır.

Salisbury (1995) politika kavramına ilişkin üç temel pozisyon önermiştir. Birincisi ve politikanın en yaygın olanı David Easton'un tanımına dayanmaktadır. Burada politika hükümetin ne yaptığıyla ilgilenir ve kamusal süreçlerin girdi ve çıktılarını içerir. İkinci bakış açısı daha geniş kapsamlıdır. Aniden ortaya çıkan belirli durumların ayırımında politika ve politika olmayan arasındaki hassas sınır hemen hemen her zaman tartışılabilirken bu bakış açısında politika emredici katı kuralların genel bir çerçevesini oluşturur. Diğer taraftan üçüncü bakış açısı, "politik davranışın hedef odaklı ya da amaçlı bir varsayım olduğı" öngörüsüne dayanmaktadır.

Eleştirel açıdan ve tamamen farklı bir perspektiften bakan, Ball (1994) politikanın hem amaçlı ve gerçek hem de onun uygulama yol haritası açısından eksik kalan toplumsal bir eylem şekli olduğunu söylemektedir (s. 14). Kapani (2011) de politikayı toplumda yaşayan insanlar arasında bir çatışma, bir mücadele ve kavga olarak görmektedir. Ona göre insanlar yaratılışları, sosyal ve ekonomik durumları bakımından değişik fikirlere ve değişik çıkarlara sahiptirler. Aralarındaki düşünce, çıkar ve psikolojik eğilim farklılıklarından doğan çatışma politikanın temelini oluşturur (s. 17).

Özetlemek gerekirse, politika tanımının yaygın olarak kabul edilmiş tek, kesin ve güvenilir bir tanımı olmamakla birlikte politika, hedeflerin tanımlanması, önceliklerin belirlenmesi,

bir plan, bir çıktı veya bunların bazılarının veya hepsinin bir bileşeni olarak tanımlamak mümkündür.

## **2.1.2. Kamu Politikası**

### **2.1.2.1 Tanımı**

Politika bilimi çok geniş bir alanı kapsayan ve henüz gelişme halinde olan bir sosyal bilim dalıdır (Kapani, 2011, s. 22-23). Politika kavramının bugüne kadar çeşitli tanımları yapılmıştır. Dye (2002) politikanın tanımını kısaca, “Hükümetlerin yapacaklarını ya da yapmayacaklarını seçmesidir.” şeklinde yapmıştır (s. 6). Dye’in tanımında politikayla ilgili iki noktaya vurgu yapılabilir. Birincisi Dye, burada kamu politikasına, yani politikaya hükümetler tarafından geliştirilen politikaya ilgi çekmiştir. Buna göre hükümetler arası kurum ve kuruluşlar gibi diğer kurumlar da politika yaparlar. İkinci olarak Dye’in tanımında bir konuda bazen kararsızlık karar alma kadar etkili olduğu vurgulanmaktadır (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 4).

Dye’in karmaşık gibi görünen bu kamu politikası tanımı kamu politika çalışmasının altında yatan ruhu çok iyi ortaya koyup yansıtmaktadır. Bu tanım birçok yazarın tanımına da kaynaklık etmiştir. Çeşitli yazarlar tarafından buna benzer tanımlar yapılmasına rağmen bu yazarlar arasında çok fazla bir uyumsuzluk görülmemektedir. Hagwood ve Gunn modern anlamda kamu politikasını terimine on anlamda kullanmaktadırlar. Bunlar (Mota, 2010):

- Eylem alanı için bir etiket
- Genel amaçların veya istenen durumların bir açıklaması
- Spesifik öneriler
- Hükümet kararları
- Resmi yetkilendirme
- Bir program
- Çıktılar
- Sonuçlar
- Bir teori veya model

Kamu politikası ile ilgili çeşitli yazarlarca yapılan diğer tanımlardan bazıları ise şöyledir;

- Politik aktörler veya aktörler grubunca alınan, hedefleri seçme ve ona ulaşma yolları ile ilgili kararlar bütünü (Jenkins, 1978, s. 6).

- Vatandaşların hayatlarını etkileyen, hükümetlerin doğrudan ya da dolaylı faaliyetlerinin özeti (Peters, 1999, s. 4).
- Bir yasa, bir düzenleme, bir yönetme, bir karar veya bunların kombinasyonları gibi konularda yapıp yapmaması ile ilgili hükümetin açıklamaları (Birkland, 2001, s. 7).
- Toplumsal hedeflere ulaşmada programların uygulanması için politik kararlar (Cochran ve Malone 1995, s. 1).
- “Bir faaliyet alanı (örneğin eğitim politikası)”, “özel bir plan”, “hükümet yarası”, “genel bir program” veya “hükümetlerin gerçekleştirmek istedikleri bir şey” ( Rizvi ve Lingard, 2010, s. 4).

Diğer taraftan Lasswel (1951) de kamu politikasını basit bir şekilde “çok önemli kararlar” şeklinde tanımlamakta, bunun aksine Ranney, kamu politikasını daha geniş bir şekilde ele almaktadır. Onun tanımında aşağıdaki unsurları kapsamaktadır (McCool, 1995, s. 20):

- Belirli bir hedef veya amaç
- Olayların istenen bir rotası
- Eylemlerin seçilmiş bir yolu
- Amaçların bildirgesi ve
- Amaçların uygulanması

Bütün bu tanımlardan sonra kamu politikasını işlevsel olarak şöyle tanımlamak mümkündür (Haddad, 1995):

“Tek bir kişinin veya bir grubun gelecekteki kararlarına rehberlik edecek yönergeleri belirleyebilecek doğrudan veya dolaylı kararları, eylemi başlatmak veya geciktirmek veya önceki kararların uygulanmasına rehberlik etmek (s. 19).”

Wedel ve arkadaşları kamu politikası için spesifik bir öneri, hükümetin yasa yapması veya genel programı veya hükümetin arzu ettiği işler ve hükümetin başarabildikleri (eğitim politikası gibi) aktivite alanlarına daha fazla atıf yaparlar (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 4). Kamu politikası bu yüzden otoritenin temel karakteristiklerini ve bütünlüğünü içeren bir dizi kurum ihtiva eden devlet tarafından alınan pozisyonlara ve eylemlere işaret eder. Kamu politikası çoğu zaman kamuda alınan kararlarla karıştırılmaktadır. Ancak tek başına kişisel bir karar politika oluşturmaz. Kamu politikası, yetkili pozisyonlardan devlet kurumları adına politik aktörlerce alınan diğer kararlar bağlamındaki karar örneklerini anlatır. İşte kamu politikaları insan davranışlarını ve eylemlerini yönlendirmek için hem sonuçları hem de tasarlanmış araçları açıklamaya örnek oluşturur. Kamu politikası

yetkililerin çalışabilecekleri konuları kural olarak başarılması istenen şeyleri ifade eder (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 4). Bowe ve arkadaşları (1992) ise kamu politikasını "yapılan" olarak değerlendirmektedir ve burada kamu politikası sürekli tekrar tekrar kavram haline getirilen bir şeydir. Bu yüzden politika gelişmesi düzlemsel bir süreçtir ve bir döngü olarak görülmelidir (s. 1).

Ortak bir yaklaşım kamu politikasını bir eylem veya belirli bir dizi koşulların nasıl daha iyileştirilmesini belirlemeye yardım edecek bir dizi kılavuzların programı olarak kavramsallaştırmaktır. Örneğin, Blakemore (2003) kamu politikalarının bir tanımını "amaçlar veya hedefler veya yapılması gereken düzenlemeler" olarak tanımlamaktadır (s. 1). Hedefler ve gerçekleştirilmesi gereken düzenlemeler arasındaki bu ayırım niyet ifadeleri olarak kamu politikaları arasında Harman (1984) tarafından tanımlanmış olan benzer bir ayrımı yansıtmaktadır. Bu nedenle Harman, kamu politikasının, bazı istenen veya arzu edilen başarıya yönelik olarak takip edilen veya edilmesi gereken amaçlı eylem gidişatının açık veya örtülü belirtimi olduğunu iddia etmektedir. Harman (1984)'a göre kamu politikası "*tesadüf olarak yapılan bir eylem*" değil "*sistemik olarak yürütülen bir faaliyet*" ve "*ulaşılması gereken kompleks bir hedef*"tir. Bu eylemin değişik süreçlerinin koordinasyonudur ve sadece bir konuya dayandırılan aktivite değildir. Bununla birlikte Blakemore'un ve Harman'ın argümanı burada üretim olarak kamu politikasının üzerine vurgu yapmaktır. Yani çıktının üzerindedir. Kamu politikasını sadece bir üretim olarak gören sınırlama şudur ki bu kamu politikasından onu bir süreç olarak ayırır. Taylor vd. (1997)'ne göre ise kamu politikasını hem üretim hem de süreç olarak görmek hatadır. Ayrıca kamu politikasının bu kavramsallaştırılması alınmış olan bağlamından ayrıştırılmıştır (Taylor vd., 1997, s. 22).

Kapani (2011, s. 17), kamu politikası ile ilgili yapılan tanımlamaların başlıca iki değişik ve karşıt görüş etrafında toplandığını söylemektedir. Bu görüşe ve anlayışa göre kamu politikası toplumda yaşayan insanlar arasında bir çatışma, bir mücadele ve kavgadır. İnsanlar yaratılışları, sosyal ve ekonomik durumları bakımından değişik fikirlere ve çıkarlara sahiptir. İnsanlar arasındaki bu farklılıklar ve çıkar çatışmaları kamu politikasının temelini oluşturur. Kamu politikası içeriklerinde her zaman bir rekabet mevcuttur. Örneğin politika metinlerinin oluşumunda rekabet eden çıkar gruplarını yönetmek ve onları uzlaştırmak için yatıştırılmaya vurgu vardır. Jane Kenway (1990) kamu politikası metinlerinin farklı rakipler, sivil toplum içindeki eşit olmayan güçler ve devletin kendi

içinde ve birbiriyle ilişkili düzensiz sistemler arasındaki hesaplaşmayı temsil ettiğini ifade etmektedir (Rizvi & Lingard, 2010, s. 5). Karşıt görüşe göre ise kamu politikasının amacı her şeyden önce toplumda bütünlüğü sağlamak, özel çıkarlardan ziyade genel yararı ve insanların “*ortak iyiliği*”ni gerçekleştirmektir. Bu ikinci anlayış tarzına bakılırsa kamu politikası, herkesin yararına olan bir toplum düzeni kurma çabasıdır denilebilir. Kamu politikasının evrensellik ve süreklilik; barış ve düzen; uzlaşma ve meşruluk özelliği oldukça önem taşımaktadır (Kapani, 2011, s. 19). Kamu politikası değişimle ilgilidir. Örneğin hükümetler eğitim reformlarını politika yoluyla yapmaya çalışırlar. Kamu politikası değişimi arzular veya hayal eder. Devletin gelecekteki işlerini öngörür. Fakat uygulamalara bakıldığında yapılanlar her zaman politikalarda belirlenenlerden biraz daha azdır.

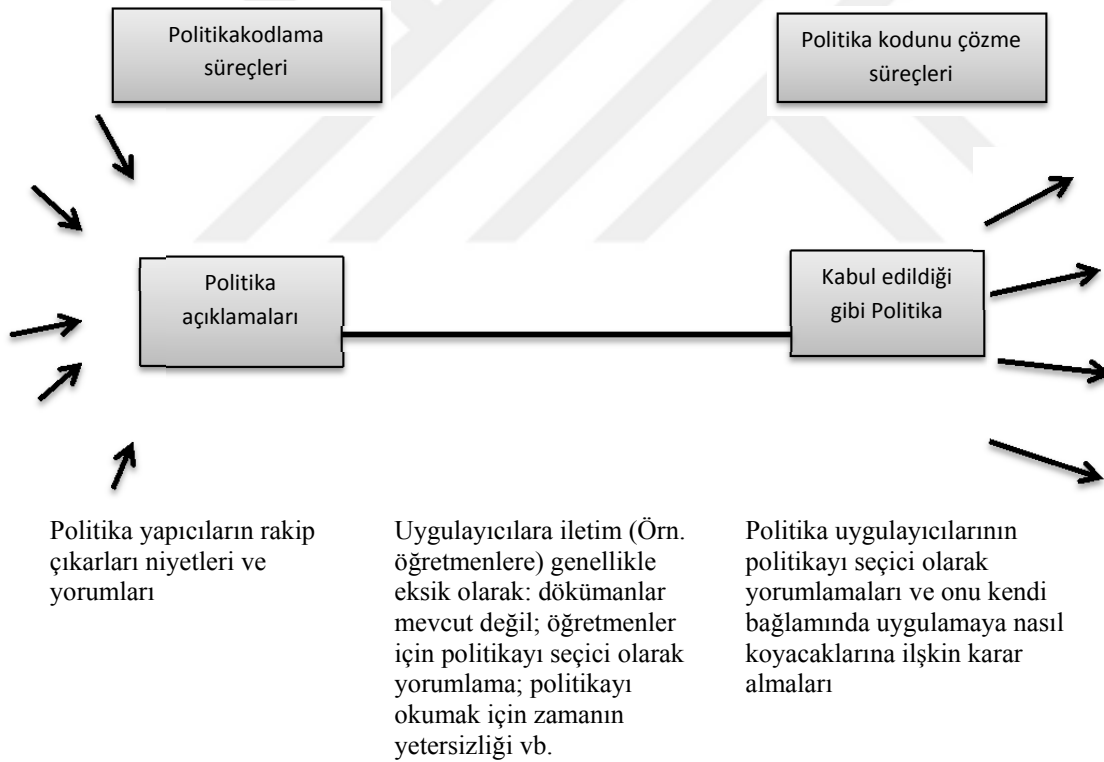
Kamu politikaların genellikle metinlerde, yazılmış dokümanların bazı türlerinde var olduğu kabul edilir. Bununla birlikte bir kamu politikası politik gündemi oluşturan politika konusu güncel bir metnin yapımı ile ilgili süreç olarak görülebilir. Dolayısıyla politika süreçleri gündem belirlemenin yanı sıra politika metninin yapım çalışmasını da içermektedir. Onlar aynı zamanda kolay olmayan uygulama süreçlerine ve bazen de politika değerlendirmesine işaret etmektedirler (Rizvi & Lingard, 2010, s. 6). Bu anlamda kamu politikası hem metin hem de sürece işaret etmektedir. Stephan Ball (1994) kamu politikasının hem bir metin ve kelime, bir belge, hem de amaçlanan şeyin yasallaştırılan bir şey olduğunu ifade etmektedir. Bu yorum, uygulamada kamu politikasının hedef ve amaçlarına her zaman ulaşmadığını itiraf etme anlamına gelmektedir. Kısacası her zaman politika belgesi ile uygulananlar arasında bir farklılık olabilmektedir. Bunun nedeni, uygulamada daha önce tahmin edilemeyen ve öngörülemeyen ancak uygulama esnasında karşılaşılan karmaşık yönetsel düzenlemeler ve uygulamalardır (s. 14).

Kamu politikası, uygulamaları belirlemede tek başına bir faktör değildir (Rizvi & Lingard, 2010, s.5). Literal eleştiri kapsamındaki teorilerden birçok politika metninin heteroglosik bir karakter taşıdığını görebiliriz (Dery’den aktaran Rizvi ve Lingard, 2010, s. 6).

Politika metinleri genelde, eklentileri bir araya getirme ile çıkar ve değerleri karşılaştırmayı sorgular. Aynı zamanda kamu politikaları genelde kamu yararları olarak tasavvur edilen geleceği veya arzu edilenleri temsil etmek için arayış içinde olurlar. Onların gerçekten temsil ettiklerini kimin çıkarları olduğunu gizlerler. Böylece politik gündemdeki bir işin görünüş anından kaynaklanan tartışmalar oluşur. Kamu politikaları

genelde eğitim gibi bazı sahalarda problemleri algılamaya karşılık olarak birleştirir. Bununla birlikte burada, kamu politikasının belli şekillerde oluştuğu problemlerin tutarsızlığına dikkat etmek gerekir. Belki de en iyi ampirik tabanlı araştırma ve teorik analizlerin önerilmesi de gerekir. Problemlerin yapısı asla kendiliğinden değildir. Fakat genelde özel bir tarzda temsil edilir (Dery'den aktaran Rizvi ve Lingard, 2010, s. 6). Kamu politikaları böylece politikaların kendilerinin oluşturduğu kadar problemlere çözüm önerirler (Yeatman'den aktaran Rizvi ve Lingard, 2010, s. 6).

Ball (1994), kamu politikasını şu şekilde ele almaktadır: “Kamu politikası hem eylem hem de metindir, kelimeler ve eylemlerdir, amaç olduğu kadar yapılandır da. Kamu politikası genelde yerel uygulamanın bolluğu durumuna ilişkin olduğu sürece her zaman eksik kalır (Aktaran Trowler, 2003, s. 96). Şekil 3. 1 kamu politikası yapmanın ve yorumlamanın karmaşık yapısını göstermektedir.



Şekil 1. Politikayı kodlama ve kodları çözme. Trowler, P. (2003). *Education policy* (Second Edition). London: Routledge.

Metin olarak politika görüşü sınırlılığa, değiştirmeye ve politikanın karakterinin tartışılmasına vurgu yapar. Politika söylemleri (konuşmaları), genelde politika yapmada çıkarları olanlar, gruplar ve kişiler arasındaki mücadeleler ve uzlaşmalar meydana getirir Ball, politika fikrini aşağıdaki gibi özetlemektedir (Trowler, 2003):

“Kamu politikaları, politik arenadaki anlamlarını değiş tokuş yaparlar; değişkenleri ortaya koyma, anahtar, yorumlar ve değişiklik politikalar farklı aktörler ve çıkar grupları tarafından farklı bir şekilde temsil edilir (s. 97).”

Politika ile ilgili metinler, mücadele, uzlaşma, sosyal kurumların önemi ve politikanın nasıl okunması gerektiğinin önemini açıklar. Bununla birlikte, politika yapıcılar tarafından ortaya konan tutarsız içeriklerin sınırlı etkileri ile ön plana çıkan sözlü politikanın anlaşılması ile dengelenmiştir (Ball’den aktaran Trowler, 2003, 131).

Sözlü politika ile anlatılmak istenen, dil ve diğer iletişim şekilleri (örneğin resim) dir. Düşünce biçimleri söylenir. Foucault gibi postmodernistler, dünyayı nasıl gördüğümüzün şekillerini ve bizim mevcut söylemlerimizi sınırlayan yolları vurgulamaktadır. Ball’ın bu konuda söylemleri, aşağıdaki gibi tartışan Foucault’a yaklaşmaktadır (Focault’dan aktaran Trowler, 2003)

“Konuştuklarını sistematik olarak somutlaştıran uygulamalar, ....söylemler sadece nesnelere konusunda değildir, onları oluşturur ve onları kendi ortaya koyduklarındaki gizli şeyleri pratiğe dökmeyi oluşturur (s. 131).”

### ***2.1.2.2. Kamu Politikası Talepleri***

Politika talepleri, toplumda bir problem veya ihtiyaç ortaya çıktığı zaman, siyasi sistem içinde ve kamu yönetiminde, kamu politikası oluşturan karar vericiler üzerinde diğer sivil veya resmi kişi veya grupların talep veya istekleridir. Demokratik ülkelerde toplumu oluşturan kişi, grup ve diğer sivil toplum örgütleri kamu politikası açısından karar vericiler üzerinde etki yaparlar (Çevik & Demirci, 2012, s. 14).

### ***2.1.2.3. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler***

Kamu politikası ile ilgili karar sürecinde veya kamu politikası oluşturma sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak katkısı olan seçmenler, baskı grupları, bürokratlar, siyasi partiler, hükümet ve parlamento kamu politikasında rol oynayan aktörlerdir. Demokrasi ile yönetilmeyen ülkelere bu aktörler arasında askerler de kamu politikasında rol oynayanlar arasında sayılabilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 14). Demokratik ülkelerde toplumdan çıkan sesler kamu politikalarının oluşumunda karar vericiler üzerine etki yaparlar. Hükümetler ise bu seslere duyarsız kalmazlar.

#### ***2.1.2.4. Kamu Politikası Kararları***

Kamu politikasının özellikle formüle edilmesi ve uygulanması ile ilgili kamu görevlileri tarafından kamu politikası faaliyetlerine yön vermek ve içeriğini düzenlemek için verilen kararlardır (Çevik & Demirci, 2012, s. 14). Bunlar ülkenin bütününe ilgilendiren geniş kapsamlı kararlar olabileceği gibi daha dar kapsamlı, toplumun belirli kesimini ilgilendiren kararlar da olabilir. Politika kararları günlük alınan rutin kararlardan farklıdır. Yasa çıkarmak, yönetmelik hazırlamak veya belirli talimatlar için alınan kararlar politika kararlarına örnek verilebilir.

#### ***2.1.2.5. Kamu Politikası Metin ve Söylemleri***

Kamu politikası söylemleri kamu politikası ile ilgili resmi yazı, söylem ve görüşlerdir. Hükümetin veya kamu kuruluşlarının amaç ve hedeflerine işaret eden kamu görevlilerinin konuşmaları ve söylemleri, mahkeme kararları, meclis tarafından çıkarılan yasalar, yürütmenin çıkardığı yönetmelik, yönerge ve genelgeler politika metin ve söylemlerine birer örnek olarak gösterilebilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 15).

#### ***2.1.2.6. Kamu Politikası Çıktıları***

Kamu politikasının çıktıları kamu politikalarına ilişkin olarak alınan kararların uygulanmasından sonra ortaya çıkan somut değişiklikler ve üretilen hizmetlerdir (Çevik & Demirci, 2012, s. 15). Başka bir deyişle, izlenen kamu politikası sonucunda gerçekten yapılan şeylerdir. Örneğin, bir öğretim programı değişikliğinden sonra bu programa göre öğrenim gören ve mezun olan öğrenciler politika çıktısı olarak değerlendirilebilir.

#### ***2.1.2.7. Kamu Politikası Sonuçları***

Kamu politikası sonuçları ile çıktıları birbirinden farklı şeylerdir. Kamu politikası sonuçları dendiğinde, kamu yönetimi tarafından uygulanan veya uygulamamayı tercih etmesinden ortaya çıkan ve toplum için amaçlanan veya amaçlanmayan sonuçlar kastedilmektedir (Çevik & Demirci, 2012, s. 15). Diğer bir ifadeyle, yukarıdaki örnekten hareketle öğretim programı değişikliğinden sonra mezun olan öğrencilerin toplumda meydana getirdiği değişiklikler politika sonuçları olarak değerlendirilebilir. Örneğin,



“Öğretim programlarında yapılan bir değişiklik toplumda ne gibi değişimlere neden oldu? Bu değişiklikler uluslararası sınavlarda Türkiye'nin sıralamasını değiştirdi mi?” gibi sorular politika sonuçları ile ilgilidir. Politika sonuçları olumlu ya da olumsuz olabilir. İzlenen bir politika her zaman olumlu sonuç vermeyebilir. Çok iyi formüle edilmiş bir politika beklenmeyen bazı durumların ortaya çıkmasıyla olumsuz sonuçlar doğurabilir.

#### **2.1.2.8. Kamu Politikasını Etkileyen Etmenler**

Politika yapma sürecini etkileyen birçok etmen vardır. Haddad (1995) bu etmenleri, ülkenin geçmişi, siyasal bağlam, ekonomik bağlam, eğitimsel sektör değişim dinamikleri başlıkları altında incelemektedir (s. 23):

*Ülkenin Geçmişi:* Bir ülkenin genel karakterinin (yeri, coğrafi durumu, nüfusu, kültürü ve sosyal tabakaları) eğitim politikası analizine belirgin etkisi vardır. Bu da birçok şekilde eğitim politikasını yapma sürecini daha da zorlaştırır. Örneğin, eğitim politikasında rol oynayan farklı grupların farklı değerleri vardır. Bu gruplar kendi felsefesine ve değerlerine uygun politikaları desteklemekte, aksi durumda politikayı engellemeye çalışmaktadırlar. Çünkü eğitim, belirli ekonomik ve siyasi güce erişme aracıdır. Mal ve hizmete ulaşımın paylaştırıldığı ülkelerde, özellikle şiddetli çatışma ve mücadele sonuçları, eşitsizliği gittikçe daha da arttırmıştır.

*Siyasal Bağlam:* Demokratik ülkelerde hükümetler seçimle gelir ve seçimle giderler. Ülke seçmeninin çoğunluğunun oyuyla iktidara gelen partinin benimsediği görüş ve değerler eğitim politikasını da etkilemektedir. Bunu doğal karşılamak gerekir. Çünkü eğitimle ilgili yapılan değişikliklerin sorumluluğu siyasi iktidara aittir. Geliştirilen politikalardan memnun olmayan halk bir sonraki seçimlerde iktidardaki partileri oy vermeyerek cezalandıracaktır. Diğer taraftan da bir bakanın, kendisini oraya atayan siyasilerden farklı eğitim planları olabileceği gibi birçok ülkede de eğitim sektörüne özerklik sağlanmıştır. Bu iki şeyin birbirine muhalefet etmesi gayet normaldir veya en azından görüşleri bire bir aynı olmayabilir. Devletin ulusal düzeyde planlama kapasitesi, siyasi sektörün kurumsal analizleri açısından bir başka önemli değişkendir. Ayrıca, (muhtemelen yabancı üniversitelerde) eğitim görmüş bürokratların mesleki görüşleri, seçkinlerin eğitim planlarını ve ideolojilerini etkileyebilir. Son olarak, siyasi sektörün kurumsal yapısının eğitimle ilgili gelişmeye etkisi vardır.

*Ekonomik Bağlam:* Bir ülkenin ekonomik açıdan gelişmişliği eğitim politikasını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Haddad (1995) analistlerin bu bağlamda, özellikle insan kaynakları durumunu ve genel olarak mevcut makroekonomi durumunu anlamak istediklerini, ancak ekonomik ihtiyaçların ne olacağını değerlendirmek için ülkenin finansal kaynaklarını ve gelecekte farklı sektörlerde muhtemel eğilimleri tahmin etmenin, eğitim sektörü ve ekonominin geri kalanı ile özellikle de genel alt yapı ve finansal kaynaklar açısından karşılaştırmak için sektör beklentilerinin ne olacağını tahmin etmekten daha önemli olduğunu söylemektedir. Ona göre birincisi, ekonominin çeşitli sektörlerindeki olası gücü ile birleştirildiğinde göç, şehirleşme ve demografik değişimler gibi farklılıklar, beceri eğitimi ve genel eğitim için ihtiyaçlarda ve işgücü piyasasında önemli etki yapar. İkincisi, ekonomik gelişmenin seviyesi, okul yapma ve onu donatıp geliştirmek için eğitim sisteminin kapasitesine büyük kısıtlamalar getirir. Gerekli alt yapısı olmadan okul inşa etmek hiçbir anlam ifade etmez. Ekonomik gelişme aynı zamanda eğitim giderlerine etki edecek hükümet tarafından konulan bir dizi vergiyi de beraberinde getirir. Üçüncüsü, ekonomik gücün oranı sadece belirli muhtemel becerileri tahmin etmeyi değil aynı zamanda kaynakların gelecekteki kayıplarını da tahmin etmeyi gerektirir (s. 27).

*Eğitimsel Sektör:* Sektör analizi ülkenin önde gelen sektörel konularını anlama ve tanımlama ile başlar. Haddad (1995) bu konuları altı kategoride açıklanabileceğini söylemektedir. Bunlar (s. 27),

- Eğitim fırsatlarına ulaşma,
- Eğitim hizmetlerinin dağıtımında eşitliği sağlama,
- Eğitim hizmetlerinin yapısı,
- İç etki,
- Dış etki ve
- Sektörün yönetimi için kurumsal düzenlemelerdir.

Haddad'a (1995) göre bu konuların analizi, kendi evrimsel doğasını içine almalıdır. Örneğin, eğitim sisteminin gelişimindeki konular zamanla nasıl değişmiştir? Bir eğitim ihtiyacı veya bir problemin çözümü ile ilgili bir toplantı genelde başka bir problemi de ortaya çıkarır. Örneğin sistemin genişlemesi, doğal olarak bazı imkânların ortaya çıkmasına, daha geniş eğitim sistemini ele alacak olan eğitim yönetiminin kapasitesini ve eğitimin kalitesini (belirlemeye) götürür. Buna ek olarak, zaman içinde eğitim analizleri, bir dereceye kadar uyumsuz hedefler arasında gelip giden sistem için bir eğilime duyarlı

hale gelebilir. Zaman içerisinde politikanın dinamikleri ile ilgili tarihsel ve evrimsel bir perspektif, analizcinin özellikle politikanın niçin o anda ortaya atıldığı duygusunun oluşmasına olanak sağlar. Bir kimse, geçmişini çalışarak muhtemelen eğitim politikalarının uygulama hızını öğrenebilir (s. 27).

*Değişim Dinamikleri:* Eğitim sistemine ilişkin yapılacak değişikliklere karşı çıkanlar ve bu değişikliğin olmaması için direnç gösterenler her zaman olacaktır. Bunların sahip oldukları güç oranında değişikliğe engel olacaklardır. Analistler ve politika yapımcılar bu durumu göz önünde bulundurmalıdır.

North (1994), bugünün sosyal bilimcilerinin sosyal değişikliğin dinamik teorisinin gelişmesinden daha büyük çapta karşılaşacakları bir sorunun olmadığı kanaatindedir. Bu arada o, kurumsal çerçevenin bir sonucu olarak güç alışverişinde bulunan kişi ve kurumların sistemi devam ettirmede önemli pay sahibi olduklarını ileri sürmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ilgili çıkar gruplarının ne yapabileceklerini belirlemek mümkün değildir. Fakat en azından eğitim sağlayıcılardan, özellikle öğretmenlerden ve müşterilerden, bilhassa anne-babalar, öğrenciler ve çalışanlardan başlanabilir. Eğer ilk sayılanlar, iyi organize olurlarsa ki öyledir, herhangi bir eğitim değişikliğine muhalefet etme veya destekleme konusunda güç sahibi olabilirler (Aktaran Haddad 1995, s. 28).

Eğer yapılacak eğitimsel değişiklikler, onların statülerinde ve imtiyazlarına olumsuz etkiye neden olursa, muhtemelen onların çıkarları tehdit altında olur. Müşteri gruplarının, ya siyasi politika yapımcıları ile ya da eğitim sistemine orantısız etki yapabilecek karar alıcılarla çok yakın bağlantıları vardır. Ayrıca, sokak gösterilerinde organize olan müşteriler (bazen üniversite öğrencileri olarak) kendi lehine politika değişikliği yapılmasında etkili olabilmektedirler. Bu yüzden politika planlayıcıları, çıkar gruplarını tanımak ve onların reformlara açık olup olmadığını değerlendirmek, reform karşıtı çıkar gruplarının nasıl organize olabildiklerini tespit etmek ve toplumdaki güçlerini nasıl kullandıklarını bilmek zorundadırlar. Eğitim sistemini yöneten resmi görevlilerin de ayrı bir çıkar grubunu oluşturduğunu söylemektedir. Onlar, mevcut eğitim sisteminin herhangi bir şekilde yeniden yapılandırma ve onu değiştirecek politikalara direnme eğilimindedirler. Bu yüzden politika analizinde, eğitim bürokratlarının kendi çıkarlarının ne olduğunu anlamak ve onların öğretmenler, diğer eğitim çalışanları veya müşterilerle özdeş olmadıklarını kabul etmek önemli bir unsurdur. Sonuç olarak değişimin gerçekleşmesini görme baskısı

kişilerden, eğitim sektörünün dışındaki gruplardan, dış aktörlerden, hem uzmanlardan hem de kalkınma ajanslarından gelebilir (Haddad 1995, s. 28).

### ***2.1.2.9. Kamu Politikasında Rol Oynayan Aktörler***

Hill (1997) kamu politikası sürecinin kapsadığı iki alan olduğunu savunmaktadır. Bunlardan birincisi politikalarla ilgili olarak bir kısım baskı gruplarının devleti etkilemek ve pazarlık yapma amaçlı çabaları, ikincisi ise hem seçilmiş hem de atanmış politikacı, bürokrat ve diğerleri tarafından devlet içinde gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Aktaran Çevik & Demirci, 2012, s. 35).

Bu bağlamda demokratik bir ülkede bir tarafta toplum içinde seçmenler, baskı grupları ve medya kamu politikası sürecinde rol oynarken, diğer tarafta seçilmiş ve atanmış bürokrasi ile birlikte siyasal partiler, hükümet, parlamento ve yargı rol oynamaktadır. Son olarak küreselleşmenin evrensel bir olgu haline geldiği günümüzde rol oynayan aktörlere uluslararası aktörleri de ekleyerek bunların da önemli roller oynadığını söylemek mümkündür. Bu aktörler, resmi ve sivil olmak üzere iki başlık halinde ele alınabilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 35).

**Resmi Aktörler:** Resmi aktörler, kamu politikasıyla ilgilidir. Çünkü bunlara yasal veya anayasal sorumluluklar verilmiştir ve bu yüzden politika yapma ve onu uygulama güçleri vardır. Resmi aktörler, genellikle devlet içinde bulunan ya da devlete bağlı olan kurum ve kişilerdir. Kamu politika oluşturma sürecinde parlamento, yargı kurumları, yürütme (hükümet ve kamu kurumları ve kamu görevlileri) resmi aktörlere örnek olarak gösterilebilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 35).

**Parlamento:** Demokratik ülkelerde parlamento kamu politika sürecinin en önemli unsurlarındandır. Toplumda herhangi bir alanda ortaya çıkan istek, ihtiyaç, problem veya beklenti gündeme gelir ve kalıcı bir özellik taşırsa, bunlar resmi veya sivil kurumlar tarafından devlete, diğer bir ifadeyle hükümete veya kamu kurumlarına iletilir. Hükümet konuyu gündemine alır ve çözüm üretmesi konusunda bürokratlarını görevlendirir. Bürokratların çalışma sonuçlarına göre üretilen çözüm bir yasa gerektiriyorsa hükümet tarafından yasa tasarısı hazırlanarak parlamentoya gönderilir.

**Yargı Kurumları:** Parlamento tarafından kabul edilen yasalar Anayasaya, daha alt düzeyde yapılan politika düzenlemeleri de yasalara uygun olmak durumundadır. Çünkü modern

devletlerde kuvvetler ayrılığı ilkesi gereği yasama, yürütme ve yargı arasında teorik olarak denge vardır. Kamu politikası oluşturma sürecinde yasama veya yürütme organı tarafından yasalarla veya yönetmeliklerle programlanan ve şekillendirilen bir kamu politikası yargı tarafından iptal edilmesi durumunda yürürlüğe giremez (Çevik & Demirci, 2012, s. 36). Bu nedenle, yargı kurumları kamu politikası oluşturma sürecinde resmi aktörler arasında gösterilebilir.

*Hükümet ve Kamu Bürokrasisi:* Hükümet ile kamu bürokrasisi (asker ve idari) kamu politikalarının oluşturulmasında en önemli rolü üstlenmektedir. Çevik ve Demirci (2012), kamu politikalarının ortaya çıkış sürecinde özellikle toplumsal sorunların gündeme gelme noktasında siyasilerin ve kamu görevlilerinin de önemli katkısının bulunduğunu söylemektedir. Demokratik ülkelerde, ister askeri ister sivil olsun, idari bürokrasi normal olarak siyasi bürokrasiye bağlı olarak çalışmaktadır (s. 37). Cloete (1995)'a de göre siyasi yürütme kurumlarının yasama ve yürütme kurumları (hükümet, valilik, belediye meclisleri) arasında bağlantı görevi görmektedir (s. 120). Lipsky (1980) de bazı ülkelerde atanmış bürokrasinin ülke yönetiminde ve kamu politikaları sürecinde bazen siyasilerin de üstünde önemli rol oynadıklarını söylemektedir. Ona göre bu noktada kamu görevlileri kendiliğinden veya vatandaşlardan veya toplumsal örgütlerden (baskı grupları ve medya) intikal eden bir genel sorunla ilgili politika oluşturmada ilk rolü oynarlar (Aktaran Çevik & Demirci, s. 38). Dye (2002) politika yapmanın bir yasa yazmak ve başkan tarafından imzalanması ile sonuçlanan bir şey olmadığını, kamu politikalarının uygulanmasının diğer enstrümanlarca devam ettirilen bir süreç olduğunu söylemektedir (s. 311). Bürokrasi, siyasi sorulara karar vermede sürekli bir şekilde güç katan bir şey değildir ve aslında bununla birlikte uygulama görevini de üstlenir. Uygulama kanun yapıcılar tarafından çıkarılmış politikaların ortaya çıkarılması için tasarlanmış aktivitelerin hepsini içerir. Bunlar personeli işten çıkarır, kontratlar imzalar, para harcar ve işleri yürütürler. Bu aktivitelerin hepsi resmi görevlilerce verilen kararları ve politikayı belirleyen kararları içerir (Matshikwe, 2004, s. 53). Kamu kurumları ve görevlileri kamu politikalarının hem şekillendirilmesinde hem de uygulanmasında başlıca kaynak olarak görülmelidirler. Çünkü siyasi aktörler seçimle gelip seçimle giderler ve politikalar konusunda teknik bilgiye de sahip olmayabilirler. Politikaların alt yapısını hazırlayanlar teknik bürokratlardır. Bunlar olmaksızın siyasilerin çok fazla bir şey yapabilecekleri düşünülemez. Yine aynı şekilde, şekillendirilen politikaların uygulanması da tamamen kamu görevlilerinin sırtındadır.

Ancak bazen, Meclis atanmış bürokrasiye bağlı kalmaksızın politika formüle edebilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 38).

Sivil (Gayr-ı Resmi) Aktörler: Kamu politikası sürecinde politika oluşturmada, uygulamada ve değerlendirmede devlete ait resmi kişi ve kurumlar kadar toplumda bulunan ve sivil aktörler şeklinde ifade edilen kişi ve kurumlar da rol oynamaktadırlar (Çevik & Demirci, 2012, s. 39). Sivil aktörler, katılmaları gereken açık, yasal herhangi bir görev olmaksızın politika süreçlerinde rol oynarlar (Birkland 2001, s. 27; Mota, 2010). Demokratik ülkelerde gerek bireysel olarak kişiler gerekse herhangi bir sivil toplum kuruluşu olsun politika sürecinde önemli rol oynarlar. Bu aynı zamanda modern toplumların bir gereğidir. Amaç birliği ile bir araya gelen bireyler kendilerini ilgilendiren kamu politikalarında en geniş anlamda devletle ya da hükümetle veya ilgili kamu kurumuyla temasa geçerek ilgili alanda yapılacak düzenlemelerle veya uygulamalarla ilgili kendileri için olumlu sonuçların elde edilmesine çalışırlar (Birkland'den aktaran Çevik & Demirci, 2012, s. 39). Siyasal partiler, seçmen ve vatandaş olarak bireyler, baskı grupları-diğer sivil toplum örgütleri ve medya kamu politikası sürecinde rol oynayan bazı sivil aktörlerdir.

*Siyasal Partiler*; demokratik ülkelerde yönetimin en önemli unsurlarındandır. Özellikle çoğulcu demokrasilere sahip ülkelerde siyasal partiler, toplumdaki farklı siyasi düşünceye sahip grupların veya kişilerin temsil ederler. Siyasal partiler kamu politikası sürecinde çok önemli bir role sahiptirler. Çünkü gerek muhalefet gerekse iktidarda olan partiler, herhangi bir ülkede kamu politikasının doğrudan içindedirler. İktidardaki partiler kamu politikalarının belirlenmesinde temel rolü oynarken diğer muhalefet partileri de bu süreçte kendi politikaları doğrultusunda iktidar partisini etkilemeye çalışırlar (Çevik & Demirci 2012, s. 40). Kamu politikalarının her türlü alt yapısını idari bürokrasi çalışanları hazırlar. Ancak iktidar partisinin emrinde çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında politika sürecinde en önemli unsur iktidardaki siyasal partilerdir.

*Bireyler (Seçmenler-Vatandaşlar)*; demokratik ülkelerde bireyler seçimlerde oy kullanarak hükümetlerin politikalarını denetlerler. Başka bir deyişle oylarıyla beğendikleri politikaların devamını, beğenmedikleri politikaların ise sona erdirilmesini sağlayabilirler. Bu nedenle siyasi partiler kendilerini iktidara getiren bireylerin tercihlerini ve eğilimlerini dikkate almak durumundadırlar. Bu yönüyle bir ülkenin vatandaşlarının teorik anlamda da olsa o ülkenin yönetiminde ve yönetim mekanizmaları üzerinde tam etki ve kontrolü

olduğu varsayılabilir (Çevik & Demirci 2012, s. 41). Seçmenler, partilerin ideolojilerine, liderlerine, partinin savunduğu politikalara, partinin temsil ettiği etnik kökene, ulusal-kültürel ve manevi değerlere, partinin ekonomi ile ilgili görüşlerine göre partilere oy verirler. Ancak seçmenlerin hükümeti etkileme gücü sınırlı kalmaktadır. Çünkü seçmenlerin ancak 4-5 yıl gibi uzun sayılacak bir sürede sadece bir oy kullanarak hükümeti etkileme gücü vardır. Bu nedenle aynı amaçlarla bir araya gelen ve grup oluşturan bireylerin hükümetlere etkisi daha fazladır.

*Baskı Grupları –Sivil Toplum Örgütleri:* Kişiler tek başlarına hareket ettiklerinde politika yapıcıları etkileme güçleri sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle bunların birlikte hareket edebilmeleri için gönüllü bir kuruluş (iş, işsizlik veya sivil toplum örgütü vb. gibi) oluşturmak zorundadırlar (Matshikwe, 2004, s. 44). *Baskı grupları*, bir parti kurmak ya da bir bireyi aday göstermek gibi çeşitli yollardan seçimlere girmediği halde hükümeti etkilemeye çalışan organize gruplar veya kuruluşlardır. Demokratik ülkelerde kamu politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında baskı grupları önemli rol oynarlar. Batılı demokrasilerde baskı gruplarının (interestgroups) çok etkin olmakta ve yönetimler üzerinde ciddi baskılar uygulayarak kamu politikalarının şekillendirilmesinde önemli roller oynamaktadır. Bu nedenle, demokrasisi gelişmiş ülkelerde hükümetler genellikle baskı gruplarının karşı oldukları politikaları ya uygulamaz ya da sonlandırır. Bu yönüyle özellikle sendikaların derneklerin, birliklerin ve diğer sivil toplum örgütlerinin ilgi alanlarına göre kamu yönetimiyle temas halinde oldukları söylenebilir (Çevik & Demirci 2012, s. 43).

*Medya:* Günümüzde medyanın kamu politikası oluşturulması sürecinde önemli bir işlevi vardır. Cloete (1995, s. 122), da medyanın bu işlevini vurgulamakta özellikle gazete ve dergiler gibi basılı yayınların ve diğer haber medyasının (örneğin elektronik medya) kamu politikası yapmada ve politikalarda önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Medyanın bu önemi, görsel ve yazılı medyanın günlük yaşamı tamamen kuşatmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bugün medyanın yaptığı yayınlar hem halk üzerinde hem de kamu yönetimi (hükümet ve bürokrasi) üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Özgür bir medya sayesinde yönetenler (hükümet-kamu yönetimi) ile yönetilenler (vatandaşlar-halk) arasında sağlıklı bir iletişim ve bilgi akışı mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla toplumun dertlerini hükümete ve kamu bürokrasisine aktarırken hükümetin de bu talepleri göz önüne aldığını göstermesi açısından topluma bilgi akışını sağlamaktadır (Çevik & Demirci 2012, s. 47). Gazeteler ve diğer haber medyası genelde baskı ve çıkar grupları tarafından etki altında

bırakılır. Bu da açıkça kamu politikası yapmayı etkiler (Cloete, 1995, s. 122). Medyanın kamu politikası sürecine etkisi onun özgür ve tarafsızlığıyla doğru orantılıdır.

*Uluslararası Aktörler:* Günümüzde teknolojinin ve haberleşme araçlarının hızla gelişmesi sayesinde ülkeler ekonomik, sosyal ve teknolojik alanda birbirlerine yaklaşmış, aralarındaki işbirliğini güçlendirmiş ve ortak hareket etme zorunluluğunu gündeme getirmiştir. Bu zorunluluk küreselleşme sayesinde ortaya çıkmıştır. Küreselleşme ve AB sürecinde ekonomik, politik, kültürel faktörler ve gelişen teknolojilerin bileşik etkisiyle eğitimde hareketlilik kavramı ön plana çıkmaktadır. Gerek iç hareketlilik gerekse dış hareketlilik anlamında ulusal ve uluslararası çalışmaların geliştirilmesi bir ihtiyaçtır (Dağlı, 2007). Bu yüzden kamu politikalarının oluşturulmasında uluslararası unsurları da dikkate alma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Ülkeler artık evrensel özelliklere sahip bireyler yetiştirmek durumundadırlar. Küreselleşme ile ön plana çıkan bilgi, bilgiyi kullanacak bireylerin yetiştirilmesi ve her gün kendini yenileyen bilişim teknolojilerine ayak uydurmak toplumlar için zorunluluk haline gelmiştir (Ceyhan & Çağlayan, 1997). Diğer taraftan gelişmiş ülkelerin politikaları daha az gelişmiş ülkelere örnek teşkil etmektedir. Cloete (1995) ülkelerin, diğer devletlerin etkili liderleri ve devlet başkanları tarafından açıklanan politikalar ve diğer devletlerdeki gelişmeleri dikkate almak zorunda olduklarını ve kendi politikaları ile her zaman iç içe olmaları gerektiğini iddia etmektedir (s. 120). Uluslararası aktörler, sosyal içerikli kamu politikalarından ekonomik politikalara, dış politikadan eğitim politikalarına kadar her alanda bir şekilde rol oynamaktadır (Çevik & Demirci, 2012, s. 50). Dolayısıyla kamu politikası üzerinde çalışılırken sadece ulusal aktörleri göz önüne almak yetmez, uluslararası aktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle AB'ye katılım sürecinde olan Türkiye, kamu politikalarını oluştururken AB normlarını dikkate almak zorundadır.

#### ***2.1.2.10. Kamu Politikası Modelleri***

Kamu politikası için analistler ve politika yapımcılar farklı modeller kullanmaktadırlar. Matshikwe (2004) modellerin kullanılmasının, genellikle politika yapmayı basitleştirdiğini ifade etmekte, modellerin gerçek dünyanın basitleştirilmiş temsilleri olduğunu ve durumları düzenlemek ve yorumlamak ve spesifik seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmede ve açıklamada yardım etmek için kullanıldığını ileri sürmektedir (s. 37). Çevik ve Demirci (2012) politika modellerinin kamu politikası ile ilgili unsurların kavramsallaştırılmasında,



anlaşılmasında ve çerçevesinin net bir şekilde oturtulmasında vazgeçilmez unsurlar olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir (s. 59).

Politika yapmada kullanılacak modeli seçmede birçok etken bulunmaktadır. Kamu politikası analistlerinin becerilerine göre farklı modeller birlikte ve/veya amaca uygun bir şekilde kullanılabilir. Sadece bir modele ve bir teoriye sınırlı kalarak kamu politikası analizi yapmak isabetli olmayabilir. Çünkü en uygun kavramlar, sınıflandırmalar, teoriler ve modeller kullanılarak kamu politikalarının esnek bir mekanizma içerisinde isabetle terkip edilmesi mümkün görülmektedir. Anderson'dan aktaran Çevik ve Demirci (2012) kamu politikasında kullanılan modellerin en iyisi veya en kötüsü şeklinde bir ayrıma gitmenin doğru olmadığını, politika analistlerinin tecrübesine ve modelleri etkin/etkili kullanabilmesine göre farklı modellerin birlikte ve/veya amaca uygun bir şekilde kullanılabileceğini söylemektedir (s. 74).

Dye (2002)'dan aktaran Çevik ve Demirci (2012) de politika modellerinin kullanım amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır (s. 73):

- Siyaset ve kamu politikası ile ilgili görüş ve düşüncelerin netleştirilmesi ve basitleştirilmesi,
- Politik problemlerin önemli boyutlarının tespit edilmesi,
- Siyasal yaşamın gereklilikleri üzerine odaklanarak kamu politikası sürecindeki aktörlerin birbirleri arasındaki iletişimlerine yardım etmesi,
- Neyin önemli veya neyin önemli olmadığını tavsiye ederek bir kamu politikasının daha iyi anlaşılması için ortaya konan çabalara yön verilmesi,
- Kamu politikasına yönelik bazı tekliflerin sunulması ve bu tekliflerin sonuçlarının tahmin edilmesi.

Cloete ve Wissink (2000) de politika yönetimi ve analizleri ile böyle analizler için modellerin iki geniş kategoriye ayrıldığını belirtmektedir. Bunlar (s. 30);

- Politika yapma sürecini analiz etmek için uygun olanlar,
- Bir politikanın içeriğini analiz etme, sonuçlarının etkileri ve muhtemel sonuçları için uygun olanlar.

Politika yapma sürecini analiz etmek için uygun olan modelleri genel olarak aşağıdaki gibi gruplandırmak mümkündür. Bunlar, grup modeli, kurumsal model, elit (seçkinler) modeli, süreç (işlevsel) modeli ve sistem (siyasal) modeli (Çevik & Demirci 2012, s. 75).

#### 2.1.2.10.1. Grup Modeli

Grup modeline göre her grup, kendi değerlerine, inançlarına, çıkarlarına göre kamu politikalarını yönlendirmeye çalışırlar. Dolayısıyla kamu politikası analizi, bu grupların amaçlarının neler olduğunun net bir şekilde ortaya çıkartılması ile yapılabilir. Bu modele göre her bir grubun üzerinde çalışılan kamu politikasındaki rollerinin araştırılması önemlidir. Sadece grup mücadelesine odaklanmak ve kamu politikalarını sadece grup perspektifinden anlamaya çalışmak siyasal sistemdeki diğer unsurları yok saymak anlamına gelir. Grup özellikleri dışındaki unsurların göz ardı edilmesi kamu politikalarının yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Çevik ve Demirci (2012,), grup modeli yaklaşımının, kamu politikalarının her zaman grup mücadelelerinin bir sonucu olarak geliştirilebildiğini savunmaktadır (s. 76). Matshikwe (2004) de grup modelinde politikaya ilişkin olarak grupların çıkarları arasında uzlaşma olduğunu söylemektedir. O, bu modelin kamu politikasının sonucunun gruplar arası mücadelede bir dengeye ulaşıldığının temsili olduğunu ve dahası politika yapımcıların çıkar gruplarının taleplerine duyarlı olduğunu varsayar (s. 39).

#### 2.1.2.10.2. Kurumsal Model

*Kurumsal model* kamu politikasının kamu kurumlarının bir ürünü olduğu anlayışı üzerine yapılmıştır. Hükümetlerin geleneksel organizasyonlarına odaklanır. Büro ve bölümlerin düzenlemelerini ve görevlerini açıklar. Bu modelin savunucuları, kamu politikalarının hükümet tarafından meşrulaştırıldığını ve hükümet politikalarının toplumun tüm üyeleri için geçerli olduğunu, devlet kurumlarının yapısının politika sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini iddia etmektedirler (Matshikwe 2004, 39). Kurumsal yaklaşım, genelde idari kurumların ve onlar arasındaki ilişkilerin daha biçimsel ve yasal yönlerini tanımlamakla ilgilenir. Bu açıdan bir kamu politikası analiz yapılırken bu politikanın uygulanmasından sorumlu ilgili kurumların yapısal ve yasal incelemeleri ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu model, Anayasal hükümleri, idari ve ortak hukuku ve yargı kararlarını dikkate alır. Bunlar araştırmacılara birçok ipucu vermekte ve gerçekçi bir analiz için önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak tek başına kurumsal analiz kamu politikalarının incelenmesinde yeterli olmayabilir. Politika sürecinde kurumlar denilince parlamento, hükümet, bakanlıklar, mahkemeler, belediyeler ve buna benzer kurumlar anlaşılmalıdır (Çevik & Demirci 2012, s. 77). Kraft ve Furlong'dan aktaran Çevik ve Demirci (2012) de

kurumsal modelin, özellikle hükümetlerin yapısal olarak nasıl örgütlendiklerine, yasal güçlerine ve karar verme süreci için geliştirdikleri kurallara odaklandıklarını söylemektedir. Dolayısıyla hükümetler yapısal duruşlarına ve geliştirdikleri kuralların gücüne göre kamu politikalarına yön verebilmektedir (s. 77). Bu modele göre kamu politikası sürecinde ve analizinde kurumlar arası ilişkiler biçim yönünden ve yasal yönlerden değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Kamu politikaları süreç içerisinde kurumların duruşlarına ve bunların sonuçlarına göre şekillenmektedir (Cooper vd., 1998). Dye (2002) da üzerinde çalışılan kamu politikalarının kamu kurumları tarafından belirlenip uygulandığını ve yürütüldüğünü söylemektedir. Bu açıdan bakıldığında kurumsal düzenlemeler ve işlemler kamu politikası analizine doğrudan etki eden unsurlar olarak değerlendirilmelidir (s. 21).

#### 2.1.2.10.3. Elit (Seçkinler) Modeli

Çok az gelişmiş toplumlardan en gelişmiş ve güçlü toplumlara kadar bütün toplumlarda iki sınıf insandan söz etmek mümkündür. Bunlar, yönetenler ve yönetilenler. Yönetenler daima az sayıda olurlar ve bütün siyasal ve yönetsel işlevi yerine getirirler. Gücü tekellerine alırlar ve gücün kendilerine getirdiği avantajdan yararlanırlar. Buna karşılık, diğer kesim olan yönetilenler çok fazla sayıda olanlardır ve yönetenler tarafından yasal ya da kısmen yasal olmayan ve az çok keyfi ve şiddete dayanan bir usulde yönlendirilip kontrol edilirler (Çevik & Demirci 2012, s. 78). Bu yaklaşım, siyasal sistem içerisinde yönetici elit grubun kamu politikalarını nasıl etkilediği ve yönlendirdiği üzerinde durmaktadır. Öyle ki seçkin yöneticilerin kendilerine göre olan değerleri, tercihleri ve düşünceleri doğrudan kamu politikalarının sürecine şekil verebilmektedir (Çevik, 1998). Elit (seçkinler) modeli, "*Küçük elit bir grup politika kararlarından sorumludur ve bu grup yanlış bilgilendirilmiş kamuoyunu (kitleleri) yönetir.*" varsayımına dayanmaktadır. Elit tarafından alınan politika kararları geniş nüfusa doğru yayılır ve bürokrasi tarafından yürütülür (Matshikwe 2004, s. 38).

Mills'den aktaran Çevik ve Demirci (2012)'ye göre demokrasilerde de demokratik elitizm (seçkinlik) görülebilmektedir. Gerçekten siyasal partilerin veya sivil toplum örgütlerinin üst yönetiminde bulunanların seçimle de gelse genelde aynı kişiler olması zamanla belki de demokratik bir seçkin grubun ortaya çıkabileceği anlayışını verebilmektedir. Kamu politikaları bu elit yöneticiler tarafından tespit edilir ve uygulanır. Halkın gereksinimleri

yerine bu egemen kitlenin istekleri ve menfaatleri ön plana çıkmaktadır. Türkiye’de bu daha da belirgin bir şekilde görülmektedir. Demokratik yaklaşımı tam olarak benimsememiş siyasi parti yöneticilerinin değişmesi çok uzun zaman almaktadır. Dolayısıyla elit modele göre bu seçkin grubun amaçları ve hedefleri belirlenerek kamu politikası analizi yapılmaktadır (s. 78).

#### 2.1.2.10.4. İşlevsel (Süreç) Modeli

Bu modelin amacı, kamu politikasını belli aşamalara ayırıp analiz etmektir. Aslında böyle bir ayırım, uygulama aşamasında çok da açık değildir. Buna rağmen analiz etmek amacıyla kamu politikasını bazı rasyonel bölümlere ayırarak daha anlaşılır hale getirmektedir. İşlevsel modelin temel amaçlarından bir tanesi aşamaları anlaşılabilir hale getirerek kamu politikasının en gerçekçi analizinin yapılmasını sağlamaktır. Bu aşamalar değişik yazarlarca farklı şekillerde ele alınsa da genel olarak aşağıdaki gibi gruplanabilir (Çevik & Demirci 2012, s. 80):

- Problemlerin tespiti: İstekler hükümeti harekete geçirmek için ortaya konur ve hem halkın hem de yönetimin gündemine gelir.
- Kamu politikasının amaçlarının formüle edilmesi: Tartışma için gündem oluşturulur ve sorunun çözümü için program amaçlarının geliştirilmesi sağlanır.
- Kamu politikalarının meşruiyetini gerçekleştirme: Bu amacın seçilmesi, bunun için siyasal desteğin kurulması ve bunun yasa olarak kabul edilmesi
- Kamu politikalarını uygulama: Bürokrasiyi örgütleme, hizmetler ve ödemeleri üretme ve sunmak.
- Kamu politikalarının değerlendirilmesi: Programların çalışılması, hükümet programlarının çıktılarının rapor edilmesi. Toplumdaki hedef olan ve hedef olmayan programların etkilerinin değerlendirilmesi. Değişiklik ve düzeltmelerin önerilmesi.

Oldukça sistematik adımlardan oluşan kamu politikası süreç modelinin en önemli zayıf noktalarından birisi adımlar arası geçişlerde çevresel değişkenlerin etkisi ve siyasetin politikaları şekillendirici etkisinin göz ardı etmesidir. Hâlbuki kamu politikası süreç analizi aslında bir siyasal faaliyetler serisi olarak değerlendirilmelidir (Çevik & Demirci 2012, s. 81).

### 2.1.2.10.5. Sistem Modeli

*Sistem modeli*, genel ve basit düzeyde politika süreçlerini betimlemeye yardımcı olur ve genellikle önemli alt sistemleri ve süreçleri tanımlar (Matshikwe 2004, s. 39). Bu yaklaşımda siyasal sistem, çevresiyle beraber bir bütün olarak düşünülmektedir. Bu anlamda kamu politikası, siyasal sistemin çevresinden ortaya çıkan ve isteklere verdiği karşılık olarak görülmektedir. Bu model, siyasal sistem tarafından çıkar gruplarının ihtiyaçlarına ve taleplerine cevap vermeye odaklanan David Easton'un girdi-çıkı modeli olarak bilinen modeli ile yakından ilişkilidir. Ona göre siyasal sistem, bir toplumda o toplumu birbirine bağlayan, idari kararları alan ve toplumsal değerleri koruyan, karşılıklı ilişkilerde bulunan kurum ve çalışanların bir uzlaşmasıdır. Siyasal sistem modelinde kamu politikası taleplerinin birçok paydaştan (stakeholder) gelebildiği değerlendirilmelidir. Buna göre bireyler ve/veya gruplar taleplerini farklı kanallarda ve ortamlarda dile getirebilmektedir. Sistem modeli perspektifinden bu bireylerin ve grupların neler yapabileceği öngörülmesi ve spesifik kamu politikalarındaki muhtemel duruşları tespit edilemeye çalışılmalıdır (Çevik ve Demirci, 2012, s. 81).

## 2.2. Eğitim Politikası

### 2.2.1. Tanımı ve Özellikleri

Bireyleri geleceğe hazırlama açısından önemli bir role sahip eğitim hizmeti, devletin bizzat sunduğu veya düzenlediği önemli alanlardan biridir. Toplumlar iyi eğitilmiş bireyler sayesinde kalkınırlar. Eğitim hizmetinin iyi ve kaliteli sunulabilmesi için hükümetler iyi niyetli olarak çaba gösterirler (Çevik & Demirci 2012, s. 26).

Gelecek kuşakların eğitiminin toplumca benimsenmiş bir değerler dizgesi içinde ele alınması gerekmektedir. Bu değerler dizgesi her toplumda farklılık göstermektedir. Bu nedenle sözü edilen değerler dizgesi, her ülkede kendi eğitim kurumlarınca biçimlendirilmektedir. Bu anlamda ulusal eğitim, ulusal kültürün oluşmasında ve gelişmesinde anahtar rolü oynamaktadır. Çünkü kültür, bir ulusun ulus olma, bütünleşmiş bir toplum olma değerlerinin tümüdür. Nasıl ki bir toplumu öteki toplumlardan ayıran en belirgin özelliği, kendine özgü bir kültürü olması ise bu kültürün oluşmasında en önemli etken olan eğitimin de her şeyden önce ulusal olması gerekmektedir (Adem, 1993). Bir ülkede ulusal eğitimin gerçekleştirilmesi için bu konuda amaçların/hedeflerin, ilkelerin ve yöntemin belirlenmesi zorunludur. Ulusal eğitim sisteminin başarılı bir şekilde işlemesi,

öncelikle bu konuda geliştirilecek politikaya bağlıdır. Politikasız bir eğitimin olması, olsa dahi başarı elde etmesi olanaklı değildir. İşte *eğitim politikası*, eğitim-politika bütünselliğini ve ilişkisini ifade eden bir kavramdır. Bir başka deyişle, bir ülkedeki eğitim etkinliğinin kendisine amaçlar/hedefler, ilkeler ve yöntem/yol belirlemesi eğitim politikası anlamına gelmektedir (Özen, Gül ve Gülaçtı (2007). Yılmaz (2004)'a göre eğitim politikası bir toplumun, bir kuruluşun ya da bir eğitim kurumunun saptanan eğitim hedeflerine ulaşmak için alacağı kararlara temel olmak üzere hazırlanan, değişen toplumsal ve ekonomik etkenlere uygun görüşleri ve yargıları da kapsayan genel plandır. Özen vd. (2007) de eğitim politikasını, eğitimde yapılması gerekenlerin ilkeler bağlamında belirgin bir hale getirilmesi, bu yönde eğitimin dörtlü boyutundan da hareket ederek eğitilecek olan bireylerin ya da yetiştirilmek istenen insan modelinin zemininde kültürel, ideolojik, toplumsal ve ekonomik yönlü ilkelerin belirlenmesi olarak tanımlarken Trowler (2002) eğitim politikasını “*İstenilen hedefleri gerçekleştirmek için eğitime ilişkin olarak izlenen veya izlenmesi gereken bazı kural ve eylemlerin spesifik hale getirilmesi...*” şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim politikası, bir kâğıt parçası, amaçların ifade edilmesi veya politika yapımcılar tarafından ortaya konulan bir uygulama veya onların olmasını istediği şeylerdir. Eğitim politikasına bu şekilde bakış, çok sınırlı bir bakış açısidir. Eğitim politikasını bir şeyin statikten daha fazla dinamik olduğu bir süreç olarak görmek daha iyidir. Bu dinamizm bir dizi kaynaktan elde edilir (s. 95):

- Genelde eğitim politikasını yapanlar arasında politikayı uygulayanların kendi aralarında olduğu kadar politikanın problemleri ve önemli konularının ne olduğu ve istenilen hedefler konusunda çatışma vardır.
- Eğitim politikasını anlama ve yorumlama aktif bir süreçtir: politika ifadeleri genelde insanların bakış açılarına bağlı olan çoklu yorumların konusudur.
- Politika uygulaması, hem politika tarafından açıklanmış olması hem de politikayı etkin hale getirme amacından dolayı oldukça karmaşıktır.

Eğitimle nasıl bir insan tipi hedeflenmektedir? Özellikleri nelerdir? Bunu sağlamak için nasıl ortamlar gerekmektedir? Bu amacı gerçekleştirecek öğretmenlerde bulunması gereken özellikler nelerdir? Bu özellikler nasıl kazandırılır? Hangi öğretim programları ile bu hedeflere varılır? Maliyeti ne kadardır ve nasıl sağlanacaktır? İstenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı nasıl ölçülecek ve nasıl değerlendirilecektir? gibi sorular eğitim politikasının temel sorularıdır.

Bir ülkede eğitilmiş insanlar; bilgi ve davranışları ile yalnız o toplumun ortak değerlerine değil, aynı zamanda evrensel değerlere de duyarlı olacaktır. Bu nedenle bir ülkede, ulusal eğitim politikası belirlenirken başlıca iki ilkenin temel alınması zorunludur (Adem, 1993):

- Ülkenin uluslararası kuruluşlarla yapmış olduğu anlaşmalar
- Ülkenin ihtiyaçları

Eğitim açısından günümüzde en çok gereksinim duyulan konulardan biri, kararlı bir eğitim politikasıdır. Ülkemizde belirlenen eğitim politikalarının sonuçları beklenmeden sıklıkla değiştirilmesi eğitim sistemimizin en büyük handikaplarından biridir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde siyasi kaygılardan uzak durulmalıdır. Bu konuda temel ölçüt ise bilimsellik olmalıdır. Eğitim politikalarının oluşturulması konusunda tanımlanan sorunu iki açıdan ele almak ve çözüm getirmek faydalı olacaktır. Bunlardan birincisi, eğitim politikalarının oluşturulmasında etkili olan organların değerlendirilmesi, ikincisi ise bu organların uygulanabilir eğitim politikalarını saptayabilme koşullarının belirlenmesidir (Karakütük, 1996).

Eğitim politikaları belirlenirken hedef kitlenin insan olduğu daime gözönünde tutulmalıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin birey boyutu kurumsal boyuttan önce gelmekte, informal yanı formal yanından daha ağır basmaktadır. Eğitim, çok yönlüdür ve eğitim örgütleri de çok boyutludur. Eğitimin bu özelliği, değişik hatta çelişik grupların ihtiyaçlarını doyurucu politikaların konulması ve uygulanmasını gerektirmektedir (Özen vd. 2007).

Eğitim politikasının özellikleri ya da nitelikleri politikanın özelliklerinden bağımsız değildir. O halde eğitim politikasının özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Chomsky'den aktaran Özen vd. 2007):

- Bireylere kazandırılacak olan bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışların belirlenmesi için tespit edilen ilkeler evrensel, sürekli, barış ve düzeni öngören, uzlaşmacı ve meşru olmalıdır.
- Yapılacak eğitsel değişikliklerin yasal bir temeli olmalıdır.
- Eğitim örgütlerince ya da eğitim bireylerince saptanan ilkeler bireylerce anlaşılabilir özellikte ve açık olmalıdır.
- Eğitim politikası esnek olmalı, toplumsal ve ekonomik birtakım değişikliklerin meydana geldiği dönemlerde eğitsel niteliklerin de bu değişen toplumsal ve de ekonomik koşullara uyum sağlaması gerekir.
- Eğitim politikaları kapsamlı ve tutarlı olmalıdır.

- Eğitim değişiklikleri ile ilgili ilke ve değişikliklerin belirlenmesinde tüm iş görenlerin bu kararları alma sürecine katılmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim politikalarının oluşturulmasında ulusal, diğer bir deyişle toplumsal bağlam ve uluslararası özellikler dikkate alınmalıdır.
- Eğitsel niteliklerin belirlenmesinde ya da yapılmak istenen eğitsel değişikliklerde bilimsellik esas alınmalıdır.
- Eğitim politikası en başta daha kapsamlı bir alan olan eğitim planlamasının genel muhtevassından dışarı çıkmamalıdır. Çünkü eğitim politikasına yön veren bir anlamıyla da eğitim planlamasıdır; ama eğitim planlaması daha uzun bir dönemi kapsamasına karşılık, eğitim politikası daha kısa bir dönemi kapsar ve planlamaya göre alanı daha sınırlıdır.
- Eğitim politikalarını saptayacak organlar ve bu organların uygulanabilir eğitim politikaları saptayabilmesi koşullarının belirlenmesi gerekir.

### 2.3. Eğitim Politikası Süreci

#### 2.3.1. Eğitimde Politika Yapma

“Politika yapma” politik sistemle ilişkilidir. Byron G. Massialas politika yapmayı, politik sistemi meşrulaştırma olarak kabul edilen otorite kararlarca karakterize edilmiş davranışların bir sistemi olarak tarif etmektedir. Politik sistem politika yapmayı etkilediği için Michael Carley; “*Politika yapma politikalar hakkındadır yani politikaların içeriğine, değerlerin yükseltilmesine karar vermedir ve insan hayatını geliştirmek ve bir problemi çözme girişiminde alternatifleri seçmedir*” demektedir (Uraiwan, 1984).” Politika yapma terimi, rekabet ve varsayımları ifade eder (Haddad, 1995, s. 29). Çeşitli çıkar grupları arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklar nedeniyle kaçınılmaz olarak politika yapma, anlaşma değil anlaşmazlıklar anlamına gelmektedir (Uraiwan, 1984).

Teorik ve deneysel bir sosyal bilim çalışması politika yapmanın iki temel yönünü ortaya koyar. Politikanın kim tarafından (aktörler) ve nasıl (süreçler) yapıldığı... Tarihsel olarak, politika yapmada bilimsellik ve akılcılık her zaman dikkate alınmıştır. Herhangi bir planlama döngüsünde politika yapmak ilk adımdır ve planlamacılar uygulama ve değerlendirme prosedürlerini tasarlamadan önce politika formülasyonunun dinamiklerini anlamalıdır. Bununla birlikte politikalar, kapsamaları, karmaşıklığı, karar ortamları,



seçeneklerin genişliği ve karar kriterleri bakımından birbirinden farklılık gösterir. Bu genişlik şematik olarak Şekil 2’de gösterilmiştir (Haddad, 1995, s. 19).



Şekil 2. Politika kapsamı. Haddad, W. (1995) *Education policy-planning process: an applied framework*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Eğitim politikası kamu politikasının bir alt alanıdır. Kamu politikası oluşturma süreçleri eğitim politikası için de geçerlidir. Eğitim politikasının özellikleri ya da nitelikleri politikanın kendi özelliklerinden bağımsız düşünülemez. Chomsky (1997)’ye göre, eğitim politikaları esnek, kapsamlı ve tutarlı olmalı; eğitim değişiklikleri ile ilgili ilke ve değişikliklerin belirlenmesinde tüm iş görenlerin bu kararları alma sürecine katılmaları sağlanmalıdır. Eğitim politikası uygulama sonuçları kamunun diğer alanları için uygulanan politikalara göre daha uzun bir süre alabilir. Çünkü eğitim politikasının nihai muhatabı öğrencilerdir (s. 25-26). Bu nedenle, Yapıcı (2006), dünyanın en zor işlerinden birinin eğitim politikalarını belirlemek ve onları sürdürmek olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre bu işin temel gücü, eğitim politikalarının bireysel ve toplumsal yaşantıları doğrudan etkilemesinden, yapılan değişikliklerin etkisini uzun yıllar sonra göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Eğitim sistemi, yatay ve dikey olarak iç içe geçmiş karmaşık bir ağıdır. Herhangi bir bileşenindeki politik bir karar, sistemi tamamını güçlü bir şekilde etkiler. Eğitim herkesin işi olmalı ve hemen hemen herkes eğitim hakkında iyi fikirler beslemelidir. Bu yüzden politika yapma, bir dizi çelişkili talepleri dengelemeyi, destek talep etmeyi veya en azından

eğitimden herhangi bir ıkırı olan birçok farklı sosyal kesimin birbirine karşı hoşgrl olmasını içerir (Haddad, 1995, s.19).

Eğitim politikalarının oluşturulması konusunda tanımlanan sorunu iki açıdan ele almak ve çözüm getirmek yararlı olacaktır. Bunlardan birincisi, eğitim politikalarının oluşturulmasında etkili olan organların değerlendirilmesi, ikincisi bu organların uygulanabilir eğitim politikaları saptayabilmesi koşullarının belirlenmesidir (Karakütük, 1996).

Rein (1983)'den aktaran Trowler (2003) de ulusal düzeyde eğitim politikası yapmanın 3 temel basamağı olduğunu söylemektedir (s. 96):

- Problem (veya konu) oluşturma
- Hkmeti ikna etme ve harekete geçirme
- Değerler arasındaki alışverişte ve elişkilerdeki uzlaşma başarısı

Ulusal düzeyde, bölgelerde ya da okullarda, nerede politika yapılırsa yapılsın bu üç basamak önemlidir: problem belirlenir, politika yapma süreci harekete geçirilir ve politika süreci başlar.

Rein'in üç basamağını kullanarak eğitim politikası yapma ile ilgili aşağıdakileri söylemek mümkündür (Trowler 2003, s. 96);

Problem/Konu Belirleme: Problemin ne olduğunu tespit etmek ve tanımlamak son derece önemlidir. Diğer süreçlerin başarısı problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır. Burada sorulması gereken bazı sorular vardır: Problemi kim tanımlamıştır? Toplumun geniş bir kesimince mi yoksa daha dar bir baskı grubunca mı? Kamu görevlilerinin bir ilgisi var mı, sorumluluğu olacak mı? Genellikle politika yapıcılarının söylediklerinden daha fazla problem vardır. Problemi zmek için zaman leği nedir? Probleme nasıl yoğunlaşılır? Ne kadar sürede sonuç alınır? Bu ve benzeri sorular problemi doğru tanımlamanın odak noktasıdır. Hiçbir politika problem doğru tanımlanmazsa etkili olamayacaktır (Slack, 2009). Problemin belirlenip tanımlanması bilimsel yollarla yapılmalıdır. Yani temel dayanak bilimsellik olmalıdır. Kişisel görüş ve izlenimler, medyanın tek taraflı ve objektiflikten uzak haberleri, yine tek taraflı olarak belli bir kesimin görüş ve düşüncelerine göre hazırlanmış raporlar problemin doğru olarak belirlenip tanımlanmasına engel olabilir.

Hükümeti ikna etme ve harekete geçirme: Bu aşamada belirlenen problem konusunda hükümet ikna edilmelidir. Problemin doğru tespiti, bundan etkilenenlerin mağduriyetleri, problemin çözümü ile elde edilecek kazanımların neler olduğu konularında hükümetin olumlu görüşü sağlanmalıdır.

Değerler arasındaki alışverişte ve çelişkilerdeki uzlaşma başarısı: Politikalar genelde gündemdeki çok farklı konuların (ve onların) etkileşimleri arasındaki uzlaşma ile ortaya çıkan ürünlerdir. Belirli bir politikanın formülasyonu aşamasında ondan memnun olanlar ve karşı çıkanlar arasında değer çatışmaları, taraflar arasında hoşnutsuzluklar olacaktır. Politikanın başarısı taraflar arasında uzlaşmanın sağlanmasına bağlıdır. Bu aşamada taraflar arasında ödün vermeler ve alışverişleri olacaktır. Sonuç olarak politika metinleri, genelde çoklu gündemler, eğilimler ve bir dizi anlamlarla doludur. Böylece politika kodlama, yorumların karmaşık uygulamaları, müzakereleri ve önerileri rafine etmeyi kapsar (Ball,1994, s. 16).

### **2.3.2. Eğitimde Politika Yapma Süreçleri**

Eğitim politikası yapma hükümetin eğitimle ilgili yapmak istediği faaliyetler serisi olarak tanımlamak mümkündür. Peters (2007) bu faaliyetler serisinin bir şekilde vatandaşı etkilemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kaptı 2011, s. 16). McCool (1995) da eğitim politikası sürecini devletin gerçek aktivitelerini anlamak için politikacıların uygulamaları ve teoriler arasındaki bir bağlantı olarak nitelemektedir (Kaptı, 2011, s. 16) Cochran ve Malone (1995) ise bu devlet aktivitelerinin gerçekte kamu yararına belirlenen hedefler için gerekli olan eğitimle ilgili programların uygulanması için verilen politik kararlar olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla eğitim politikası kamu adına eğitimle ilgili gerçekleştirilen her türlü hareketleri, uygulanan ve uygulanması gereken programları, bu süreçte cereyan eden tüm aşamaları kapsamaktadır (Cochran ve Malone'den aktaran Kaptı, 2011, s. 16)

Eğitim politikası süreci ise eğitimle ilgili herhangi bir aktivitenin başlangıcından uygulamanın değerlendirmesine kadar gerçekleşen her aşamanın sistematik bir yapısıdır. Bu bağlamda Sabatier (1999) eğitim politikası sürecini “eğitimle ilgili herhangi bir probleminin tanımlanıp çözüm için devletin gündemine gelmesi, devlet kurumlarının alternatif yolları formüle etmesi, çözüm için yol belirlemesi ve kanuni zeminin üretilmesi, üretilen çözüm yollarının uygulanması ve son olarak uygulamanın değerlendirilmesi ve gerekli revizyonların yapılması” olarak tanımlamaktadır (s. 3),

Politika yapım sürecinde rol oynayan tüm kurumların, aktörlerin tercihlerini ve stratejilerini etkileyen kendi kuralları, normları ve prosedürleri vardır. Buna ek olarak politika yapımı belli bir zamanda gerçekleşir ve o dönemin hâkim siyasi düşüncelerinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bunlar aktörlerin spesifik politika kararları aldıkları zamanki algıları ve tercihlerini etkilerler, dolayısıyla aktörlerin bazı çözümleri savunup bazılarını karşı çıkmasına neden olurlar (Sidney'den aktaran Demir, 2011). Dye (2002)'a göre bürokrasi bu aktörlerden biridir. Diğerleri arasında çıkar grupları, komisyonlar, meclis üyeleri ve düşünce kuruluşları (thinktank) sayılmaktadır (s. 41)

Politika sürecinin birçok yönünün bulunması, sürece etki eden faktörlerin dinamik ve süreç işleyişinin karmaşık olması gibi hususlardan dolayı birçok araştırmacı süreci "karmaşık" olarak nitelirmektedir (Kaptı, 2011, s. 15).

Sürecin doğru bir şekilde yapıldığından emin olmak amacıyla genellikle her basamak takip edilir. Çoğu zaman bir politika değerlendirildiğinde, örneğin ele alınması gereken yeni problemler ortaya çıkabilir ve değişiklikler meydana geldiği için her basamağın tekrarlanmasıyla bu basamaklar bir döngüye dönüştürülür. Genelde politika süreci kamu adına hareket eden bir hükümet basamağı olarak görülür. Politika sürecini açıklamak için kullanılan terminoloji farklılık gösterebilse de süreçlerdeki her basamak aynı genel amaçlara odaklanır. Gerçek sürecin kendisi de sorunlardaki politikaya bağlı olarak bazen değişebilir (Goodman, 2012).

Cloete (1995) genel olarak politika süreçlerini üç grupta ele alınabileceğini söylemektedir. Şöyle ki (Matshikwe (2004, s. 41);

- Politika yapma süreçleri (Buna formülasyon ve meşrulaştırma dahildir.
- Politika uygulama süreçleri (Aynı zamanda süreci yönetici olarak bilinir.
- Politika analizleri ve değerlendirme süreçleri

Diğer taraftan De Coning ve Fick (1996) politika sürecinin doğasında döngü olmasına rağmen dinamik bir şekilde böyle döngüyü görüntülemek için bakıma alınması gerektiğini savunmaktadır (Matshikwe, 2004, s. 41). Howlett ve Ramesh (1995) ise politika döngüsünün aşağıdakilerle başlayabileceğini ileri sürmektedir (Matshikwe (2004, s. 41):

- Gündem belirleme
- Politika formülasyonu
- Politika adaptasyonu veya karar verme

- Politikayı uygulama ve
- Politikayı değerlendirme

De Coning ve Fink (1996) ayrıca politikanın aşağıdaki basamakları kullanarak analiz edilebileceğini iddia etmektedirler (Matshikwe 2004, s. 41):

- Karara karar verme (konuyu araştırma veya gündem belirleme)
- Konuyu filtreleme (spesifikleştirme)
- Tahmin
- Hedefleri ve öncelikleri belirleme
- Seçenekleri analiz etme
- Politikayı uygulama
- İzleme ve kontrol
- Değerlendirme ve gözden geçirme ve
- Politikanın bakımı, silsile (tekrar etme) veya sonlandırma

Görüldüğü üzere politika sürecinin aşamaları farklı yazarlarca değişik şekilde ele alınmaktadır. Burada bu süreç dört aşamada ele alınacaktır. Bunlar; problemin tanımlanması ve gündem oluşturma, politikanın şekillendirilmesi (formüle edilmesi), uygulanması ve değerlendirilmesi.

### ***2.3.2.1. Eğitim Problemlerinin Tanımlanması ve Gündem Oluşturma***

Eğitim politikası süreçlerindeki ilk basamak eğitim problemini ana hatlarıyla belirtmektir (Goodman, 2012). Bir sorun kamuoyu tarafından tartışılmaya başlanmışsa artık yönetimin gündemine gelmeye başlamış demektir (Çevik & Demirci, 2012, s. 54).

Eğitimle ilgili problemler, karmaşık ve tanımlanması oldukça zordur. Toplumsal aktörlerin değerleri, çıkarları, motivasyonları ve pozisyonları tarafından şekillendirilir. Her zaman açık değildir veya manipulasyona tabidir. Önerilen çözümler her zaman en iyisi olmayabilir veya en azından pahalı olabilir. Çözümlerin adaletli olmasını veya her kesimi memnun edip etmediğini ölçmek zordur. Uygulamadan önce sonuçları tahmin etmek güçtür. Bu sadece mevcut bir konuyu tanımayı değil aynı zamanda problemi ve onun detaylarındaki nedenleri de bilmeyi içerir. Eğitim politikası problemi çözüm arayan veya yardım bekleyen kişiler veya gruplar arasında memnuniyetsizliğe neden olan ve önemli sayıda insanı etkileyen bir durumdur. Grupların ötesinde onlarla ilişkili olanları da

etkileyebilen geniş bir etkiye sahiptir. Politika yapım sürecinin en önemli aşamalarından biri, toplumda görülen problemlerin açıkça tanımlanması, alternatif çözüm önerilerinin geliştirilmesidir. Bu aşamaya “gündem oluşturma” denilmektedir; bir toplumda problem olarak tanımlanmayan ve kendileri için alternatifler önerilmeyen durumlar, hiçbir zaman politika konuları haline gelemeler. Böyle konular hiçbir zaman karar vericilerin “gündemi”ne gelemeler. Neyin politika konusu olacağına karar verme yetkisi, politika yapım süreci için çok önemlidir. Neyin problem olacağına karar vermek, çözümlerle ilgili kararları vermekten bile önemlidir (Dye’den aktaran Demir 2011).

Beklenmedik durumlardaki fırsatlar ve algılanan problemlerin varlığına karşı problem belirleme politikaların içeriği oldukça önemlidir. Çünkü ilgilenen tüm hareket türlerini gösterir. Örneğin;

- Problemi kim tanımlamıştır? Geniş ölçüde toplum tarafından mı yoksa sınırlı sayıda lokal bir baskı grubunun etkisiyle mi problem tanımlanmıştır? Eğer problem toplumun geniş bir kesimi tarafından tanımlanmışsa bu durumda müdahale için büyük bir talep vardır.
- Kamu otoritesinin bir kârı veya sorumluluğu var mıdır? Genelde politika yapıcıların belirtmek istediklerinden daha fazla problem vardır. Birçok bilinmeyen ve söylenmeyen vardır.
- Kamu otoritesi politik karşılığın gerekli enstrümanları kullanma arzusunda mıdır? Problem tanımlanabilir fakat kamu otoritesinin değiştirme yeteneği çok az olabilir.
- Zaman ölçeği nasıldır? Probleme nasıl yoğunlaşılır? Ne kadar sürede karşılık alınır? Politika yapıcılar genelde kısa süreli çıkarımlara başvurma eğilimindedirler. Güçleri genellikle kısa dayanıklılıklara uygun olduğu için uzun süreli işler politika yapanlara cazip gelmez. Çünkü politik kazanımlar onlara onlarca yıl uzaktadır.

Bu sorular problemi doğru tanımlamanın odak noktasıdır. Hiçbir politika problemi açıkça tanımlamadan etkili olmayacaktır. Aşağıdakiler problemi tanımlamada dikkat edilmesi gereken şeylerdir:

- Problemi kim tanımlar ve bu niçin problemdir? Birçok problem vardır fakat bunların bir kısmı ortaya çıkar. Çünkü geniş bir izleyiciden geçmemiştir.

- Problemdede ortak bir kanaat var mıdır? Eğer problemin var olduğu konusunda hiçbir ortak kanaat yoksa muhtemelen kuvvetli bir politik karşılığının olması gerekir. şayet bir problem ve onun sebepleri geniş çevrelerce kabul görürse etkili politikaların üretilmesi muhtemeldir.
- Problemlle ilgili bir politika geliştirmek çok olası mıdır?
- Problem farklı gruplarca farklı değerlerce mi algılanır?
- Problem tam olarak anlaşılmış mıdır? Çözümü sağlamaya gerekli olabilecek nedensel ilişkileri biliyor muyuz?
- Problemi oluşturan faktörleri arasındaki ilişki niceliksel midir? İlgili konuların çapı ve kapsamı ölçülebildiğinde problem daha iyi tanımlanır.

Problemi veya fırsatları tanımlamada yukarıdaki sorulara yardımcı olmak arka plan çalışmaları gerektirir. İşlerin durumu aktörleri, konuları ve var olan olası araçları sağlamış olmayı gerektirir. Aynı zamanda problemin değişip değişmeyeceğini belirlemek için eğilimleri tahmin etmek önemlidir (Slack, 2009).

Politika konuları aniden ve kendiliğinden ortaya çıkmaz. Pek çok örnekte bir konunun ortaya çıkarılması, dramatize edilmesi, ona dikkat çekilmesi ve konunun hükümete iletilerek bu konuyla ilgili bir şeyler yapması için baskı yapılması, önemli siyasi taktiklerdir. Bu gündem belirleme taktikleri etkili bireyler, örgütlü çıkar grupları, politika planlama örgütleri, siyasi adaylar ve makam sahipleri ve kitle iletişim örgütleri tarafından kullanılmaktadır.

Gündem oluşturma, problemler ve alternatif çözümlerin kamuoyu veya seçkinler nezdinde önem kazanıp kaybettiği bir süreçtir.

Hillgartner ve Bosk (1988)'a göre gündemi oluşturmak için gruplar arasında sert bir rekabet yaşanmaktadır. Çünkü hiçbir toplum veya siyasi kurumun herhangi bir zaman diliminde ortaya çıkan problemlere tüm olası alternatif çözümleri ele alabilecek kapasitesi yoktur. Dolayısıyla gruplar kendi sorunlarının gündemde daha fazla yer tutmasını sağlayacak bir krizin ortaya çıkmasını beklerler ve böyle bir durum için hazırlık yaparlar (Birkland'den aktaran Demir, 2011).

Problemin gündeme gelmesini “fikirlerin ve belli sorunların değişik politik kanallardan ortaya çıkarak herhangi bir politik kurumun gündemine gelme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Shafritz, Layne ve Borick'den aktaran Kaptı (2011, s. 26).

Toplumda kendi çıkarlarını düşünen gruplar, probleme yönelik kendi tanımlamalarının dikkate alınması ve bu probleme ilişkin kendi çözüm önerilerinin daha fazla hesaba katılması için mücadele ederler. Schattschneider'in belirttiğine göre bunu yapmalarının sebebi, bir problemi en başarılı şekilde tanımlayan grubun, o probleme yönelik çözümleri de tanımlayan grup olacağı gerçeğidir; böylece politika tartışmasında bu grup hâkim konumunu koruyacaktır. Aynı zamanda gruplar bazı konuları gündem dışında tutmak için de mücadele ederler. Bu engelleme eylemi, dikkat çekme girişimleri kadar önemlidir (Demir, 2011).

Toplumdaki bazı durumların politika konuları haline gelmemesi için siyasiler taktik geliştirirler. “Karar vermeme”, etkili bireyler veya grupların, ya da siyasi sistemin kendisinin, toplumdaki hâkim değerler veya çıkarlara meydan okumaların ortaya çıkmalarını önlemek için işlemesi anlamına gelmektedir. Bachrach ve Baratz (1979)'a göre, karar vericinin değerleri ve çıkarlarına açık veya gizli bir meydan okumanın bastırılması veya bertaraf edilmesiyle sonuçlanan bir karardır. Karar vermeme, mevcut fayda ve ayrıcalık dağılımının değişmesine yönelik bir talebin henüz seslendirilmeden susturulması, ya da ilgili karar verme arenalarına ulaşmadan önce örtülmesi ya da ortadan kaldırılmasıdır. Eğer tüm bu çabalara rağmen karar vericilere ulaşmışsa, politika süreci içinde yok edilmesidir. Baskın seçkinler, kamuoyunun dikkati ve ilgisine mazhar olması durumunda bir konu hakkında bir şeyler yapılacağından ve çıkarlarının zarar göreceğinden korktukları için açık veya gizli şekilde o konuyu bastırmaya çalışırlar (Demir, 2011).

Kamu politikalarının sosyo-ekonomik gelişmelerden, farklı toplumsal gruplar arasındaki çıkar ilişkilerinden veya kamusal (halktan) istemlerden ortaya çıktığı söylenebilir. Kamu politikalarına dönüştürülen toplumsal ve kamusal sorunların ortaya çıkışı siyasal sistemlere ve sosyo-ekonomik yapılanma ve gelişmeye göre ülkelerde farklı olabilir. Sorunsal açıdan bir toplumsal problem, bir temel gereksinim, yokluk veya hoşnutsuzluğa ya da toplumsal huzursuzluğa neden olan bir durum olarak tanımlanabilir. İşsizlik, kamu hizmetlerinin yetersizliği, konut sorunları, eğitim yetersizliği, sağlık hizmeti yetersizliği, gelir düşüklüğü gibi sorunlar gerçekten kamuoyundan yeterli tepkiyi alırsa ve vatandaşlar tarafından çözüm bulunması için gerekli hoşnutsuzluk gösterilirse kamu sorunu haline gelebilirler. Aslında toplumda birçok sorun vardır. Ancak bu sorunlardan bireyleri harekete geçiren ve çözüm bulunması için hükümete baskı yapılanlar kamu sorunu haline gelebilirler. Rasyonel yaklaşıma göre kamu politikalarının oluşturulmasında ilk olarak bazı zorluklara rağmen sorunun (politika sorunlarının) net ve açık bir tanımının yapılması gerekir. Gerçi bu tanım



farklı kesimlerce farklı olarak yapılabilir ama bir uzlaşma noktasına ulaşılması yararlı olur (Çevik & Demirci, 2012, s. 54).

Bir politika süreci bir problem ile başlamaktadır. Herhangi bir problem olmadan politika sürecinin başlaması mümkün değildir. Her problemin de gündeme gelme olasılığı farklıdır. Bazı problemler çok kısa sürede gündeme gelebileceği gibi problemlerin gündeme gelmesi uzun mücadeleler ve tartışmalar sonucunda olabilir hatta hiçbir zaman gündeme gelmeyebilir (Kaptı, 2011, s. 27).

Bir konunun gündeme gelebilmesi için seçilen başlıca iki kaynak yöneticiler ve politikacılarıdır. Mevcut politik düzen içerisinde her bir seçmen seçtiği kişi veya partinin kendi gündemi ile ilgili hususları gündeme getireceği veya yansıtacağı düşüncesiyle hareket etmekte ve bu doğrultuda politik tercihini kullanmaktadır (Shafritz vd.'den aktaran Kaptı, 2011, s. 26).

Sorunların, ihtiyaçların, taleplerin ve beklentilerin hükümetlerin gündemine gelmesinde ve bir kamu politikası programına dönüşmesinde ülkelerin sosyal yapıları önemli rol oynarlar.

Demokratik gelişmiş ülkelerde bireylerin güçlü bir şekilde örgütlü olmalarından dolayı istek, talep, ihtiyaç ve beklentiler devlete ve hükümete daha kolay bir şekilde aktarılabilirken Türkiye gibi daha az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde sivil toplum örgütlenmesinin yeni yeni gelişmeye başlaması, devlet ve hükümetin kamu politikası sürecinde daha etkili ve söz sahibi olmasına neden olmaktadır (Çevik & Demirci, 2012, s. 55).

Günümüz medyasının sahip olduğu güç gereği herhangi bir problemin medya vasıtasıyla gündeme gelme olasılığı da oldukça yüksektir (Kaptı, 2011, s. 26). Günümüzde medya hem görsel hem de yazılı olarak çok çeşitlenmiştir. Ayrıca insanların birbirleriyle iletişim kurmalarında internet çok önemli bir yere ulaşmıştır. Bir gazetede, televizyonda veya internet sayfasında yer verilen bir konu, problem veya ihtiyaç anında gündeme oturabilmektedir. Bu sorunun devamlı olarak gündemde yer alması hükümetin bu sorunla ilgili bir politika geliştirme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Çevik & Demirci, 2012, s. 56).

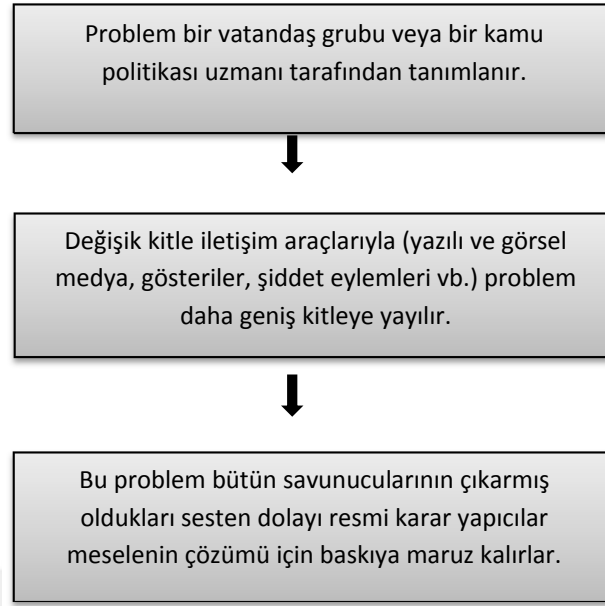
Herhangi bir problemin medya vasıtasıyla önemseniş kamuoyunun gündeminde tutulması ve gerek politika yapıcıları gerekse diğer kamuoyunu etkilemesi suretiyle bir gündem oluşturulması son yıllarda bir politika sürecinde en etkili yol olarak nitelendirilmektedir.

Bu çerçevede medya, günümüz gündemini istediği gibi belirleyebilmekte ve gündemin nabzını tutabilmektedir. Bazen gerçekte çok önemsiz olarak algılanan bir problem medya vasıtasıyla çok etkili bir şekilde, çok önemli gibi gösterilebilmekte fakat bunun yanında toplum için çok önemli olabilecek bir problemi ise hiç önemsemeden gündeme getirmemektedir (Kaptı, 2011, s. 26). Bu durumda hükümet, daha az öneme sahip fakat medya tarafından sürekli gündemde tutulan problemle ilgili politika geliştirmeye meyilli olmaktadır.

Diğer taraftan etkili bir sivil örgütlenmenin ve sağlıklı bir medya yapılanmasının yanında hakkını arayan eğitimli bireylere sahip toplumun varlığı da önemlidir. Her şeyi devletten bekleyen ve devlet ile hükümetin takdirine razı olan toplum ya da bireyler gündem oluşturmada fazla etkili olamazlar. Dolayısıyla politika sürecinin ilk aşaması olan gündeme geliş ve gündem oluşturma açısından toplumdaki sivil örgütlenmenin, medya yapılanmasının ve bilinçli bireylerin varlığı çok önemlidir (Çevik & Demirci, 2012, s. 57).

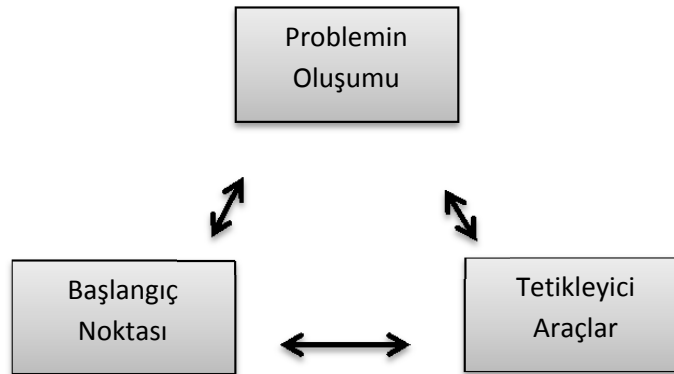
Herhangi bir problemin gündeme geliş süreciyle ilgili olarak değişik bakış açıları mevcuttur. Bu konu ile ilgili olarak Anthony Downs (1972) problemin doğası ne olursa olsun kamu tercihinin nadiren bir mesele üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Downs'un ortaya koyduğu politika gündemi döngüsü beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama problem öncesi aşama olup bu aşamada istenilen bir sosyal durumun ortaya çıkması fakat kamu tarafından bu durumun tespit edilememesi söz konusudur. İkinci aşamada alarma geçirecek bir buluş veya çok ilgi çekici bir gelişmeyle dramatik bir olay hemen kamu dikkatini üzerine çeker ve ardından problemi çözmek için yine ilgi çekici ve hızla bir çözüm yolu bulunur. Bir diğer aşamada ise değişimin ortaya koyacağı maddi ve manevi getiri ve götürülerin anlaşılması zaman aldığı vurgulanmaktadır. Kamu herhangi bir değişimin ne derece zor olduğunu zamanla yavaş yavaş anlar ve beklentileri bu oranda değişir. Sonraki aşamada ise kamu ilgisinde bir düşüş gözlenmektedir. Bu durumda insanlar yeni bir konu gündeme getirme konusundaki enerjilerini yitirirler ve cesaretsiz davranış sergilerler. Down'un problem sonrası olarak nitelendirdiği son aşamada ise problem gerçekte çözüme kavuşturulmamış olsa bile problem devletin gündeminden düşürülmüştür (Kaptı, 2011, s. 27).

Down'un gündeme geliş süreci Shafritz, Layne ve Borick (2005) tarafından şu şekilde formüle edilmiştir;



Şekil 3. Gündeme geliş süreci. Shafritz, J., Karen L. & Christopher, B. (2005). *Classics in public policy*. New York: Pearson Longman.

Bir problemin gündeme geliş sürecine ilişkin olarak sistematik bir yaklaşım da Cobb ve Elder tarafından ortaya konulmuştur. Cobb ve Elder (1972) herhangi bir problemin gündeme gelişine etki eden çok farklı değişken olduğundan dolayı bu sürecin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu karmaşıklığı kendilerinin geliştirdiği aşağıdaki şekilde belirtilen başlangıç, tetikleyici araçlar ve problemin oluşumu üçgeni çerçevesinde açıklamaya çalışmışlardır (Cobb ve Elder'den aktaran Shafritz vd. 2005, s. 130).



Şekil 4. Problemin başlangıcı ve tetikleyici mekanizma. Shafritz, J., Karen L. & Christopher, B. (2005). *Classics in public policy*. New York: Pearson Longman.

Kamu politikasında gündeme geliş süreciyle ilgili olarak bir başka yaklaşım Kingdon (2003, 21) tarafından ortaya atılmıştır. Kingdon, "Hükümetlerin gündemi nasıl belirlenir?" sorusuna cevap arayan klasiğinde problemler, siyaset ve görünen katılımcılar olarak üçlü bir yaklaşım tarzı ortaya koymuştur. Problemler perspektifinde neden bazı sorunların hükümetin gündemine gelmesine rağmen bazılarının gelmediğinin sebeplerini ortaya

koymaktadır. Hükümetin gündemine gelen problemlerin ilgili kamu görevlilerince öğrenilmesi ve gündeme taşınmasıyla mümkün olmaktadır. Gündeme gelmeyen bir problem ise ilgililer tarafından bir şekilde öğrenilememiştir. Problemin gündeme gelişi meselenin veya durumun büyüklüğü ve geniş kitlelerce ilgi çekiciliği, ses getirici özellikte bir olayın olması ve daha önceden uygulanmış programların geri bildirimleri vasıtasıyla mümkün olabilmektedir. Problemin ne şekilde algılandığı, önem derecesi ve değişim gerektirdiği alanda politika sürecinde kritik olarak tanımlanmaktadır. Daha önemli, acil ve gerekli olarak algılanan problemlerin gündeme gelme ve kamu politika sürecine dahil olma ihtimali önemsiz ve gereksiz olanlara göre daha yüksektir.

Kingdon (2003) problem akışının yanı sıra gündeme gelişteki dalgalanmaları siyaset akışı modeli ile açıklamaktadır. Ülkedeki politik olaylar ve gelişimler dinamik olarak ve kendi kurallarına göre değişmekte ve akışını devam ettirmektedir. Ülkenin gündemi devamlı olarak değişmekte, seçimlerle birlikte yeni yöneticiler ve politikacılar göreve başlamaktadırlar. Her bir değişimle yönetim tarzları, algılamalar ve ideolojiler, dolayısıyla güç dengeleri de beraberlerinde değişmektedir. İşte bu politik gelişmeler sürecinde oluşan güç dengeleri politika gündeminin başlıca belirleyicileri olmaktadır. Kingdon, politika akımlarını açıkladığı çalışmasında genel olarak görünür katılımcıların, gizli katılımcılara göre gündemin belirlenmesinde daha etkin olduğunu belirtmektedir; ancak devlet düzeyinde geliştirilen politikalarda, teknik bilgilere sahip uzman kişiler olan gizli katılımcıların daha etkin olduklarını söylemektedir (s. 21)

### ***2.3.2.2. Politika Seçeneklerini Oluşturma***

Politikanın başarısı açık amaçların oluşturulmasına bağlıdır. Eğer çoklu hedefler varsa onlar birbiriyle tutarlı olmak zorundadır. Şartlar değiştiğinde onları da değiştirebilmek için yeterli bir şekilde esnek olmalıdır. Hedefler açısından;

- Mevcut durumları ve şartları tanımlamak gerekir
- Amaçların ne olduğunu belirtmek gerekir.
- Amaçlara ulaşmayı engelleyecek engelleri tanımlamak gerekir.
- Diğer kurumlardan ve özel sektörden nelere ihtiyaç olduğunu belirtmek gerekir.
- Başarının nasıl ölçüleceğini belirlemek gerekir.
- Başarıya ulaşmak için hangi adımların atılacağını belirtmek gerekir.

Problem ve hedefleri tanımlarken politika seçenekleri formüle edilmeli ve değerlendirilmelidir. Birçok durumda politika adaptasyonu için birden fazla çözüm dikkate alınabilir. Hedefler birçok farklı yolla gerçekleştirilebilir. Başka karar çevrelerinden en iyi uygulamalar dikkate alınabilir ve tüm diğer olası çözümleri dikkate alma ihtiyacı olabilir. Seçenekleri değerlendirerek oluşturulan amaçları karşılayan en iyi birini belirlemek mümkün olabilir. Politika uygulamaya konulsa bile sonuçları önceden değerlendirildiği için değerlendirmenin bu türleri “ex ante” (önceden tahmin edilmiş) olarak ifade edilir. Politika seçeneğinin muhtemel farklı sonuçlarından biri hiçbir zaman tamamen önceden kestirilemez olmasına rağmen “ex ante” değerlendirmeler, tercih edilmiş seçenek uygulandığında gelişebilecek problemlere ışık tutabilir. Bu yüzden gelecekteki politika değerlendirileceği zaman (ex post), veri, raporlama ve başarı kriterlerini tanımlanma problemleri her zaman erken bir “ex ante” değerlendirme yoluyla tahmin edilebilir ve çözülebilir. Değerlendirme metodlarının birçok türü, hem “ex ante” hem de “ex post” değerlendirmenin her ikisinde çalıştırılabilir. Bunlar fayda maliyet analizlerini, çoklu kriter analizlerini, ekonomik etkiyi ve Delphy tahminini kapsar. Çünkü değerlendirme politika sürecinde birkaç aşamada yer alır, eleştirel önemli bir konu olarak görülür. Politika süreçlerini kapsayan yeni fikirler, değerlendirmenin tüm sürece entegre edildiği performans temelli yönetimi içerir (Slack, 2009).

Yeni politikalar genellikle, eğitimin mevcut durumunun ve onun içeriklerinin (kontekslerinin) bir problem, politik bir karar veya yeniden yapılandırma planı tarafından bozulduğunda oluşturulur. Politika seçenekleri, dengesizliğe uyum sağlamak için birkaç farklı biçimde oluşturulabilir. Analitik amaçlar için bu süreçler, aşağıdaki 4 yöntem altında gruplaştırılabilir: sistemik, aşamalı, anlık ve ithal. Bazen de somut durumlarda bu yöntemlerin birkaçı birleştirilebilir (Haddad, 1995, s. 29).

*Sistemik yöntem*; konu başlığına bakıldığında, politika seçeneklerini oluşturmak için en iyi metodun veya tercih edilenin bu olduğu izlenimini vermektedir. Ama bu kesin bir husus değildir. Çünkü belirli şartlarda bu yöntem hatalı olabilir ve pratik olmayabilir. Sistemik yöntem üç işlemle karakterize edilmiştir: Bilgiyi üretme, formüle etme, seçenekleri rafine etme ve önceliklendirme.

Bilgi genelde iki kaynaktan elde edilir; sektör analizleri ve mesleki bilginin mevcut yapısı (geleneksel bilgi, araştırma sentezleri ve karşılaştırmalı göstergeler vb.). Bu yöntem altında seçeneklerin oluşması oldukça karmaşıktır bir süreçtir. Sadece bilgiye dayanırsa, çok

sayıda seçenek sektörün ve onun içeriklerinin farklı “verilenleri”ne uyum sağlamak için oluşturulabilir. Üstelik entelektüel girişim, ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçları düşünerek mümkün olan tüm tahmini sonuçları arar. İşte bu şekilde, en iyiyi en azından etkili seçenekleri belirlemeye çalışır. Bununla birlikte çok sayıda entelektüel, politik, sosyal ve mesleki kısıtlamalar da politika seçeneklerini sınırlar. Üstelik seçenekler, sektörle ilgili konuların algılama önceliklerine, çıkar gruplarının göreceli gücüne ve farklı seçeneklerin yapısına farklı ağırlıklar ve öncelikler verebilir. Bazı politika seçenekleri, problemi tanımlamanın küçük bir döngüsüne maruz kalabilir: politikayı formüle etme, doğrulama, değişiklik yapma veya mevcudu koruma. Deney ve pilot çalışmaları yaklaşımı, bilgi bankasına ve politika seçeneklerinin “ağırlığına” ekleme yapar (Haddad, 1995, s. 30).

*Aşamalı yöntem;* eğitim sistemindeki bir problemin varlığı kabul edildikten sonra sistemde hemen bir çözüm arayışı başlar. Bu özellikle, muhtemel problemle ilgili kamuoyunda bir tartışma olduğunda meydana gelir. Geniş çıkarlar ve tartışmalar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sistemi kendi meşruiyetini korumak için bazı şeyler yapmaya zorlanır. Aciliyet duygusu hızlı bir karşılığı gerektirir. Problem muhtemelen sistemin belirli bir bölümünde bulunduğu için daha sonraki konu, buna karşılık sisteme adapte etmek için politikanın nasıl formüle edileceği ile ilgilidir. Politika yapıcılar, gelecekteki aşamalı gelişmeleri teşvik ettiğinden dolayı olabilecekleri tahmin etmekten ziyade mevcut zorlukları ayarlamaya çalıştıkları için bu bazen “dışarıdan hareket” yaklaşımı diye adlandırılır (Haddad, 1995, s. 30).

*Anlık (duruma özel) yöntem;* bazen sorun eğitim sisteminin dışındadır. Bir sorun bile olmayabilir, onun yerine yeni bir elit veya önemli bir olay ortaya çıkabilir ki bu, eğitim sisteminde bazı düzenlemeleri veya değişiklikleri gerektirebilir. Burada eğitim sektörü içinde politikanın hiçbir akılcı dayanağı olmayabilir (Haddad, 1995, s. 30).

*İthal yöntem;* dünya çapında eğitim sisteminde birçok farklı yenilikler ve modalar vardır. Bunlar, dikkate değer politika seçeneklerinin kaynağı olabilir. Uluslararası kuruluşlarda danışman olarak çalışan yabancı uzmanlar bu yöntem için örnek olabilir. Bununla birlikte, başka bir yerde benimsenen belirli bir politika alınabilecekse ve toplumda da belli grupların ihtiyacını karşılıyorsa rahatlıkla ithal edilebilir (Haddad, 1995, s. 30).

### **2.3.2.3. Politika Seçeneklerini Değerlendirme**

Politika seçenekleri, dikkate değer seçeneklerin muhtemel uygulamalarının tahmin edilmesine imkan veren alternatif senaryolar geliştirilirse değerlendirilebilir. Politika

seçenekleri uygulandığında oluşturulacak hayali durum gerçek durumla karşılaştırılır ve var olan hayali durumun geçiş senaryosu isteklilik, ekonomiklik ve uygulanabilirlik açısından değerlendirilebilir (Haddad, 1995, s. 31).

*İsteklilik*; Bunun üç yönü vardır:

1. Seçeneğin paydaşlara veya çeşitli çıkar gruplarına etkisi: Kim yararlanacak? Kimler için tehdit oluşturur? Tercih edilen seçenek tüm paydaşlara neler sağlayacak?
2. Belirlenmiş ulusal kalkınma planlarındaki ekonomik büyüme hedeflerine ve egemen ideolojiye uyumluluk
3. Bazı durumlarda politika seçeneğinin siyasal gelişme ve istikrar üzerindeki etkisi

*Ekonomiklik*; sosyal ve politika maliyetleri kadar değişim maliyetleri de değerlendirilmelidir. Bu tahminleri yapmanın zorluğu, ekonomik büyümeyi de içeren gelecekteki eğilimleri tahmin etme yeteneğinde yatar. Bu özellikle önemlidir. Çünkü politik hedefler ve ekonomik durumlarda değişiklik yapmak için eğitim giderleri diğer bazı kamu giderlerinden daha önemlidir. Bu yüzden alternatif ekonomik senaryoların dikkate alınması gerekir. Ayrıca özel maliyetler (Tüketicilerin maliyetleri paylaşması için bir reform gerekir ve eğer öyleyse fakir gruplar ne olacak?), fırsat maliyetleri (Eğitim sisteminin yararına olabilecek başka ölçekler var mı?) ve politik maliyetler (Bir seçenek bir grubun diğer gruplardan daha fazla lehine olursa bunun politik bedelini hükümet ödeyecektir.) dikkate alınmalıdır.

*Uygulanabilirlik*; değişikliğin uygulanması için insan kaynaklarının farklı ve çok değişik bir anlamı vardır. Mali kaynakları hesaplamak kolaydır. Daha zor olanı, öğretmenlerin hangi düzeyde eğitilmesi gerektiğini ve politika seçeneğinin uygulanması için yeterli personelin olup olmadığını tahmin etmektir (Ne kadar karmaşık program ve/veya teknoloji varsa o kadar fazla kişinin de eğitilmesi gerekir.). Gelişmekte olan birçok ülkede kısa sürede yeterli personel tedarik edilebilir. Ancak bu da bu personelin maliyetinin ne olacağı, politikaya uygun eğitilip eğitilemeyeceği ve istihdam edilip edilemeyeceği gibi sorunları da beraberinde getirir. Aynı derecede, uygulanan programlarda, planlarda ve dönüştürülen politikalarda etkili bir şekilde eğitilmiş personelin cazip hale getirilmesi ve sağlanması gerektiği kurumsal kültürün (normlar, prosedürler, çevre vb.) varlığı önemlidir.

Uygulanabilirliğin diğerk bir unsuru da zamandır. Eğitim projelerinin uygulanması ile ilgili birçok çalışma, zaman aşımının sıkça meydana geldiğini göstermektedir. Uygulamalarda daha gerçekçi zaman tahminleri yapılmalıdır ve bu da sadece uygulama kapasitesinin dikkatlice değerlendirilmesiyle ve tecrübelerle yapılabilir.

Yukarıdaki ölçütler uygulandığında sürdürülebilirlik konusu daha fazla bir paraya mal olabilir. Eğitim girişimlerinin başarıya ulaşabilmesi için uzun süreli finansal ve politik devamlılığa sahip olmalıdır. Bundan emin olmak için politika seçeneklerinin uzun süre uygulamaları tüm sektörel politikalarda ölçülmeli, makro çerçevede ele alınmalı, istikrarlı ve uzun süreli olmalıdır.

Politika seçeneklerinin değerlendirilmesinden sonraki aşama karar vermedir. Kamu yönetiminde ve kamu politikaları sürecinde en önemli işlevlerden biri karar vermedir. Bireyler veya kurumlar sürekliliklerini sağlayabilmeleri için karar vermek zorundadırlar. Karar verme, sadece bir şey yapmak veya adım atmak olarak anlaşılmalıdır. Bazen herhangi bir şey yapmamak veya adım atmamak da karar vermektir. Yani hiçbir şey yapmamaya karar vermektir. Karar verme konumunda olan kamu yöneticileri karar verirken bazı işlemler ve sıralı adımlar gerçekleştirirler. Sıralı adımlara ve işlemlere dayalı olarak gerçekleştirilen “karar verme”, bir hizmetin ne olduğunun, nasıl gerçekleştirileceğinin ve hizmetin kimler için yapılacağıının belirlenmesi faaliyetidir. Teknik ve analitik yöntemlerin en üst düzeyde kullanılmasıyla yapılan politika analizinin tavsiyelerinden ve nitelikli bilgilerinden beslenen karar verme mekanizması, aynı zamanda sosyal, kültürel, siyasi ve idari birçok boyutu da kapsamaktadır (Çevik & Demirci, 2012, s. 87).

Anderson (2006), politikanın politika aktörleri tarafından geliştirilen istikrarlı ve belirli bir hedef merkezli karar verme sürecinin ürünü olduğunu söylemektedir. Eğitim politikası taleplere ve beklentilere cevap niteliğinde olan bir tercih olup olumlu/olumsuz aksiyonları birlikte içerebilir. Bu bakımdan geliştirilen ve uygulanan politikadan toplumun bir kesimi olumlu, bir diğerk kesimi de olumsuz etkilenebilir (Aktaran Çevik & Demirci, 2012, s. 88).

En uygun (better off) politika yaklaşımı, çözümü ve/veya adımı atabilmek karar verme mekanizmalarının buradaki süreci ne derece etkili bir şekilde yönetebildiğine bağlı olarak değişebilir ve üzerinde çalışılan politikanın başarısını da bir şekilde etkileyebilir. Stone (2002), karar vermenin bu kritik aşamasında bireysel problemler yerine toplumun ortak problemlerinin çözümü yönünde çaba göstermek şeklinde kamu politikasını



tanımlamaktadır. En uygun yaklaşımın geliştirilebilmesini ise toplumun müştereklerinin belirlenebilmesine ve politika problemleri için alternatifli düşünebilme kapasitesine bağlamaktadır. Bu bakımdan uygulanabilir bir eğitim politikası toplumun nabzını mümkün olan en üst düzeyde tutabilmeli ve onların ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayabilen en uygun alternatifleri hazırlayabilmelidir (Aktaran Çevik & Demirci, 2012, s. 88).

Karar sürecinin önceki aşamaları ve değerlendirmenin görülen sonuçları nadiren politik bir karar olacaktır (en iyi politikanın tasarlanıp seçilebilmesi için karara ilişkin toplanmış ve dikkatli bir şekilde analiz edilmiş sürecin en uç noktası). Çıkar gruplarının ve rasyonitelerin çeşitliliği, çıkarlar arasında seçilmiş denge mühendislik politikasını gerektirir. Seçilen politika bazı çıkar grupları için en iyi politika olmayabilir. Fakat böyle bir pazarlığın sonucu, geniş bir siyasi destek sağlamak için gereklidir. Hiçbir grubun çıkarına uymayan politika, desteğini politika uygulayıcısı olan proje tabanlı kurulun politikasını alması gerekir. Ayrıca, politik baskılar, değerlendirmede gözden kaçanlar veya basit bir zaman baskısı süreci kısır döngü haline getirebilir. Örneğin sabit fikirli bir bakan, yukarıda tarif edilen süreçlerin üç aşamasını kısaltarak doğrudan kendi görüşüyle politika kararına gidebilir. Dolayısıyla, bu aşamada karar süreçlerinin doğruluğunu değerlendirmek için aşağıdakilere benzer sorular sormak faydalı olabilir (Haddad, 1995, s. 32):

1. Karar nasıl alındı? Politika analizlerinin tüm süreçlerine uygun mu?
2. Radikal bir çıkış mevcut politikanın nasıl bir kararı haline gelebilir?
3. Bu karar diğer sektörlerin kararları ile ne kadar uyumludur?
4. Politika eklememeli midir yoksa kolayca ölçülen bir tarz da mı yapılmıştır?
5. Politika operasyonel midir veya uygulanması mantıksal mıdır?

#### ***2.3.2.4. Eğitim Politikası Sürecinde Karar Verme (Decision-Making)***

##### ***Modelleri***

Eğitim politikası yapmada “karar süreci” bir eğitimle ilgili bir problemin gündeme gelmesiyle başlar ki bu çoğunlukla yasama sürecine doğru atılan ilk adımdır (Birkland, 2001, s. 208). Bu bakımdan karar verme sürecinde, politika gündemine giren önerilerin nasıl hayata kavuşturulacağı ve hangi stratejilerle uygulanabileceği üzerinde durulmaktadır. Yine politika analizi bölümünden elde edilen nitelikli bilgiler karar verme mekanizmalarını doğrudan etkileyebilir. Fakat politika gündemine girecek politika

alternatifine karar verilebilmesi kültürel, siyasal, ekonomik ve toplumun diğer dinamiklerinden eklenerek karar verilmektedir.

Karar verme işlevinin realize edilebilmesi için temelde birkaç farklı yaklaşım ve model vardır. Bunlardan birincisi rasyonel model, diğeri ilaveci (artırımcı) model ve son olarak da bu ikisi arasında bir uzlaşma sağlayan karma modellerdir (Çevik & Demirci, 2012).

*Rasyonel karar verme modeli;* Herbert Simon (1977) tarafından geliştirilmiştir. Simon'a göre, bir yönetim teorisi uygulama, hareket, süreç ve işlemleri kadar karar verme süreç ve işlemleriyle de ilgilenmek zorundadır (Aktaran Çevik & Demirci, 2012, s. 90). Rasyonel karar verme modelindeki temel yaklaşım teklif edilen politikadan maksimum fayda elde etmeyi amaçlar. Bu temelde karar vermeyi mevcut alternatiflerin içerisinde yapılan bir seçim olarak görür. Alternatifler ise bir organizasyonda hedeflerin ve amaçların başarılmasını sonuç verebilecek seçenekler olarak geliştirilir (Hill, 1997, s. 99). Özellikle karar vermeyi kolaylaştıran bir yaklaşım tarzı olarak bilinir.

Rasyonel karar verme modelinde takip edilmesi gereken belirli adımlar vardır (Leach'den aktaran Çevik ve Demirci, 2012, s. 90). Bunlar;

- Belli bir eğitim politikası tespit edilir (gereksinimlerin ve sorunların saptanması).
- Hedefler ve amaçlar önem sırasına göre belirlenir ve sıralanır.
- Alternatif politika seçenekleri saptanır ve incelenir.
- Alternatif politika seçenekleri maliyet/kar açısından değerlendirilir.
- Geliştirilen politika alternatifleri birbirleri ile karşılaştırılarak en uygun olanı seçilir.
- Alternatifler içerisinde seçilen politika uygulanır.
- Uygulanan politikanın sonucu izlenir ve geri bildirimler alınır.
- Geri bildirim sonuçları sürekli olarak izlenir.

Rasyonel karar verme yaklaşımına bazı yazarlar, özellikle Linbolm (1964) tarafından eleştiriler yapılmıştır. Öyle ki, rasyonel modelde bütün adımlar kolaylıkla atılamayabilir. Her bir adımın gerçekleştirilmesinde birtakım sınırlılıklar da ortaya çıkmaktadır. Örneğin, alternatif politikaların kâr/zarar hesaplarının tam olarak birbirinden ayırt edecek şekilde belirlenmesi mümkün olmayabilir. Politika sürecindeki pay sahiplerinin gerçekleştirilmeyecek istekleri ve beklentileri rasyonel modelin aşamalarını tam olarak uygulayabilmeyi zorlaştırmaktadır (Aktaran Çevik & Demirci, 2012, s. 91).

Rasyonel karar verme modeli hakkında birçok eleştiri yapılabilir. Normatif model olarak görülen rasyonel modelde kararların nasıl alınacağı ayrıntılı ve sıralı adımlar halinde belirtilir. Fakat sınırlı ve doğruluğundan endişe edilen bilgiler ile rasyonel modelin tam olarak işletilebilmesi zordur. Bütün eleştirilere rağmen, doğruluk derecesi yüksek ve üzerinde çalışılan problemin aydınlatılmasına uygun verilere ulaşıldığında rasyonel model ile daha iyi kararlar alınabilir (Birkland, 2001, s. 211). Diğer taraftan politika analizinde teklif edilen modeller tek başına etkin ve yetkin olmayabilir. Aynı politika analizi için farklı modeller birlikte kullanılabilir, hatta bazı durumlarda gerekebilir.

*Artırmacı (ilaveci) karar verme modeli;* rasyonel model hakkında öne sürülen eleştiriler zamanla artırmacı modelin geliştirilmesine neden olmuştur. Bu modele göre, kamu sorunlarına her seferinde yeni politikalar teklif etmek yerine yürütülen kamu politikalarına ilave düzenlemeler getirmekle süreklilik sağlanabileceği savunulmaktadır. Böylece bu yaklaşıma göre, karar verme sadece sınırdaki marjinal değişiklikleri düşünmeyi gerektirmektedir. Bir problem, karar verici tarafından daha önceki tarihlerden gelen ve halen devam eden bir problem şeklinde yeniden tanımlanır. Karar verici, yeni bir ideal amaç yerine halen yürürlükte olan politikalarla işe başlar. İlaveci yaklaşım, amaçlar ve araçlar arasında sürekli ve karşılıklı bir ilişkiyi oluşturmaya çalışır, fakat geleneksel rasyonel modelin gördüğü gibi araçları sonuçlara göre ayarlanmış olarak görmez (Çevik & Demirci, 2012, s. 93).

Linbolm (1959) politika yapma sürecinde gerçek anlamda bir rasyonel aktörün oluşturulamayacağını ve hatta oluşturmak istenmeyeceğini ayrıca vurgulamaktadır. Bu bakımdan rasyonel kriterlere göre en iyi olmaksızın, kabul edilebilir düzeyde ama mevcut probleme çözüm niteliğindeki marjinal değişikliklerin teklif edilebilmesiyle “inkrementalist (artırmacı)” modelin karar verme mekanizmalarında daha etkili olabileceği değerlendirilmelidir (Cooper vd’den aktaran Çevik ve Demirci, 2012, s. 93). İnkrementalist yaklaşımın birçok avantajından bahsedilebilir. Bunlardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür:

- İlk olarak politika alternatiflerinin seçiminin problemlili olduğu durumlarda yeni ve büyük adımlar atmak yerine küçük politika adımları atmak politika sürecinin daha rahat takip edilebilir olmasını sağlayabilir.
- Politikaların muhtemel olumsuz sonuçları daha az insana ya da organizasyonlara zarar verebilir.

İnkrementalist yaklaşımda hedef veya amaçların seçimi ve bunların birleştirilmesi için gerekli deneysel hareket analizi, birbirinden ayrı olmak yerine tam tersi iç içe geçmiştir. Hâlbuki rasyonel yaklaşımda, hedefler ve amaçlar ayrı ayrı ele alınıp incelenebilmektedir. Bu yaklaşım sayesinde karar verici sorunla uğraşırken alternatiflerin hepsini değil sadece bazılarını düşünmektedir. Bu alternatifler sadece ilaveler bağlamında (marjinal ekler) var olan politikalardan farklılaşmaktadır. Her alternatif için sınırlı sayıda “önemli” sonuçlar değerlendirilmektedir.

İnkrementalist yaklaşımda bir sorunun çözümü için tek bir karar veya doğru yoktur. Bu modele göre iyi bir karar verilirken birçok farklı kamu politikası analistinin aynı konuda ortak görüşle bir hedef belirlemeleri gerekmekte ve hatta aynı görüşe sahip olmaksızın karar üzerinde (kararın bir yönü itibariyle) görüş birliğine varabilmektedirler.

İnkrementalist yaklaşım, karar verme esasında düzeltici özelliğe sahiptir. Bu karar verme modeli gelecekle ilgili sosyal amaçların iyileştirilmesinden çok mevcut somut sosyal eksikliklerin iyileştirilmesine göre düzenlenmiştir. İnkrementalist yaklaşımın en önemli faydalarından biri, bir problemle ilgili olarak siyasal anlamda bile sadece uygulanan politikalarda ilavelerle uğraşılacağı için karar verirken görüş birliğine varmanın daha kolay olmasıdır. Ancak Türkiye gibi siyasal yapısında önemli sorunlar ve bölünmüşlük olan ülkelerde, iktidar değişikliklerinde eskiden verilen kararların yok sayılıp yeniden karar verme alışkanlığı varlığını devam ettirmektedir. Çünkü siyasal anlamda iktidar değişikliğinde önceki iktidar partilerinin verdiği kararlar yok kabul edilip sorunların üzerine gidilmektedir. Aslında aynı konu kamu kurumlarında da söz konusu olabilir. Siyasiler kadar olmasa da bürokratlarda genelde göreve geldiklerinde yeni bir sayfa açma düşüncesinde olup önceden alınmış kararları yok sayabilmektedirler (Çevik & Demirci, 2012, s. 94-95).

*Karma karar verme modeli;* rasyonalist modelin yaklaşımın olması gereken ya da beklenen şeylerle ilgili reçeteler verirken inkrementalist modelin olan şeylerle ilgili açıklama yaptığını söyleyen Smith ve May (1997) üçüncü yol olarak karma modelin birleştirici rol üstlenebileceğine işaret etmektedirler (Aktaran Çevik & Demirci, 2012, s. 97).

Geniş perspektiften bakıldığında karma modeller rasyonel ve inkrementalist karar verme modellerini birlikte kullanmayı teklif eder. Bu sayede karar vermede yargılara, orijinal yaklaşımlara, beyin fırtınasının etkili bir şekilde işletilmesine ve diğer yaklaşımlara birlikte

yer verir. Rasyonel modelin çok fazla kâr/zarar mekanizmasının kalıplara sıkışmaksızın spesifik ve belirgin bazı opsiyonları/hedefleri gözden geçirmeyi teklif eder (Hill, 1997, s. 105).

Karma karar verme modeli, karar vericilerin farklı durumlarda hem rasyonel modeli hem de inkremental (ilaveci) yaklaşımı kullanmasını imkan sağlayan bir modeldir. Bazı durumlarda inkrementalizm yararlı ve daha uygun olacaktır. Bazı durumlarda ise rasyonel yaklaşımın getirdiği doğrultuda bir yöntem yararlı olacaktır. Karma karar verme modeli aynı zamanda karar vericilerin farklılaşan kapasitelerini de göz önüne alır.

Dror (1964)'a göre, Lindbolm'un inkrementalizm dediği karar verme yöntemi, tembelliğin ve yeniliğe karşı olmayı ideolojik olarak sağlamlaştırma çabasıdır. Dror bu tür yaklaşımın sadece mevcut politikaların yeterli ve tatmin edici ile toplumun herhangi bir yeni sorunla karşılaşmaması durumunda işe yarayacağını ifade eder. Toplumda gerçekten değişmeyen bir sosyal istikrar varsa bu tür bir karar verme yöntemi işe yarar. Ancak Dror, koşulların sıklıkla değiştiği ve gelişen toplumlarda artan sorunlar karşısında bu yaklaşım çaresiz kalacağını öne sürmektedir. Dror'a göre bunun alternatifi rasyonel karar verme modeli değildir. Dror'un alternatif olarak sunduğu model, gerçekçilikle idealizmi birleştiren ortalama bir modeldir. Genel hatlarıyla bu model, hem rasyonel hem de extra-rasyonel unsurları karar vermede kullanmaktadır. Extra-rasyonel unsurlar, düşünme, değer yargıları, yaratıcı icat, beyin fırtınası ve diğer yaklaşımları kapsar. Rasyonel unsurlar ise seçeneklerin gözden geçirilmesi ile hedef ve amaçların açıklığa kavuşturulmasını kapsar. Ayrıca kamu yönetiminde bazı kararlar ilk defa verilirken bazıları ise devamlı verilmektedir. Dolayısıyla bu noktada en iyi veya en doğru diye bir şey yoktur. Karar verme durumunda olan yöneticinin çevresel, kişisel ve ortamın koşullarına göre bir takdir yapması zorunludur. Dolayısıyla kamu yönetiminde kararlar verilirken ortaya konabilecek çok fazla standart yoktur (Dror'dan aktaran Çevik ve Demirci, 2012, s. 98).

*Karar vermede değerlerin etkisi;* yöneticiler karar verirken sahip oldukları değerlerden etkilenirler. Bu bağlamda kamu yönetiminde karar vermeyi etkileyebileceği düşünülen değerler olarak siyasal, örgütsel, kişisel ve ideolojik değerlerin var olduğu ifade edilebilir. *Siyasal değerler* denilince, karar vericilerin etkilendikleri veya bağlı oldukları iktidardaki siyasal partinin lehine olacak kararlar vermesi beklenebilir. Normal olarak özellikle gelişmekte olan ülkelerde kamu yönetiminde karar vericiler üzerinde siyasal baskı ve etkilemeler söz konusudur. Yöneticiler iktidardaki siyasal partilerin görüşlerinin aksine

karar veremezler. *Örgütsel değerler* ise daha çok bir kurum içindeki bürokratların örgütsel değerlerden etkilenmesi şeklinde anlaşılabilir. Örgütler kendi içinde çalışanların davranışlarıyla ilgili bazen genelgeler yayınlayabilir. Ayrıca her kademedeki görev yapan bürokratlardan beklenen şeyler ortaya konabilir. İşte bu bağlamda karar verme konumunda olan yöneticiler genellikle bu tür örgütsel değerlerden etkilenirler. Ayrıca kişiler örgüt içinde buldukları anda ve ayrıca örgütle olan bağlarından dolayı kişisel davranışları veya değerleri değil örgütsel değerleri göz önüne alabilir. *Kişisel değerler* bazen karar vermede bir ölçüt işlevi yerine getirebilir. Bir işin yapılması için bir bürokrat veya politikacının rüşvet alması, düşünce bazında bir kazançtır. Bu tür kişisel zenginliğini veya ününü arttırmak için çalışanların kendi değer ölçüleri verilen kararlarda önemli rol oynar. Ayrıca bir örgütteki yerinin çok önemli görülmesi için veya tarihi bir görev yaptığı imajı gibi kişisel değerler kamusal karar verme mekanizmalarında önemli etkenler olarak görülebilir. *İdeolojik değerler* özellikle gelişmekte olan ülkelerde kararlar verilirken rol oynayan etkenlerden biridir. Kamu politikalarının uygulanmasında tarafsızlık ve eşitlik olması gerekirken, bürokratların ve kamu görevlilerinin ideolojik yapısı, vereceği kararlarda etkin olabilir. Bu da hizmet verilen kişiler arasında ayırım yapma anlamına gelmektedir (Çevik & Demirci, 2012, s. 102).

### 2.3.3. Eğitim Politikasını Formüle Etme

Geleneksel kamu politikası süreci modellerinde politika formülasyonu, politika üretiminin karar vermeden önceki aşamasıdır. Bir problemin ele alınması ve nihai politika kararının hazırlanmasında söz konusu olan olası çözümlerin sayısının azaltılması için bir dizi politika alternatifinin tespit edilmesi ve/veya oluşturulmasını içerir.

Politika formülasyonu sırasında genellikle aşağıdaki sorulara cevap aranır (Sidney'den aktaran Demir, 2011):

- Tasarı, politika uygulamasına yardım etmiş midir veya zorlaştırmış mıdır?
- Kurum, politikanın veya programın yönetimini organizasyonel olarak becerebilecek midir?
- Enstrümanlar etkili olarak uygulanabilecek midir?
- Bu problemi ele almaya dönük plan nedir?
- Hedefler ve öncelikler nelerdir?
- Bu hedeflere ulaşmak için ne gibi opsiyonlar mevcuttur?

- Her bir opsiyonun faydası ve maliyeti nedir?
- Her bir alternatifle ilgili olarak ne gibi pozitif ve negatif dışsallıklar vardır?
- Politikanın tasarımı problemin yapısına uygun bir şekilde yapılmış mıdır?
- Politikanın etkin ve verimli uygulanmasını engelleyecek politik engeller var mıdır?
- Uygulandığında politik çözüm hedef nüfus üzerinde ne derece etkili olacak?
- Potansiyel faktörler politikanın uygulanmasını zorlaştırır mı veya engeller mi (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 168-169) ?

Bu yaklaşım, politika sürecine katılanların daha önceden bir problem tespit edip tanımladıklarını ve daha sonra politika gündemi aşamasına geçtiklerini varsaymaktadır. Dolayısıyla, bir dizi alternatifin formüle edilmesi, söz konusu probleme dönük çeşitli yaklaşımların tespit edilmesini ve daha sonra her bir yaklaşımı oluşturan spesifik politika gereçlerinin tasarlanmasını içermektedir. Her bir alternatif için yasama ve düzenleme çalışmalarının tasarlanması, herbirinin kime ve nasıl etki edeceğinin hesaplanması ve ne zaman etkilerini göstereceklerinin öngörülmesi, bu sürecin önemli unsurlarıdır (Demir, 2011).

Çevik ve Demirci (2012) de politikanın formülasyonunda aşağıdaki soruların cevaplandırılması gerektiğini belirtmektedir (s. 57):

- Politikanın hedefleri nelerdir?
- Politikanın şekillendirmesine kimler katılmaktadır?
- Politika olarak kabul edilen yasal düzenleme nedir?
- Politika niçin ve nasıl benimsenmiştir?

Politika formülasyonu, aktörlerin alternatifleri nasıl hazırladıklarını inceler, bu süreçte kullanılması için birtakım gereçleri ortaya koyar ve bazı politika alternatiflerinin neden gündeme geldiklerini ya da gündemden düştüklerini açıklar. Bu bağlamda gündem oluşturulması, problemlerin tanımlanması, uygulama, politika koalisyonlarının kurulması gibi başka faaliyetlerle ilişkilidir. Ancak politika formülasyonunun özgün tarafı kamu politikalarının mikro-düzeyine odaklanmasıdır. Neden bazı politika gereçlerinin ve eğilimlerinin kullanıldığı, bu gereçleri kullanılırken problemler ve ilgili taraflar hakkında göz önünde bulundurulmuş varsayımlar ve bunların kaynakları da sürece dahil edilir.

Politika formülasyonu, ampirik ve normatifi bir araya getirir; bir taraftan eğilimleri düzenleyip ilişkileri açıklarken diğer taraftan da süreçler ve gereçlerin değerlendirilmesi

noktasında normatif kriterler önerir ve bunların demokratik bir toplum üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurur (Sidney, 2007). Politika formülasyonu sürecinin bir özelliği de gündem oluşturmadan farklı olarak, halkın gözünün önünde cereyan etmemesidir (Demir, 2011).

Politika formülasyonu, hükümet bürokrasileri içinde, çıkar gruplarının ofislerinde, meclis toplantı odalarında, özel komisyonların toplantılarında, düşünce kuruluşlarının (think-tank) mekânlarında gerçekleşmektedir ve detaylar genellikle ilgili kurumların çalışanları tarafından oluşturulmaktadır (Dye, 2002, s. 41). Diğer bir deyişle, politika formülasyonunun uzmanların işi olduğu söylenebilir; bunlar Kingdon'un "gizli katılımcılar" ya da Fischer'in "teknokrat veya bilgi seçkinleri" dediği kişilerdir (Sidney'den aktaran Demir 2011).

Problemi tanımlama ve çalışmadan sonra yeni bir kamu politikası belirlenebilir veya geliştirilebilir. Bu basamağa, potansiyel engelleri belirtmek, alternatif çözümleri önermek, açık amaçları belirlemek ve bunları başarmak için atılması gereken adımları listelemek için hükümet görevlileri, çıkar grupları ve vatandaşlar arasındaki görüşmeler ve tartışmalar damga vurur. Sürecin bu bölümü oldukça zor olabilir ve genellikle politikanın yazılabilmemesinden önce ödün vermeleri gerektirebilecektir. Bir defa, politika geliştirilmeden önce yetkililer o problemle ilgili aynı kararda olmalıdırlar (Goodman, 2012).

Gündeme gelen herhangi bir problem kanun yapıcılarınca gerekli önem kazandığında problemin çözümü için formüle etme aşaması başlamaktadır. Bu süreçte değişik birçok aktörler ve sistemler birbirleriyle etkileşim içerisinde olurlar (Peters'den aktaran Kaptı, 2011, s. 31).

Kamu politikalarının oluşturulup şekillendirilmesinde rol oynayan aktörler arasında parlamento, hükümet, iktidar partisi veya partileri, muhalefet partileri, medya, baskı grupları, kamu bürokratları sayılabilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 58).

Yürütme kanadı daha çok problemlerin çözümü için en uygun yolların araştırılıp formüle edilmesi için alanın ilgili uzmanlarından bilgi toplarlar ve kanunlaştırma sürecindeki karar vericilere karşı hazırlık yaparlar (Kaptı, 2011).

Bir problemin çözümünde uzmanların kullanılmaması ve uygun yolların belirlenmesi için uygun yöntemlerin kullanılmaması durumunda, kanunlaştırma süreci gerçekleşmiş olsa



bile problemin gerçek manada çözüme kavuşması zayıf ihtimal olarak görülmektedir. Dolayısıyla problemin asıl kaynağının tespit edilmesi ve çözüm alternatiflerinin belirlenmesinde bilimsel ve teorik bulguların değerlendirilerek karar verilmesi hususu son derece önemlidir. Fakat günümüz siyasi yapısında gerek partizanlık, gerekse subjektiviteye dayanan birtakım çıkarılardan dolayı bu aşama farklı grupların etkisiyle negatif yönde etkilenebilmektedir (Peters, 2007, s. 81).

İyi bir kamu politikasının formüle edilmesi, ilgili alana ilişkin detaylı bilgiye sahip olma, yerel ihtiyaçların neler olduğunu çok iyi bilme, formüle edilen politika ile ilgili farklı alternatif ve fırsatların neler olduğunu bilme ve her türlü sınırlılıklardan haberdar olup ona göre strateji geliştirmek ile mümkündür (Kaptı, 2011, s. 31).

İyi bir eğitim politikasının formüle edilmesinde şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Kolay anlaşılabilir, yorumlanabilir olmalı ve açık bir şekilde formüle edilmelidir.
- Politika problemlerin temeline odaklanmalı ve gerçek çözümü üretecek bir yapıda formüle edilmelidir.
- Herhangi bir eğitim politikasının formüle edilişi sırasında politikayı uygulayacak olanların durumları ve kapasiteleri de göz önünde bulundurulmalı ve uygulanabilir bir formül geliştirilmelidir.
- Eğitim politikaları dinamik bir yapı içerisinde sistemin kendini yenileyebileceği ve güncelleyeceği bir şekilde formüle edilmelidir.
- Bir eğitim politikası formüle edilirken diğer benzer politikalarla uyumlu olmasına ve herhangi bir çatışmaya sebebiyet vermemesine dikkat edilmelidir.
- Eğitim politikası, temel insani değerlerle çatışmayacak ve toplumun temel dinamizmine zarar vermeyecek bir şekilde formüle edilmelidir.

Parsons (1995) politikanın formüle edildiği koşulları açıklamanın çok önemli olduğunu vurgulamakta ve politika yapmada ekonomik, sosyal, coğrafik, tarihsel, kültürel sınırlılıkları dikkate almak gerektiğini söylemekte ve politikanın küreselleşme sınırları bağlamında gerçekleştirildiğini savunmaktadır (s. 207).

*Ekonomik sınırlılıklar;* Eğitim politikası yapılırken ülkenin ekonomik durumunu dikkate almak önemlidir. Başarılı bir politika formülasyonu için politika yapıcılarının gelecek yıllarda karşı karşıya kalacağı ekonomik zorlukları iyi bir şekilde analiz etmeleri ve başa

çıkılması gereken zorlukları doğru bir şekilde tanımlamaları gerekmektedir. Parsons (1995), mevcut kaynak sınırlamalarının politika kararlarına dahil olduğunu söylemektedir. Bu, eğitim politikasının mevcut kaynaklar tarafından belirlendiği anlamına gelmektedir (s. 208). Ülke ekonomisinin göz ardı edilerek geliştirilen bir politikanın başarıyla uygulama şansı çok zayıftır. Gildenhuis (1993) politikayı formüle ederken ekonomik durumun politika yapıcılar ile kanun koyucuları karşı karşıya getiren bir sorun olduğunu dile getirmektedir. Nitekim politika yapıcılar sınırlı bir bütçe ile en iyi politikayı oluşturmak zorundadırlar (Gildenhuis'den aktaran Matshikwe 2004, s. 12).

*Sosyal sınırlılıklar;* Sosyal çevre, bireyler ve gruplar olarak insanların tüm hayatını kapsar. Sosyal ilişkiler ve etkileşimler sebebiyle toplumdaki insanlar arasında din, felsefi inanç, mezhep, değer ve düşünce farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar siyasi partilerin, çıkar gruplarının ve sivil toplumda bulunan diğer kurumların oluşmasına kaynaklık etmektedir. Bu çerçevede, politika yapıcılar ülkenin toplumsal yapısının iyi analiz ederek politika geliştirmek zorundadırlar (Matshikwe, 2004, s. 12).

*Teknolojik sınırlılıklar;* Eğitim politikaları hızla gelişen teknolojik ortamda formüle edilmektedir. Fow, Schwella ve Wissing (1991) eğitim örgütlerinin onların teknolojik çevreleri ile etkileşim içinde olmalarına teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Eğitim organizasyonları yenilikçi ve etkili olmalıdır. Aksi takdirde değişim onların katkıları olmaksızın belirlenecektir. Bunun anlamı şudur ki; eğitim politikası formülasyonunda teknolojik gelişmenin etkisi göz ardı edilemez ve azımsanamaz (Fow, Schwella ve Wissing'den aktaran Matshikwe, 2004, s. 12-13). Dolayısıyla politika yapıcılar politika formülasyonunda ülkenin teknolojik imkânlarını göz önüne bulundurmalarıdır.

Türkiye'de son yıllarda yapılan eğitim planlamalarında da eğitimde teknolojinin imkânlarından azami derecede faydalanma yolları aranmaktadır. Bu çerçevede, okullarımızın tamamına yakın bir sayıya bilgisayar ve internet hizmeti ulaştırılmış, FATİH projesi çerçevesinde sınıflar akıllı tahtalarla donatılmış ve teknolojiye erişimlerini sağlamak amacıyla öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır.

*Coğrafik sınırlılıklar;* Bir ülkenin coğrafik yapısının politika formülasyonunda önemli etkisi vardır. Politika formülasyonunun “Nasıl?” ve “Niçin?”ini belirleyebilir. Belirli bir bölgede inşa edilen bir okulun niçin belirli bir tipte yapıldığını açıklayabilir (Matshikwe, 2004, s.13).

Türkiye’de farklı iklim özellikleri görüldüğünden inşa edilecek okulun özellikleri de buna göre değişmektedir. Örneğin, Doğu ve Güneydoğu bölgelerimizde kış şartları daha ağır olduğundan okul binalarının inşası ağır kış şartlarına dayanıklı olacak şekilde yapılmakta, yakıt giderleri buna göre planlanmaktadır.

*Kültürel sınırlılıklar;* Politika yapıcılar politika formülasyonunda ülkenin kültürel yapısını dikkate almak zorundadırlar. Çünkü aile yapısı, felsefi ve dini inanç ile düşünce farklılıkları politikayı etkileyen önemli unsurlardır. Fox, Schwella, ve Wissink (1991, s. 20) aile dahil kültürel sistemler olarak resmi ve özel tüm kurumları açıklamaktadır. Onlara göre kurumlar, özellikle homojen toplum olmayan ülkelerdeki politika formülasyonu üzerine önemli bir kısıtlama uygulamaktadırlar. Bu, politikaların kültürel ve dini çeşitliliği karşılaması ve uyumlu olması gerektiği anlamına gelmektedir (Matshikwe, 2004, s. 13).

*Tarihsel sınırlılıklar;* Eğitimle ilgili önceki tarihlerde alınan kararlar, yasal düzenlemeler politikayı sınırlandırmaktadır. Bu konuda Parsons (1995) politika yapıcıların izin verilen anayasal düzenlemeler, yetkinin yerel dağılımı, yasama ve yürütme ilişkileri çerçevesinde çalışmak zorunda olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, eski politikalar, mevcut sorunların nasıl tanımlanacağı, hangi stratejilerin ve yöntemlerin kullanılacağı konusunda önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Aktaran Matshikwe, 2004, s. 13).

*Küreselleşme;* Politikayı sınırlayan önemli etkenlerden birisi de küreselleşmedir. Bekker (1996) soğuk savaşın sona ermesinden bu yana yeni bir dünya düzeninin ortaya çıktığını savunmaktadır. Nitekim ülkelerin birbirlerine küresel bağımlılıkları artmış ve küresel ekonomi büyümüştür (Matshikwe, 2004, s. 15). Parsons (1995), bir politika gündeminin artık sadece tamamen ulusal sınırlarla tanımlanmadığını ve belirlenmediğini ifade etmektedir. Politik sistem bir “dünya sistemi” olarak tanımlanan şeyin içinde işlemektedir. Artık politik sistemin sınırları dış baskılar ve etkilerle delinebilmektedir. Eğitim sistemleri dünyanın küreselleşmesiyle birlikte kendilerini sorgular duruma gelmiştir. Artık ulusal düzeyde insan yetiştirmek yeterli olmamakta, evrensel normlara göre eğitim sistemleri düzenlenmektedir. Politika yapıcılar da politikalarını yenedünyadüzenine göre formüle etmektedirler (Matshikwe, 2004, s. 15).

Eğitim politikası sürecinde formüle etme aşaması sonucu her zaman için bir kanun veya kurallar bütünü oluşmayabilir. Bazı durumlarda kanun yapıcılar ve karar vericiler formüle edilen hususları uygun görmeyebilirler. Formüle edilen herhangi bir husus zamana yayılarak bekletilebilmekte ve farklı durumlardan dolayı askıya alınabilmektedir. Bundan

dolayı herhangi bir problemin çözümüne yönelik formüle edilen çözüm yolları problemin tam olarak çözüldüğü anlamına gelmemektedir. Siyasi irade bazı durumlarda çok etkin bir şekilde formüle edilen problemleri dahi değişik çıkarılardan dolayı uygun görmeyebilmektedir. Bu da problemin çok önemli olması ve değişik gruplarca çok önemsenmesi durumlarında bile zamanla gündemden düşebileceğinin bir göstergesidir (Kaptı, 2011, s. 32).

Kanunlaştırma: Eğitim politikasında problemin ortaya çıkışıyla başlayan süreç, problemin gerekli önemi anlaşılıp gündeme gelmesi ve sonrasında uygun çözüm yollarının formüle edilmesi aşaması takip etmektedir. Bu aşamadan sonra formüle edilen politika taslağının resmîyet kazanması ve kanunlaştırılması süreci gelmektedir (Kaptı, 2011, s. 32). Kamu politikasının uygulamaya geçilmesi için gerekli yasal düzenleme yapılmadan önce bürokrasi ve parlamento tarafından sorunla ilgili politika seçenekleri tartışılır, birçok politika hedefleri geliştirilip saptanır. Bu noktada ilgili politikayı uygulayacak kamu kurumları bürokratları ilgili politika seçeneklerini ve önerilerini hükümete ve daha sonra da meclise aktarırlar (Çevik & Demirci, 2012, s. 58).

Demokratik haklar çerçevesinde değişik çıkar gruplarının bu aşamaya etki etmeleri söz konusudur. Ayrıca bu aşamada farklı siyasi grupların da birbirleriyle çatışmaları söz konusudur. Ama sonuçta tüm bu karşıt fikirler demokratik bir ortamın gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat genel eğilim olarak politikacılar, kanunlaştırma safhasında kendi çıkarlarını gözeterik anlam odaklı hareket ettikleri, sonuç odaklı hareket tarzından uzak oldukları bilinmektedir (Dye'dan aktaran Akgül ve Kaptı 2010).

Kanunlaştırma süreci sadece yasama organı tarafından yapılan işlemlerden ibaret değildir. Bunun yanında yürütme ve diğer idari birimler tarafından oluşturulan yönetmelik, tüzük, genelge, yönerge ve yönetim kurulu kararları vb. gibi uygulanması öngörülen her türlü işlemler, eğitim politikasının sahasına giren hususlar olarak değerlendirilebilir (Kaptı, 2011, s. 33). Ancak politika oluşturma çabaları her zaman bir yasanın çıkarılmasıyla sonuçlanmaz. Başka bir deyişle yönetimler her zaman yasanın meclisten çıkarılmasını başaramaz veya çıkarılmasını istemezler. Böylece o sorun konusunda sessiz kalmayı tercih ederler. Aslında bu da bir politikadır. Ancak olumsuz anlamda hareketsiz kalarak soruna karşı ilgi göstermemedir. Teknik bir süreç olan hükümetten ve parlamentodan ilgili düzenlemelerin geçirilmesi, kamu politikaları sürecinde önemli bir parçayı oluşturur. Çünkü bir kamu politikasının başarısının niteliğinin ve kalitesinin ölçülmesi, en başta

politikanın formüle edilmesi sırasında saptanan hedeflerin ve amaçların netliği, açıklığı ve somut oluşuna göre başarılabilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 59).

#### **2.3.4. Eğitim Politikasını Uygulama**

Politika sürecinin benimsenmesi aşamasında ne kadar iyi niyetli olunursa olunsun, ya da politika iyi formüle edilmiş olsun veya ne kadar evrensel destek bulursa bulsun, birisi veya bazı kurumlar politikayı uygulayana kadar kamu politikası hedef nüfusun davranışını değiştirmeye veya belirli bir kamu sorununu çözmeye başlayamaz. İdeal olarak, her politika kamu probleminin nasıl çözüleceğinin tasarımını içerir. Bu tasarım, değişen detayları, politikanın hedef(ler)ini, kullanılacak bir dizi enstrümanları, uygulamadan sorumlu kurumları, muhtemel zaman çizelgelerini ve hedef nüfusu belirleyecektir. Politika tasarımının noktası, tanımlanan problem ile doğru araçlar grubunu eşleştirmek ve sonuçta bu problemi çözmektir (Theodoulou & Kofinis, 2004, s.170).

Politikaların uygulama aşaması literatürde en önemli ve kritik süreç olarak değerlendirilmektedir (Kaptı, 2011, s. 33). Fitz, Haplin ve Power (1994) politika uygulama sürecini “politika hedeflerinin eyleme dönüştürülmesi” safhası olarak tanımlamaktadır (Kaptı, 2011). Kamu politikasındaki araştırmacıların birçoğu, dikkatleri politikaların eyleme dönüştüğü safhaya odaklanmış ve politika hedeflerinin uygulama sırasında oluşan sapmaları anlamaya çalışmışlardır (Lipsky'den aktaran Kaptı, 2011, s. 33). Politikalar belli bir süreçten geçerek kanunlaştırılır ve kanunların öngördüğü hedeflerle uygulama sonucu ortaya çıkan çıktılar arasında boşluk oluşma ihtimali mevcuttur (Kaptı, 2011, s.34). Çünkü politikaların uygulanması safhasında verimliliği ve etkinliği etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Ne kadar tahmin edilirse edilsin politika uygulaması her zaman sürprizlere açıktır. Bunlar politika çıktılarına şekil verir ve bazen de çok önemlidir. Politika çıktılarını geliştirmek için bu tür sürprizleri kullanmanın bir yolu, politika aşamalarında dizayn edilmesidir. Eğer bu aşamalarda kestirilemeyen problemler çıkar ve sonra da uygulama planlarının yeniden değerlendirmesi yapılırsa, muhtemelen politika kararı kendiliğinden oluşur. Başka bir yol, herhangi bir projenin tüm uygulamalarından önce iyi tasarlanmış pilot uygulamaların yönetilmesidir (Haddad, 1995, s. 35).

Seçilen bir seçeneğin uygulanması politika sürecinin kritik bir yönünü gösterir. En dikkatli hazırlanmış yani ondan etkilenenler tarafından geniş kabul görmüş politika bile yanlış

uygulama nedeniyle başarısızlığa uğrayabilir (Slack, 2009). Uygulanan politikaların çok çeşitli sosyoekonomik şartları ve aynı zamanda politikaların kendi çeşitliliği nedeniyle en uygun uygulama prosedürlerini belirlemek mümkün değildir. Bu yüzden politika uygulamasının aşağıdaki aşamaları dikkate alınabilir (Gunn ve Hogwood'dan aktaran Slack 2009):

- Politikalar aşılabilir dış kısıtlılıklarla karşılaşmamalıdır. Bu, politikanın hukuk alanlarını veya kurumların anayasal sınırlılıklarını aşmaması anlamındadır.
- Politika uygulamasında yeterli bir zaman ve kaynaklar olmalı. Politika belki uygun olabilir ama onun uygulaması uzun zaman aldığı için veya bütçesinden daha pahalı olduğu için başarısız olabilir.
- Politikayı uygulayan kurum yeterli iş gücüne ve kaynaklara sahip olmalı.
- Politika ve teori öncülleri uyumlu olmalıdır. Bir zamanlar kamu mülkiyeti de geçerli bir politika alternatifi olarak görülmüştür. Bugün bazı durumlarda teoride belki geçerli bir seçenek olabilir ancak politik olarak kabul edilebilir değildir.
- Politikadaki sebep sonuç ilişkileri doğrudan ve derli toplu olmalıdır. Başarılı bir politika açık ve net ilişkilere dayalı olarak görülmelidir. Karmaşık politikaların yanlış anlaşılması daha muhtemeldir.
- Bağımlılık ilişkisi minimumda tutulmalıdır. Politika uygulamasından sorumlu olan kurum, politikayı yürütmek için başkalarına güvenmek zorunda kalırsa otorite daha parçalanmış olacaktır. Uygulamadan sorumlu kurum, aynı çıkarlarda mutlaka diğerlerine bağımlı olacaktır.
- Politikanın temel hedeflerinde anlaşılması ve mutabık kalınması gerekir. Politika sürecindeki tüm aktörler açık bir politika anlayışına sahip olmalı ve bunu gerçekleştirmek için nelerin gerekli olduğunu bilmelidir. Tüm katılanlar politikayı ve onu gerçekleştirmek için kendi rollerini tam olarak anlamalı. Bilgi ve eğitim politikada temel unsurdur.
- Görevler uygun bir şekilde spesifik hale getirilmeli. Uygulama, sonuna kadar birbirine bağlı adımlarla devam eden bir süreçtir. Eğer adımlar doğru atılmazsa politika başarısız olur. Örneğin başarı göstergelerinde önceden mutabık kalınmaksızın değerlendirme tamamlanırsa veya politikaya dahil olan diğer kurumların katılımları için gerekli ön koşulları yerine getirmezlerse zorluklar ortaya çıkabilir.

- İletişim ve koordinasyon aynı dalga boyunda olması gerekir. Bu politika uygulaması aynı temel bilgiye sahip olmak, aynı biçimde yorumlamak ve birbiriyle iyi iletişim kurmak zorundadır.
- Uyum olmalıdır. Politika uygulamasına dahil kurumlar tam uyum içinde çalışmalıdır. Çoğu zaman politikalar formüle edilmiştir fakat onların uyumları başarısız olmuştur.

Politikayı uygulama sürecinde siyasi ve politik destek de çok önemlidir. Politik ve siyasi destek hareketi, tüketicilerin ve eğitim sağlayıcılarının yeni eğitim girişimini coşkulu bir şekilde kabul etmelerini sağlamak zorunda olduğu düşünüldüğünde en açık bir şekilde yankı bulur (Kaptı, 2011, S. 34). Politik ve siyasi desteğin yüksek olması beraberinde halkın desteğini de getirmektedir. Gerek siyasi çevreden gerekse halk tarafından çekince bulunan ve uygulanmasının istenmediği durumlarda uygulamada verim düşmektedir. Her iki kanadın desteğinin var olması ise uygulama sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Mazmanian ve Sabatier'den aktaran Haddad, 1995, s. 35). Bunun yanında uygulama için gerekli kaynakların ve finansal desteğin oluşturulması gerekmektedir. Bu alanda herhangi bir aksaklık uygulamada olumsuz sonuçlar getirecektir (Haddad, 1995, s. 35). Planlama sürecinin yeni girişimden etkilenen grupları içermesi siyasi destek hareketliliği için önemli bir stratejidir. Bu, sadece geniş bir destek sağlamakla kalmayacak aynı zamanda gelişmiş politika düzenlemesi açısından da muhtemelen yarar sağlayacaktır. Planlamanın hatta fiili politika oluşturmanın önemli bir kısmı, gerçek uygulama esnasında meydana gelir. Bu, aşağıdakilerin istisnadan ziyade bir kural olması sebebiyledir:

- a. Uygulama kısıtlamalarına ilişkin durumlar politika değişikliklerine neden olur.
- b. Uygulama esnasında elde edilen geri bildirimler, politika kararları açısından yeniden düzenlemeye ve politika yapıcılarının sonraki yapacakları değişikliklere neden olur ve
- c. Uygulamadaki soyut politika hedeflerinin salt tercümesi, yeniden değerlendirmelere ve yeniden tasarımlara neden olur.

Ne yazık ki uygulamada ortaya çıkan problemler, politika planlama aşamasında büyük ölçüde göz ardı edildiği için bu değişiklikler çok sıklıkla meydana gelir. Politikaların uygulanmasının çok kolay olduğunu düşünmek politika planlamasında en sık görülen hatadır. Yeni girişimden etkilenen farklı gruplar ne kadar çok olursa olsun şekillendirme ve gözden geçirme planlarına dahil edilirler (Haddad, 1995, s. 36).

Eğitim politikalarının uygulanması farklı kurumların işbirliğini de gerektirmektedir. Her bir kurumun kendi sorumluluğunu yerine getirmesi ve kurumlar arası gerekli işbirliği sağlanması uygulamanın etkililiğini arttıracaktır (Kaptı, 2011, s. 34).

Yapılacak planlar, toplulukların birlikte hareket etmenin faydasını öğrenmesi için yeni bir girişimin hedeflerinden öğrencilerin ve ailelerin haberdar olmaları için geliştirilmelidir. Planda fonlar, fiziki objeler (bina, araç ve gereçler vb.) ve insan kaynakları açık bir şekilde ve kimin ne zaman, nasıl ve ne yapacağı hiçbir şüphe kalmayacak şekilde detaylarıyla düzenlenmeli, fiziksel kaynaklar, muhtemel listelerin içerikleri yerleştirilmeli ve onların mevcut olduğundan emin olunmalıdır. Muhtemel kullanım için finansal kaynaklar, uygulamanın gecikmesini en aza indirmek için uygun yerlere yerleştirilmeli, planı yürürlüğe koymak için gerekli personele başka hiçbir iş verilmeden sadece bu iş için hazır bulundurulmalıdır. Programlar, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve bunları temsil edenler için de geliştirilmelidir. Yeni girişimler genellikle, işleri yeniden tanımlamanın bazı biçimleri anlamına geldiği için eğitimcilerin bunu faydalı görmesi önemlidir ve burada değişime karşı gelenler izole edilmelidir. Uygulamanın başarısı için seçilecek personel uygulama için gereken şartları taşımalıdır. Başka bir deyişle, politika ile seçilen personel birbirine uyumlu olmalıdır. Politika uygulamasına rehberlik etmek için gerekli teknik bilgi o işi yapacak kişiler tarafından öğrenilmeli ve politikanın yönlendirdiği yönetsel sistemler açıkça yapılandırılmalıdır (Haddad,1995, s. 36).

Eğitim politikalarının uygulama aşamasında bürokratlar önemli rol oynarlar. Peters (2007) de bürokratların mevzuatı yorumlama ve yapılan düzenlemeleri yürürlüğe koyma konusunda onların önemine vurgu yapmakta, onların yasaları ve düzenlemeleri özel durumlara uygulamada önemli kararlar aldıklarını belirtmektedir (Aktaran Theodoulou ve Kofinis, 2004, s.170-171).

Politika uygulama sürecinde uygulanan politikanın ilgi alanına göre çıkar grupları da etkili olabilmektedir (Lowi'den aktaran Kaptı, 2011). Çıkar gruplarının politika yapma aşamasında ve uygulama aşamasında grupların kendi çıkarları doğrultusunda etki etme çabası içerisinde olduklarını belirtmektedir. Çıkar grupları kamu politikalarının yapım sürecinde demokratik unsur olarak tanımlansa da özellikle Türkiye gibi gelişimini tam olarak tamamlamamış ülkelerde çıkar gruplarının hareketlerinin ciddi istismar edici nitelikte olduğu ve demokratik sürece katkıdan ziyade olumsuz etki oluşturduğu gözlemlenmektedir (Kaptı, 2011, s. 34).



Yasaları eyleme dönüştürmek için bürokratlara ve kurum prosedürlerine tanınmış olan takdir yetkisi derecesinin yüksek oluşu eğitim politikası uygulamasının eleştirel bir yönü olarak düşünülebilir. Bir politika kararının kapsamı, yöntemi ve gerçek amacını yorumlamadaki takdir yetkisi nedeniyle bürokrasi, politika sürecinin uygulama aşaması boyunca gücün önemli bir güç derecesinin temsilcisidir. Bu bürokrasinin belli bir dereceye kadar politikanın eylemlerinin amacını yeniden tanımlayabileceği anlamına gelir, böylece politika sürecinde fiili politika yapıcılar haline gelir. Eğitim politikasının spesifik detaylarının çoğu, bürokratik tedbirler, karar alma, kural koyma, düzenleme ve yargı yoluyla belirlendiği için birçok çıkar grubu, politikanın aslına uygun nasıl uygulanacağına ilişkin bir sonuca ulaşabilen kamu politikasının nihai etkisini biçimlendirecek olan çabalarında direnirler.

Bürokrasinin asıl gücü, politikasının ayrıntılarını ve uygulama yöntemini etkileyecek ayrıntılarını tanımlama yeteneğinde yatmaktadır. İdari kurumlara genellikle kural koyma, koyulmasına veya koyulmamasına karar verme vb. yetkileri onlara bırakan geniş ve belirsiz yasal yetki verilmiştir. Bu kurallar önerilen, geçici ve nihai kurallardır (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 183). İdari karar verme, herhangi bir politikanın uygulanmasının sonucunda bundan kimin faydalanacağını ve kimin sınırlandırılacağını belirlemede önemli bir etkiye sahiptir.

Eğitim politikası sürecinin uygulama aşaması bazı eğitim problemlerinin çözüm umudu ile politikanın asıl olarak eyleme dönüştüğü operasyonel bir aşamadır. Theodoulou ve Kofinis (2004) politikaların etkili olarak uygulamasına engel olacağına inandıkları üç temel zorluğu belirlemişlerdir.

Bunlar (s. 183);

- Politika hedeflerinin açıklığı,
- İstihbari bilgi ve
- Stratejik planlamadır.

*Politika hedeflerinin açıklığı:* Açık ve net bir politika, politika eylemlerinden beklenen hedeflerin ve sonuçların belirlenmesine yardım eder. İdeal olarak politikalar, politikanın gerçek spesifik amaçları dikkate alınarak formüle edilmelidir. Açıklığı ve spesifikliği ile tespit edilen bir amaç, sadece politikanın yönünü değil aynı zamanda etkililiği, verimliliği ve ölçülebilirliği için değerlendirebilme temellerini geliştirir.

*İstihbari Bilgi:* İstihbari bilgi, etkilerin ön değerlendirmelerinin yanı sıra uygulamanın nasıl ilerlediği gibi sürekli geri bildirim için stratejik gerekliliğe işaret eder. Çoklu bürokrasiye artan bağlılık gözönüne alındığında bilgi ve geri bildirim, kurumlararası işbirliği ve uygulamayı etkileyebilecek çatışma derecesini ölçmek için gereklidir. İstihbari bilgi, sadece ilgili kurumlardan değil aynı zamanda politika eylemlerinden etkilenen nüfustan yüksek düzeyde iletişim ve geri bildirim gerektirir. Uygulama uygulayıcıların politika veya programın hedef kitleyi nasıl etkilediği konusunda bir anlayışa sahip olması durumunda geliştirilebilir.

*Stratejik Planlama:* Stratejik planlamanın amacı, politika uygulaması kapsamı içerisinde politika kararı tarafından öngörülen spesifik uygulama görevlerini ve hedeflerini karşılamak için bir kurumun değerlendirme kapasitesinin önemini vurgulamaktır. Stratejik planlama, politikanın nasıl yürütüleceğine dair planın yanı sıra kurumun politikanın amaçlarını başarma yeteneğini değerlendirebilmesi için bir araçtır.

Stratejik Planlamanın Aşamaları (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 184-185):

- Kurum amacının, misyonunun veya vizyonunun açıklanması
- Bir zaman diliminin kabul edilmesi
- Mevcut yeteneklerin değerlendirilmesi
- Stratejik planın geliştirilmesi
- Örgütsel entegrasyon

Uygulama aşaması boyunca karşılaşılabilen potansiyel problemin evrenini temsil etmeyen bu üç temel uygulama zorluklarını dikkate almak önemlidir. Peters (2007), de politika uygulanmasının başarısını aynı derecede engelleyebilen diğer bir birçok durum ve değişkenler üzerinde durmuştur (s. 125). Peters (2007) tarafından tartışılan bazı politika zayıflıkları, Theodoulou ve Kofinis (2004) tarafından tespit edilenlere benzemektedir ve şunlardır (s. 185):

- Aşırı mevzuat,
- Politika sürecindeki rekabet eden çıkar gruplarının sayısı ve çeşitliliği,
- Kurumsal aktörlerin örgütsel kullanılan standart işletim prosedürleri,
- İç ve dış zayıf örgütsel iletişim,
- Makul hızlı bir dönemde önceki idari kurumların algılanan yetersizliği,
- Kurumlar arası politika ve çatışma ve dikey ve yatay uygulama yapılarıyla yaşanan zorluklar.

Bu zorlukları bilmek politika uygulamasına başlamanın kolay olmadığını anlama konusunda politika yapıcılara yardımcı olur. Verilen bu potansiyel tuzaklar göz önüne alınmaz ve onlara dikkat edilmezse onların ortaya çıkarabileceği sonraki engeller çok daha zor hale gelebilir.

### ***2.3.4.1. Eğitim Politikası Uygulama Modelleri***

Eğitim politikasının başarıya ulaşması için ne yapılır? Politika nasıl çalışmaktadır? Nasıl uygulanmaktadır? Politikalarının uygulamaya geçirilmesinde merkezdeki karar vericiler mi daha etkilidir yoksa bizzat uygulayıcı olan ve tabanda hizmeti uygulayan görevliler ve diğer hizmet sunanlar mı etkilidir? Eğitim politikalarının uygulamaya geçirilmesinde tercihler nelerdir? Bu soruların cevaplarına bakıldığında eğitim politikalarının uygulanmasıyla ilgili yöntem ve anlayış konusu gündeme gelmektedir. Politika uygulama konusunda literatürde yukarıdan aşağıya (top-down) ve aşağıdan yukarıya (bottom-up) olmak üzere iki yaklaşım benimsenmiştir (Hill vd.'den aktaran Çevik ve Demirci 2012, s. 59). Bazı yazarlar ise bu iki yaklaşıma ikisinin birleşimi olan üçüncü yaklaşımı eklemişlerdir (Pülzl ve Treib'den aktaran Demir, 2011).

#### ***2.3.4.1.1. Yukarıdan Aşağıya Uygulama Modeli (YAM)***

Politikaların uygulamaya geçirilmesiyle ilgili olarak yukarıdan aşağıya uygulama modelinde politikalar, performansın ölçülebileceği tanımlanmış amaç ve hedeflere sahiptir. Politikalar amaçların başarılması için açıkça tanımlanmış uygulama araçlarına sahiptir.

Bir eğitim politikası genel olarak bir yasa veya diğer yasal düzenleme ile belirlenmiştir. Tepeden emir verilerek uygulama zinciri başlatılır. Politikayı oluşturan ve şekillendiren siyasi veya idari karar vericilerin uygulayıcıların kapasiteleri ve işe olan ihtiyaçları hakkında iyi bir bilgiye sahip oldukları düşünülmektedir. Kapasite aynı zamanda kurumun her türlü kaynağının (insani, mali, yasal yetki ve takdir) temin edilebilirliğini de kapsamaktadır. İhtiyak ise karar vericilerin belirlediği amaç ve hedeflerin yerine getirilmesinde uygulayıcıların arzularını içermektedir. Sonuçta yönetici başarıya ulaşmak için gerekli planları, yapıları ve araçları oluşturulması durumunda uygulayıcıların başarılı olmaması için başka bir neden kalmamaktadır (Çevik & Demirci, 2012, s. 60).

Parsons (1995) bu çalışmaların sistem analizinden esinlenen siyasi sürecin “karakutu modeli”ne dayandıklarını söylemektedir. Ona göre bu çalışmalar politikalar ile gözlemlenen çıktılar arasında doğrudan bir sebep-sonuç ilişkisi olduğunu varsayarlar ve uygulayıcıların politika dağıtımını üzerindeki etkisini görmezden gelirler (s. 463). Yukarıdan aşağıya yaklaşımı savunanlar, özünde politikayı girdi, uygulamayı ise çıktı faktörü olarak değerlendiren bir kural koyucu yaklaşımı benimsemişlerdir (Demir, 2011).

Merkezi politika yapıcılarının kararlarına yaptıkları vurgudan dolayı yukarıdan aşağıya yaklaşımını “yönetici seçkinler olgusu” olarak tanımlamaktadır (Demir, 2011).

Pressman ve Wildavsky kabul edilen politika hedefleri ve onların uygulamaları arasındaki doğrusal ilişkinin önemine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla uygulama politikaların mümkün olduğunca doğru şekilde yürütülmesini sağlayacak yeterli bürokratik prosedürlerin oluşturulması anlamına gelmiştir. Bu amaca yönelik olarak uygulayıcı kurumların ellerinde yeterli kaynakları olmalıdır ve uygulayıcıların eylemlerini denetlemek için de sorumlulukları açıkça belirtilmeli ve hiyerarşik kontrol sağlanmalıdır (Demir, 2011).

Mazmanian ve Sabatier etkili uygulama için altı kriter belirlemiştir. Bunlar;

- Politika amaçları açık ve tutarlı olmalıdır,
- Program geçerli bir sebep-sonuç teorisine dayanmalıdır,
- Uygulama süreci yeterince yapılandırılmış olmalıdır,
- Uygulamadan sorumlu yetkililer programın hedeflerini benimsemelidir,
- Çıkar grupları ve yürütme ve yasama organları destek vermelidir ve
- Sosyoekonomik koşullarda herhangi bir olumsuz değişiklik olmamalıdır (Mazmanian ve Sabatier’den akt. Demir, 2011).

Bu görüşe göre, uygulama apolitik, idari bir süreçtir. Güç nihai olarak merkezi karar vericilerin elindedir; bu kişiler açık politika hedeflerini tanımlarlar ve bu hedefleri uygulamaya koyma sürecine hiyerarşik olarak rehberlik edecek konumdadırlar (Demir, 2011). Bu yaklaşıma göre uygulamanın başarısı için örgüt liderleri sistemin derinliği ve istenilenler konusunda ilham verici söz söylemede ve gelişmelerde önemli insan kaynakları oluşturmak için tüm sistemin istenilen son durumu hakkında açık bir vizyona sahip olmalıdır. Bunlar, bilinçli hareket etmeyi, açık planlama yapmayı ve yönetimi gerektirir. Uygulamada şansın ve iyi niyetin yeri yoktur (Trowler, 2002, s. 123).

Örgütün tepe yöneticileri politika çerçevesindeki amaçları belirlemelidirler. Eğer bu olursa, yeterli uygun kaynakların ve politikaların yukarıda bahsedilen yönde başarılı bir şekilde

uygulanacağı tahmin edilebilir. Yönetimsel bakış açısında yöneticilerin başarılı uygulamanın şartlarını nasıl yaratacaklarını ve nasıl olacağını bilmelerinden emin olmaları önemlidir. Bu gelenekteki araştırmacılar başarılı bir uygulama için gerekli şartların listesini doldurarak yardım etmeyi denediler. Tablo 6’da onların belirlediği bazı faktörlerin bir özeti verilmiştir (Trowler, 2003, s. 123).

Tablo 1

*Yukarıdan Aşağıya Modelini Başarılı Bir Şekilde Uygulamak İçin Yöneticilerin Yapabilecekleri Şeyler*

- 
- Bu içerikleri oluşturma ve sürdürme kararlılığı
  - Politika amaçlarının açık ve anlaşılır olması
  - Politika yeniliklerinin rakip talepler üzerinde önceliğe sahip olmasının sağlanması
  - Politikada sadece sembolik değil kesin doğal sonuçlarının gerçek beklentisi olduğunun sağlanması
  - Doğru ve uygun politika reformunun altında yatan nedensel teorinin sağlanması
  - Yeterli finansal kaynakları ayırma
  - Uygulanmış olan politika içinde mümkün olduğu kadar stabil bir ortam oluşturma

---

Trowler, P. (2003). *Education policy (Second Edition)*. London: Routledge.

Yukarıdan aşağıya uygulama yaklaşımında, yöneticilerin politikayı başarılı bir şekilde uygulamaları için yapması gerekenler şunlardır (Cerych ve Sabatier’den aktaran Trowler, 2003, s. 125):

- İçerik taahhütlerini yaratmak ve sürdürmek
- Politika konularını stabil hale getirmek ve açık bırakmak
- Rakip taleplere karşı, önceliği olan politika yeniliklerini sağlamak
- Sadece sembolik olarak değil, politikanın doğasında bulunan tam ve doğru sonuçlarının gerçek beklentilerinin varlığını sağlamak
- Doğru ve yeterli politika reformunun altında yatan nedensel teoriyi sağlamak
- Yeterli finansal kaynakları ayırmak
- Politikanın uygulandığı stabil çevreyi yaratmak

Yukarıdan aşağıya uygulama modelinin bazı sakıncaları vardır. Bunlardan birincisi politikanın amaç ve hedefleri konusunda açıklık ve anlaşılabilirlik konularında bazı sorunların varlığıdır. Başka bir ifadeyle, tepe yöneticiler tarafından belirlenen amaç ve hedeflere uygulayıcıların ne kadar inandıkları konusu belli değildir. Bu konuda özellikle kamu politikalarında belirlenen amaç ve hedeflerin taleplere, beklentilere ve ihtiyaçlara göre belirlendiği konusu tam olarak açık değildir. İkinci olarak, yukarıdan aşağıya modelde

politikanın ana hatları sadece bir yasa veya düzenlemenin belirlediği düşünülmektedir. Hâlbuki bir politika alanında birçok yasal düzenleme olabilir. Bu düzenlemelerin tek bir alanda iyi bir koordinasyon içinde uygulandığını düşünmek gerçekçi olmayabilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 60).

Uygulama ile ilgili sorunlar koordinasyon, kontrol veya politikayla uyum sağlama açısından belirlenir. Böyle bir politika odaklı süreç bakış açısı, politika yapmaktan ve bu politikayı işlevsel hale getirmeden sorumlu olan kuruluşlar ve kişiler arasındaki çıkar çatışmaları, güç ilişkileri ve değer sistemlerini önemsememe eğilimindedir. Özellikle örgütsel kültürün fonksiyonalist görüşü, devamlı eleştirilere maruz kalmıştır. Araştırmacılar bu eleştirileri aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir (Trowler, 2003, s. 126):

- Kùltürler oluşturulabildiği kadar oluşturulur. Yani insanlar, buldukları örgütteki kültürü basitçe yansıtmazlar. Onu aynı zamanda değiştirirler de...(Tierney, 1987).
- Örgütsel kültürler tek bir yapıdan ziyade çoklu bir yapıya sahiptirler. En azından büyük örgütlerde böyledir ve politika yeniliklerinin yorumlanmasında değer ve anlayış yarışı vardır. Her örgütün spesifik, çoklu ve stabil olmayan kültürel yapısı vardır (Alvesson, 2002).
- Örgütsel kültürler oldukça karmaşıktır. Onlar birçok aşamayı kapsarlar; sahne önü (resmi açıklamaların kamu tarafı, dedikodu, vb.), sahne arkası (kapalı kapılar ardında olup bitenler) ve sahne altı (kahve içildikten sonra sessiz köşelerde elde edilen dedikodu) (Becher, 1988).
- Tamamen formüle edildiği şekliyle politikayı uygulama isteklerinde yöneticilerin kültürü manipüle etme teşebbüsleri etik değildir.
- Eğer başarılı olsa bile bazı değerlerin ve normların kullanımı eğitim örgütüne zarar verir.

#### 2.3.4.1.2. Aşağıdan Yukarıya Uygulama Modeli (AYM)

Aşağıdan yukarıya modeli yukarıdan aşağıya modele tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın temsilcileri Lipsky ve Elmore'dur. Bu yaklaşıma göre hiyerarşik yapıda halkla temas halinde olan en uçtaki kamu politikası uygulamacılarının esas rol oynayan kişiler olduğunu ve politika uygulamasında tabanın önemine dikkat çeken yaklaşımdır. Bu uygulamacılar arasında doktorlar, hemşireler, polis memurları, öğretmenler, sosyal hizmet

uzmanları ve diğer doğrudan halkla temas halinde hizmet sunanlar sayılabilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 61).

Bu yaklaşımı savunanlar politikaların merkezi düzeyde tanımlandığı ve uygulayıcıların bu hedeflere mümkün olduğunca bağlı kalmak zorunda oldukları görüşünü reddederler. Bunun yerine, politika dağıtım sürecinde inisiyatif kullanabilme faydalı bir faktör olarak görülür. Çünkü yerel bürokratlar problemlere merkezi karar vericilerden daha yakın konumdadır (Demir, 2011). Bu yaklaşıma göre tepe yönetim tarafından belirlenen amaç ve hedefler çok açık ve anlaşılır değildir. Bu nedenle sadece aynı kamu politikası alanındaki diğer amaçlarla çatışmaz, aynı zamanda hizmet sunan kamu görevlilerinin motivasyonu ve değerleriyle çatışır (Birkland'den aktaran Çevik ve Demirci, 2012, s. 62). Diğer taraftan yapılan bazı çalışmalar, yerel uygulamacıların tepe yönetimi tarafından yönlendirilen ve belirlenen stratejik hedefler ve amaçların peşinden gitme yerine kendi amaçlarına yönelik çalışmaları yaptıklarını ortaya koymuştur (Sabatier 1986'dan aktaran Demir, 2011).

Sabatier (1986)'e göre bu yaklaşım, politika yürütmenin gerçekleştiği ortam olan "uygulama yapıları"nın betimlenmesi için çok faydalı bir gereç sunmaktadır (Demir, 2011). Ancak Sabatier aynı zamanda yasal ve ekonomik faktörler ile bireysel davranış arasında bir sebep-sonuç hipotezinin olmamasını da eleştirmektedir.

Aşağıdan yukarıya yaklaşımı savunan bilim adamları, hiyerarşik rehberlik düşüncesini reddederler. Onlara göre kanun ve düzenlemelerin açık politika hedefleriyle formülize edilmeleri ve yukarıdan aşağıya giden bir süreçle uygulama sürecinin uygulanması mümkün değildir; bu model, uygulamada her zaman önemli ölçüde inisiyatif kullanımı olduğunu savunur (Demir, 2011).

Aşağıdan yukarıya uygulama modeline yapılan eleştirilerden birisi de uygulamacıların tepe yönetimi tarafından belirlenen amaç ve hedeflere uyum sağlamayacağı noktasında aşırı bir vurgu yapması ve bu konuyu önemli görmesidir. Uygulamacılar kendi başına istediklerini yapabilecek insanlar değildir. Onların görevleri mevzuatla düzenlenmiştir. Dolayısıyla mevzuatla düzenlenen bu çerçevenin dışına çıkamazlar. Fazla takdir yetkileri yoktur. Takdir yetkileri arttırıldığında bundan beklenen sonuçlar elde edilmeyebilir ve bu yetkiler kendi çıkarları doğrultusunda kötüye kullanılabilir. Ayrıca istemeseler de kendi görüşleri aleyhine de olsa tepe yönetimden gelen emirleri yerine getirmek durumundadırlar (Çevik ve Demirci, 2012, s. 62).

Bazı yazarlar aşağıdan yukarıya yaklaşımına yaptıkları eleştirileri aşağıda gibi özetlemişlerdir (Trowler, 2003, s. 126):

- Aşağıdan yukarıya yaklaşımı, daha alt düzeydeki aktörlerin takdirlerini (değerlendirmelerini) abartmakta ve bu aktörlerin davranışlarındaki sınırlılıkları yeterince tanımada başarısız kalmaktadır.
- Üst seviyedekiler müzakere için bir dizi kural koyarlar, bu ise bu yaklaşım tarafından bilinmez.
- Aşağıdan yukarıya yaklaşımı teoristleri aslında uygulama analizlerine engaje olmazlar. Onlar politik uygulamalarda değil ama spesifik politika sektöründeki aktör etkileşimine yoğunlaşırlar.
- Yukarıdan aşağıya yaklaşımına yapılan eleştiriler abartılıdır. Bu eleştiri, belirsizlikler ve çoklu karışık gündemlerin karakterize ettiği en yüksekte politika yapmadır.

#### 2.3.4.1.3. Melez Yaklaşım

Yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya uygulama modellerinin kendilerine göre olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Yukarıdan aşağıya yaklaşımı savunanlar, normalde siyasi sistemin “üst” noktasında varılan bir politika kararıyla başlar ve uygulayıcılara doğru aşağıya inerler. Buna karşın, aşağıdan yukarıya yaklaşımı savunanlar, analizlerine siyasi-idari sistemin en altındaki somut politika dağıtımıyla ilgili aktörleri tespit etmekle başlarlar. Sabatier’in (1986) belirttiği gibi, yukarıdan aşağıya yaklaşımıcılar merkezi politika yapımcıların kesin politika hedefleri ortaya koyma ve uygulama sürecini titizlikle yönetme kabiliyetlerini abartmışlardır. Bu perspektifi eleştiren aşağıdan yukarıya yaklaşımıcıları, bu defa yerel bürokratların ellerindeki inisiyatifini abartmışlar ve “aşağı”nın “yukarı” karşısındaki özerkliğine gereğinden fazla vurgu yapmışlardır (Demir, 2011).

Araştırmacılar her iki modelin de artılarını kullanarak üçüncü bir yol önermişler böylece başarılı bir kamu politikası uygulaması ve yürütülmesinin mümkün olabileceğini düşünmüşlerdir. Buna göre yasalar ve düzenlemeler ile tam yapılandırılmış ve her adımı açık olarak belirlenmiş bir kamu politikasında yukarıdan aşağıya uygulama modeli işe yarayabilir. Ancak, takdir yetkisine dayalı olan ve açıkça her durumun belirlenmediği durumlarda yerel uygulamacıların rolü artacaktır. Bu durumda özellikle Türkiye gibi geniş ve çok farklı taşra şartlarına sahip ülkelerde yukarıdan aşağıya uygulama modeli katı bir



şekilde uygulanırsa başarı düşebilir. İşte bu noktada üçüncü bir yol olarak öneride bulunanlar iki yaklaşımın birlikte kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu durumda kamu politikaları tasarlanırken ve uygulanırken yerel uygulamacılarının da katılımının sağlanması gerekir (Çevik & Demirci, 2012, s. 62).

Elmore (1985), Sabatier (1986) ve Goggin vd. (1990)'nin sunduğu yeni modeller her iki tarafın çeşitli unsurlarını bir araya getirerek her iki yaklaşımın kavramsal zayıflıklarını bertaraf etmeye çalışmışlardır. YAM'ın politikaların etkin şekilde icra edilmesi ile ilgili endişelerini başlangıç noktası olarak alan bu akademisyenler, AYM'nin ve diğer teorilerin pek çok unsurunu kendi modellerine dahil etmişlerdir (Demir, 2011).

YAM'ın ve AYM'nin görüşleri savunan akademisyenler arasında uzun yıllar süren tartışmalardan sonra, her iki taraf da merkezi rehberlik ve yerel özerklik arasında bir süreç olduğu konusunda uzlaşmışlardır. Merkezi olarak tanımlanan politika amaçları ve hiyerarşik kontrol çabaları ne kadar hesaba katılıyorsa, alt düzeydeki bürokratların tercihleri ve uygulama ağları içinde meydana gelen müzakereler de aynı düzeyde hesaba katılmalıdır (Pülzl ve Treib'den aktaran Demir, 2011).

YAM ve AYM modelleri uygulama araştırmasının gelişimi için çok önemli katkılar sağlamıştır. Eğer bu modeller ortaya çıkmamış olsaydı snrasında melez modelin de ortaya çıkması pek mümkün olmayacaktı. YAM ve AYM modelleri melez modelin alt yapısını hazırlamışlardır. Geliştirilen her bir modelin eksik yönleri ortaya konularak daha iyi ve kapsamlı bir model ortaya koyma gayretleri uygulama araştırmalarını oldukça zenginleştirmiştir (Kaptı ve Alaç, 2013, s. 237).

### **2.3.5. Eğitim Politikasını İzleme ve Değerlendirme**

#### ***2.3.5.1. İzleme ve Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır?***

Eğitim politikası üretmek sadece kanun metinlerinin yazılması, kanunlaştırılması ve uygulanmasından ibaret değildir. Politika süreci asıl bu aşamalardan sonra istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, kanun uygulamasının etkilerinin ve sonuçlarının neler olduğu ve başka bir değişime ihtiyaç olup olmadığı (Hall 2011), politikanın geçerliliğinin ne olduğu, gelecek için politikada değişiklikler için bir gerekçe olup olmadığı gibi sorulara da cevap aramaktadır. Bu cevapların arandığı süreç değerlendirme sürecidir (Çevik & Demirci, 2012, s. 63). Bu aşama uygulama sonucu ortaya çıkan çıktılar ve sonuçlar tüm

boyutlarıyla değerlendirilmektedir. Politika uygulayıcılarının hedefi her zaman için arzu edilen sonuçları elde etmektir. Fakat hedeflere ulaşmada genelde birtakım sapmalar olabilmektedir. Politika sürecinin eksiksiz olarak işlediği, etkili uygulama için her türlü kaynakların eksiksiz olarak var olduğu durumlarda bile ulaşılması arzulanan hedeflerde sapma olabilmektedir (Kaptı, 2011, s. 36).

Uygulama aşaması politika sürecinde son adım değildir. Politikanın etkililiğinin belirli zaman periyotlarıyla değerlendirilmesi gerekmektedir ve adımlar başarılı bir politikayı sürdürecektir araçlar ve kaynakları sağlamak için atılmalıdır (Slack, 2009). Kamu politikasının değerlendirilmesi politika analizinin en son aşaması ve en önemli can alıcı bölümü olarak kabul edilebilir.

Politika değerlendirmesinin çeşitli tanımları yapılmıştır. Örneğin, Theodoulou ve Kofinis (2004) politika değerlendirmesini kalite, hedefe ulaşma, program verimliliği, etki ve belirlenebilen maliyetler hakkında genel yargıları içeren bir süreç olarak tanımlarken (s. 192) Dye (2002) politika değerlendirmesini kısaca kamu politikasının sonuçları hakkında bilgi edinmek olarak tanımlamıştır (s.351). Wholey vd. (1970)'ne göre ise kamu politikasının değerlendirmesi ortak (kamusal) hedef ve amaçları karşılamada ulusal bir programın genel etkinliğinin değerlendirilmesi ve ölçülmesidir. Nachimas (1979)'e göre de politika değerlendirmesi “devam eden kamu politikalarının ve kamusal sorunların etkilerinin tarafsız, sistematik ve deneysel incelenmesi”dir (Çevik & Demirci, 2012, 63). Hall (2011) da politika değerlendirme sürecini “politika dizaynının, uygulamasının ve sonuçlarının sistematik olarak değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Fischer (1996) de benzer bir bakış açısıyla kamu politikası değerlendirme sürecini politik gündemde sosyal, ekonomik, çevresel ve benzer problemleri çözmek veya iyileştirmek için belirlenen hareket tarzları üzerinde politik olarak anlaşılabilir mekanizması olarak tanımlamaktadır (Kaptı, 2011, s. 36).

Theodoulou ve Kofinis (2004)'in de bazı değerlendirme ile ilgili bazı bakış açıları şunlardır (s. 191):

- Değerlendirme, belirli bir politika kapsamında uygulanan bir dizi faaliyetlerin belirlenmiş bir dizi hedeflere ulaşma ulaşmadığının belirlenmesidir.
- Değerlendirme, program kalitesi hakkında bir karar verme çabasıdır.
- Değerlendirme, programın geleceği hakkında karar verme amacıyla bilgi toplamadır.

- Değerlendirme, uygulamanın ve sonuçlarının ne kadar başarılı olduğunu belirlemek için bilimsel yöntemlerin kullanılmasıdır.

Yapılan bu tanımlara bakıldığında kamu politikasının değerlendirmesinin ortak noktası, bir kamu politikasının etkinliği ve başarısı, böylece o politikanın toplum üzerindeki etkisini ölçmekle ilgilidir (Çevik & Demirci, 2012, s. 64).

Politika sonuçları ortaya çıkacak kadar süre uygulandıktan sonra politika değerlendirme kontrolü gerçekleştirilebilir. Politikanın uygulanıp yerleşmesine kadar ne kadar zamana ihtiyaç duyulabileceğine dair bir algıya ihtiyaç vardır. Politika çıktılarının ölçümü sürekli olarak yapılabilirken değerlendirmedeki erken müdahaleler politikanın etkililiğini yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Ayrıca, politik değişiminin içerik etkisini yeni bir şeyi ilk kez uygulama heyecanından ayırt etmek adına bir dizi öğretim döngüleri ortaya çıkıncaya kadar son değerlendirmenin geciktirilmesi tercih edilir (Haddad, 1995, s. 37).

Değerlendirme süreçlerindeki temel faaliyetler şunlardır (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 192):

- Ölçümleri mümkün kılmak için politika veya programın amaç ve hedeflerinin tanımlanması
- Misyon ifadesinin kavranması
- Gerçekte başarılanlardan politika veya program amaçlarını ayırt etmek için bir araştırma tasarımının geliştirilmesi
- Verilerin veya gerçek ölçümlerin toplanması
- Verilerin analizi ve yorumlanması

İzleme sistemi aracılığıyla veri toplama ve analiz yapmanın yanında, değerlendirme de proje ve programlar açısından politika uygulamasının etkisizliği gibi etkililiğini ve uygunluğunu kontrol eder. İzleme ve değerlendirme daha derin fenomenleri anlamamıza yardım eder. Onlar genellikle politika çıkarımlarına sahiptir. Politika seçeneklerini netleştirmede bize yardım ederler ve yeni program yönlerini önerirler (Uraivan, 1984).

Kamu politikası, sınırlı kamu kaynaklarını harcamayı öngörür ve/veya belirli bireysel veya kurumsal davranışlar üzerine kısıtlamalar getirir. Sonuç olarak halk, hükümet görevlilerinin bu politikaların verimliliği, etkililiği ve geçerliliği için hesap verebilirliğini bekleme hakkına sahiptir. Bu nedenle politika değerlendirme, politika sürecinde bir politikanın amaçlanan etkilerini ve sonuçların hedef nüfus ve bir bütün olarak toplum için

pozitif mi yoksa negatif mi olduğunu belirleyebilmemiz için kesinlikle kritik bir aşamadır. Özetle, politika değerlendirme kamu politikasının sonuçlarını ve politikanın başarıya ulaşmış olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir süreçtir. İlk bakışta, politika değerlendirme anlaşılabilir bir kavram gibi görünür, ancak sürecin daha yakından incelenmesi, politikanın değerlendirmesi, politika sürecinin herhangi bir aşaması olduğu kadar, politik ve ayrıştırıcı olarak eşit olabileceği de anlaşılmaktadır. Politika değerlendirme, spesifik politika sürecini etkilemeye çalışan çok sayıda politik çıkar grupları ve politika aktörleri için ek fırsatlar sağlar (Theodoulou & Kofinis, 2004, s.193).

Farklı politika değerlendiricileri ve farklı siyasi gruplar, eğitim politikalarını farklı şekillerde değerlendirecektir. Bir muhafazakâr, geleneksel eğitim sistemlerinin özlemi içerisindeyken bir başka grup eğitimle ilgili dünyadaki yeniliklerin eğitim sistemine yansıtılmasını isteyecektir. Pek çok şeyde olduğu gibi politika değerlendirme sürecinde de normatif perspektifler, hem politikanın hedeflerinin değerlendirilmesi hem de politikanın istenen hedeflere ne kadar ulaştığının analiz edilmesi noktasında devreye girmektedir. Ancak normatif değerlendirmeler yeterli değildir; politikanın etkisi ve sonuçları hakkında bir karara varmadan önce ampirik boyut da hesaba katılmalıdır. Belirli bir politikanın içeriği, çıktıları ve etkilerinin ampirik analizini içermeyen bir politika değerlendirmesi eksik kalacaktır (Cochran vd.'den aktaran Demir, 2011).

Politika değerlendirmesi sadece politika uygulamasının sonunda yer alması gerekmez. Fakat politika süreci boyunca devam eden bir süreç olarak oluşur. Hanekom daha ileri giderek kamu politikalarının değerlendirilmesinin politika hedefinin değerlendirilmesi veya onaylanması olduğunu söylemektedir (Matshikwe, 2004, s. 64).

Kamu politikasının değerlendirmesi iki şekilde yapılabilir;

- Süreç değerlendirmesi ve ölçülmesi,
- Etki değerlendirmesi ve ölçülmesi

Süreç değerlendirmesi ve ölçülmesi bir politikanın belirlenen hedef ve amaçlarına göre uygulanıp yürütülme derecesiyle ilgiliyken, etki değerlendirmesi ve ölçülmesi uygulanan politikanın toplum üzerinde bıraktığı etkiyle ilgilidir.

Politikaların etkisi (sonuçlar) şu boyutları içerebilir (Dye, 2002, s. 351):

- Politikanın hedeflenmiş ve amaçlanmış çevre veya grupta etkileri
- Politikanın hedef dışındaki grup veya yerlerdeki etkileri

- Var olan koşullar ve durumlar üzerindeki etkileri kadar gelecek durumlar ve koşullar üzerindeki muhtemel etkileri
- İlgili politikaya tahsis edilen kaynaklar bağlamında politikanın doğrudan maliyetleri
- Bu politikanın kabul edilip yürütülmesi yüzünden başka alternatif şeyleri yapma fırsatlarını kaybetme de dahil kamu politikasının dolaylı maliyetleri.

Politikaların özellikle sosyal nitelikli olanların etkilerini sayısal ve tam olarak ölçmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Yapılması gereken şey, politikanın sonuçlarını ve etkilerini mümkün olduğu kadarıyla dikkatli ve tarafsız bir şekilde değerlendirme yollarının araştırılması olmalıdır.

Değerlendirme süreci aşağıdaki sorular etrafında döner:

- Söz konusu politikaların gerçek etkisi nedir?
- Bu etkiler istenen değişiklikleri sağlamış mıdır?
- Meydana gelen değişiklikler uygun mudur?
- Maliyetler uygulamanın başarısını olumsuz etkilemiş midir?
- Maliyetlerin artması uygulamanın geniş bir şekilde veya uzun bir sürede yapılmasını düşünülmez hale getirmiş midir?
- Politika siyasi ve sosyal olarak devam edebilir mi?
- Etkiler uygun mudur?
- Etkiler tam olarak gerçekleşmiş midir?
- Diğer durumlarda bu etkileri tekrarlamak için olağanüstü çaba gerekli midir?

Kaptı'ya göre de değerlendirme aşamasında uygulama sonuçlarının neler olduğu, sonuçların arzulanan hedeflerle ne derece örtüştüğü ve politikanın ne derece etkili uygulandığı sorularına cevap aranır (Kaptı, 2011, s. 36).

Eğer değerlendirme, politika çıktılarında bir eksiklik olduğunu gösterirse, politikanın kendisinin yeterli olup olmadığını veya uygulamada bir hatalı olup olmadığını belirlemek gerekir. İnsan kaynağı yetersizlikleri, parasızlık, uygulama sırasında ortaya çıkan parasal yetersizlikler, iyi bir politika tasarlanmanın başarısızlığına neden olur. Diğer taraftan iyi bir uygulamada herhangi bir hata olmamasına rağmen, değerlendirme sonunda çıktılarda istenen sonuç elde edilemediyse işte o zaman politika kararını tekrar gözden geçirmek ve ne gibi düzenleme yapılması gerektiğini ve yeni politikaların belirlenmesi gerektiğini tespit

etmek gerekir. Bu başarılı başarılmaz tekrar planlama ve uygulama aşamasına geçilir. Çağdaş değişimin hızı ile eğitim sistemi arasındaki özel ilişki, başarılı bir şekilde tasarlanmış ve uygulanmış olsa bile girişimlerin zamanla yeniden düzenlenmelerini gerektirir. Politika etkisinin değerlendirmesi, politika değerlendirme aşamasındaki aynı kriterler kullanılarak yapılır (Haddad, 1995, s. 37).

Değerlendirme sürecinde politika hedeflerinin net olarak belirlenememesi uygulamanın etkilerinin izole edilmesi ve performansın değerlendirilememesi ortaya çıkan önemli sorunlardandır. Özellikle hedeflerin net ve açık bir şekilde belirlenemeyen politikaların objektif değerlendirilmeleri çok mümkün değildir. Karar vericiler ve politikacılar genelde politika uygulamalarının sonuçlarını erken görmek istediklerinden değerlendirme sürecini de erken işletme girişimleri olmaktadır. Fakat birçok politika uygulamasının kısa vadede getirileri olabileceği gibi uzun vadede getirileri ve sonuçları da olabilmektedir. Dolayısıyla politika uygulamasının gerçek ve objektif olarak değerlendirilmesi için uygun zaman dilimi seçilmelidir (Kaptı, 2011, s. 37).

Olumsuz değerlendirmeler politikayı değiştirmeye veya muhtemelen politikayı sonlandırmaya sebep olabilirken, belirli bir politikanın etkisinin olumlu değerlendirmeleri ise uygulama ve döngünün devam etmesine yol açacaktır. Herhangi bir çıkar grubunun ya da politika aktörünün eğilimine bağlı olarak, uygulanan veya gerçekleştirilen bir politika veya programın çok iyi olduğu algısı geniş bir etki yaratabilir. Herhangi bir kamu politikası veya devlet eylemlerinin geriye dönük analizi, siyasi ideolojiler, değerler, deneyimler, ölçme araçları, amaçların açıklığı ve kurumsal ön yargıların yanı sıra zaman, bütçe, etik konular ve politika kısıtlamaları gibi bir dizi gerçek dünya kısıtlamaları tarafından sınırlandırılmaktadır. Herhangi bir politikanın değerlendirme sonuçlarını yorumlamada ve anlaşılmasında anahtar, sürecin doğasında olan ön yargının derecesidir. Ancak bu eksiklik, adil ve tarafsız politika değerlendirme ürünlerini üretme çabalarına engel olmamalıdır. Politika değerlendirmenin amacı, politika kusurlarını ortaya çıkarmak ve geniş kapsamlı politika sürecinde belirlenmiş sınırlamaların tümünü düzeltmeye çalışmaktır. En basit şekilde, bir kamu programını değerlendirme, programın hedeflerini kataloglamayı, hedeflerin başarıya ulaşma derecesini ölçmeyi ve belki de programın belirtilen amaçları doğrultusunda organizasyonun performansını getirebileceği değişiklikleri önermeyi içerir. Bu tür politika programlarının sonuçları, onların etkilerini açıklayarak ya da bir dizi kurulmuş standartlara göre başarılı veya başarısız olup olmadığını bakarak belirlenir (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 194).

### *2.3.5.2. İzleme ve Değerlendirme Türleri*

Mantıksal süreçlerindeki analitik perspektif zeminindeki politika değerlendirme modellerinin çoğu, başlangıçtaki politika hedefleri tarafından kavramsallaştırdıkları şey ile uygulandığı şekliyle politika veya program tarafından gerçekten başarılan şey arasındaki eşitsizliği tanımlamaya alışkındırlar. Ancak diğer birçok model, değerlendirmenin gerçek amacının ne olduğu, süreçte değerlendirmenin ne olduğu, değerlendirmenin kapsamının dar mı geniş mi olduğu veya ne kadar olması gerektiği ve sonuç olarak organize edilen ve yürütülen değerlendirmenin nasıl olması gerektiği (örneğin başarıyı veya başarısızlığı belirlemek için ne gibi ölçme araçlarından yararlanmalı) gibi farklı hedefleri üzerindeki analizlerine odaklanırlar. Theodoulou ve Kofinis (2004) en yaygın kullanılan politika değerlendirme tipolojilerinin dört genel türünü tanımlamışlardır ve bunlar süreç değerlendirmesi, sonuç değerlendirmesi, etki değerlendirmesi ve maliyet-fayda analizidir (s. 193-194).

#### *2.3.5.2.1. Süreç Değerlendirmesi*

Süreç değerlendirmesi, bir politika veya programın ne kadar iyi uygulandığını analiz eder. Değerlendirmenin bu türü, programı, hizmet sunumu yönlerini, uygulamayı geliştirmek için neler yapılabileceğini belirlemek için program yöneticileri tarafından daha sık kullanılır. Doğrudan politika veya programın istenen sonuçları elde edip etmediği ve hedef kitle üzerinde etkili olup olmadığı ile ilgilenmez. Theodoulou ve Kofinis (2004) süreç değerlendirmesi için aşağıdakilerin yapılması gerektiğini söylemektedirler (s. 194):

- Bir program veya politikanın geçerli düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenmeli,
- Herhangi bir sorun tanımlanmalı,
- Sorunlara çözümler geliştirilmeli,
- Bir kez gerçekleştirildiğinde çözümlerin nasıl uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiği önerilerek program performansı geliştirilmeli.

#### *2.3.5.2.2. Sonuç Değerlendirmesi*

Theodoulou ve Kofinis (2004) sonuç değerlendirmesi ile ilgili kendi tartışmalarında çıktı ve sonuç kavramlarını karıştırmışlardır (s. 194). Çıktılar, bir yılda inşa edilen okul veya

bir yılda dağıtılan ders kitabı sayısı gibi hükümet aktivitelerinin ölçümleridir. Hâlbuki sonuçlar, normal olarak bir politikanın hedef nüfus üzerinde etkili olması için dikkate alınır. Örneğin politika, başlangıçta aranan istendik davranış değişikliğini üretti mi? Bu durumda, yazarlar sonuç değerlendirmesinin çıktılar ile ilişkili olduğunu belirtirler. Örneğin, bir eğitim politikasının belirtilen amacı, Türkçeyi doğru kullanma ise programın uygulanmasından sonra öncesine göre öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanıp kullanmadıklarına yönelik saptama yapılır.

Theodoulou ve Kofinis tarafından tanımlandığı gibi sonuç değerlendirme politikanın kullanıma hazır ve somut sonuçları üzerinde daha fazla odaklanmaktadır. Sonuç değerlendirmesinin ana unsurları şunlardır (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 194);

- Yasal amaç
- Program hedefleri
- Program unsurları ve göstergeler
- Gösterge ölçümleri
- Program çıktıları (pozitif veya negatif)

#### 2.3.5.2.3. Etki Değerlendirmesi

Etki değerlendirme politika değerlendirme olarak daha yaygın algılanan bir değerlendirme değildir. Bu tür değerlendirmenin amacı, belirli bir politika veya programın gerçekten amaçlanan etki başarısına ulaşp ulaşmadığını belirlemektir. Etki değerlendirme sonuç değerlendirme ile karşılaştırıldığında politikanın tanıtılması ve uygulanması yoluyla hedef kitlenin herhangi bir şekilde etkilenmiş olup olmadığının değerlendirilmesiyle ilişkilidir. Aynı zamanda, politika düzey yöneticileri ve politika tasarımcılarının her ikisi için de önemli olan, programın dağıtımından hedef kitlenin uygun bir şekilde yararlanıp yararlanmadığını tespit etmek için ele alınmış olan orijinal problem üzerinde programın etkisiyle ilişkilidir (Theodoulou & Kofinis, 2004, 194). Etki değerlendirme ile (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 194);

- Program veya programın teorik hedefleri
- Gerçek hedefleri
- Program veya politikanın amaçları



- Program veya politikanın sonuçları ve onların etkideki amaçladıklarının veya amaçlamadıklarının negatif mi yoksa pozitif mi olup olmadığı belirlenmeye çalışılır.

#### 2.3.5.2.4. Fayda-Maliyet Analizleri

Tarihi açıdan incelendiğinde fayda maliyet analizinin (cost-benefit analysis) kökeninin 19. yüzyıla kadar gittiği görülmektedir. Fayda maliyet analizi konusunda ilk katkıyı kamu yatırımlarının sosyal faydasını ölçmeyi amaçlamış olan Fransız mühendis ve iktisatçı J. Dupuit tarafından yapıldığı söylenebilir. Ancak teorik açıdan asıl gelişmenin 1958 ve sonrasında, günümüze kadar sürdüğü anlaşılmaktadır (Akalin'dan aktaran Ergen, 2008).

Basit bir şekilde belirtmek gerekirse fayda - maliyet analizleri politika tarafından oluşturulan yararlar ile politika veya programın maliyetlerinin karşılaştırılmasıdır. (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 194).

Fayda maliyet analizi uygulaması ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir. Çünkü her ülkenin idari, yasal ve kültürel yapısı birbirinden farklıdır. Ancak, bu durum, fayda-maliyet analizi yapılmasına ilişkin ortak temel ilkelerin belirlenmesine engel değildir (Yılmaz, 2010). OECD'ye üye ülkelerde yapılan gözden geçirmeler çerçevesinde, ülkelerin fayda-maliyet analizini yaparken uygulayacakları ortak ilkeler 1997 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (OECD, 2004). AB de bu çerçevede 2005 yılında fayda maliyet analizinin ne zaman ve hangi düzenlemeler için yapılacağı, fayda maliyet analizinin yürütülmesi sürecinde yapılması gereken işlerin neler olduğu ve nasıl ele alınması gerektiği adım adım açıklanmıştır. AB tarafından yayımlanan ortak metodolojide üye ülkelerde uygulanacak fayda-maliyet analizinin altı analitik adımda yapılması kararlaştırılmıştır (AB, 2005):

- Sorunun teşhis edilmesi,
- Amaçların ortaya konulması,
- Politika seçeneklerinin belirlenmesi,
- Belirlenen politika seçeneklerinin analiz edilmesi,
- Her bir politika seçeneğinin etkilerinin karşılaştırılması,
- Değerlendirme.

Buna göre, çağımızda kıt kaynakların etkin kullanımı sorunu, her alanda olduğu gibi, kamu kesiminde de oldukça önem kazanmıştır. Kamu kesiminde kararlar alınırken, alternatiflerin belirlenmesine yarayan ölçütlerin geliştirilmesinde, sayısal analizlerin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim kurumlarını da etkilemekte ve eğitim sisteminde maliyet etkililiğinin nasıl artırılabilmesine ilişkin çabalar her geçen gün artmakta ve karar organlarının politikalarına yansımaktadır (Aktaran Yıldız, 2010).

Ancak eğitim politikaları için fayda-maliyet analizleri yapmanın ne kadar doğru olduğu tartışılır. Çünkü eğitim politikalarının sonuçlarının alınması uzun zaman alır ve ölçülmesi çok zordur. Politika değerlendirmeciler, herhangi bir değerlendirmede kullanılan maliyetlerin ve faydaların, belirli bir program veya politikanın gerçek etkilerini doğru olarak temsil etmeyebileceğinin (en azından tamamını) farkında olmalıdırlar (Theodoulou & Kofinis, 2004, s.194).

### ***2.3.5.3. Etkili Politika Değerlendirmesi İçin Engeller***

Bir politika veya programın etkinliğinin ve verimliliğinin negatif değerlendirmesinin daha geniş zaman içinde değil de hemen yapılması, programın sonlandırılmasına neden olabilir. O organizasyonun değerlendirmesi yapılırken değerlendirmenin içeriği, o ve olayın içinde yer alan değerler tüm olarak son değerlendirmeyi etkileyecektir. Peters (2007, s. 190), değerlendirmeyi yapan kişi veya kuruluşların politikadaki doğru ve yanlış şeyler üzerinde kendi bakış açılarının olacağını söylemektedir. Bu nedenle Peters (2007) politika değerlendirmesini etkileyen, görünüşte basit ama aslında hükümetin eylem sonucu olarak oluşan, işlevsel olarak tespit edilmesi zor bir süreç olan ve programın kamu politika performansının seviyesini daha spesifik olarak belirleyen ve işlevsel olarak tespit edilmesi zor bir süreç olan yedi önemli engeli tanımlamıştır. Bu zorlukların temel yapısını anlamak, politika değerlendirmesinin müşterileri ve değerlendiricilerinin her ikisi için de aynı derecede önemlidir. Özellikle politika değerlendirmesi yapan herkes kasıtsızlık ve ön yargı, bazen kasıt olsa da politikanın başarılı olması gerektiği konusunda politika yapıcılarının düşündükleri şey ve politika değerlendirmesi süresince ölçülen şey arasındaki farkın bir sonucu olarak oluşabilen karışıklık derecesini kabul etmelidir (s. 199). Kamu, yönetici ve değerlendiriciler; politikanın asıl amacı ile ulaşılanların karşılaştırılmasında olmayan ilişkiyi elde etmesi kolay olan istatistik ölçümleri üzerine odaklanırlar. Peters

(2007) tarafından ileri sürülen yedi engel aşağıda belirtilmiştir (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 163):

- a. Belirlenmiş amaç ve amaçta değişim
- b. Ölçüm
- c. Hedefler
- d. Etkinlik ve verimlilik
- e. Değerler ve değerlendirme
- f. Siyaset
- g. Değerlendirme için artan zorunluluklar

*Belirlenmiş amaç ve amaçta değişim;* Çeşitli nedenlerden dolayı problemi tanımlama ve politika formülasyonu oldukça zordur. Bunlardan bazıları şunlardır; politik ön yargı, eksik bilgi, problemin yapısının yanlış anlaşılması, bireysel değer ön yargıları, rakip çıkarların çokluğu ve potansiyel politika alternatiflerinin yetersiz veya uygun olmayan anlayışı. Bu önemli sınırlamaların bir sonucu olarak kabul edilen politika genellikle muğlak bir dille, belirsiz, çelişkili, uygulama imkânı olmayan veya mümkün olmayan politika amaçlarıyla oluşmaktadır. Sonuç olarak, politika uygulaması ile görevli idari kurum, politika yapıcılarının niyetleriyle örtüşebilen veya örtüşmeyen boşlukları doldurma gereksinimi duyabilir. Ayrıca bir politika girişimi için yeteri kadar kaynak bulunmazsa siyaset de gerekli desteği sağlamayabilir (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 163).

*Ölçüm;* Bir defa, önce politika amaçları teorik olarak tanımlanır, duyurulur ve programlar uygulanır. Daha sonra amaçlara ulaşılma boyutunu belirlemek için ölçme araçlarının bazı türleri geliştirilmelidir. Ancak eğitimle ilgili politikaların sonuçlarının uzun sürede alınması ve bu sonuçlar için toplumdaki farklı kesimlerin farklı düşüncelere sahip olması vb. nedenlerden dolayı eğitim politikalarının ölçülmesi oldukça zordur. Bu nedenle, programların etkinliğinin düzeyini sınırlandırmak için birçok yedek ölçümler kullanılır.

Politika için gerekli zaman süresi, seçilmiş görevlilerin veya diğer politika aktörlerin kendi politik pozisyonlarını destekleme çabaları da politikayı ölçmede önemli engel olabilir. Çünkü politikanın değerlendirilmesinde çıkan olumsuz sonuçlardan bunların etkilenmemesi için uygulayıcılar ve yöneticiler sonuçları tam olarak yansıtmayabilir.

Diğer taraftan eğitim gibi tüm toplumu ilgilendiren politikaların sonuçları tüm toplum için aynı sonucu vermeyebilir. Toplumun bir kesimi için başarılı olan bir politika başka bir kesim için olumlu sonuç vermeyebilir. Bu yüzden bir kesim için başarılı kabul edilebilecek

bir politika başka bir kesim için başarısız olabilir. Ayrıca önemli bir nokta da şudur ki hacimli ölçüm ve istatistiksel veriler, ölçme araçları eldeki problemle doğrudan ilgisi olmayan değerlendirme göstergeleriye tek başına herhangi bir şeyi kanıtlamaz (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 163).

*Hedefler;* Politik eylemin nesnesi olan davranışa sahip hedef kitleyi birçok durumda ilk aşamada politikayı formüle ettiği ve problemi tanımladığı için değerlendirmek ve tanımlamak zordur. Bir bütün olarak nüfus üzerinde önemli etkilere sahip programların, daha spesifik hedef nüfus üzerinde istenen etkileri olmayabilir. Birçok durumda, faydalananlar için genişletilmiş uygun durumları onaylamada politika süreç sonuçlarını yasalaştırma ve politika formülasyonu sırasında politik fizibiliteye ulaşmak gerekir. Bu nedenle, başlangıçtaki politikanın düzeltme amacı, politikanın nihai etkisini azaltarak ve değerlendirmesini daha karmaşık hale getirerek alıcıların büyük bir grubu arasına yayılır (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 164).

*Etkililik ve Verimlilik;* Etkililik kavramı belirli bir politikanın işi yapabildiği yapamadığı üzerinde durularak görülebilir. Etkililiğin değerlendirmesini belirlemek için şu soru sorulur: “*Belirlenen politika, açıklanan hedeflerini başardı mı?*”

Theodoulou ve Kofinis (2004) etkililik kavramının, belirli bir program veya hizmetin politika tarafından istenen davranış değişikliğinin istenen etki ve derecesini başarıp başarmadığını belirlemeye yardım ettiğini düşünmektedirler (s. 17). Etkililik kavramının altında yatan temel varsayım, belirlenen kamu politikasının açıklanan hedefleri, aslında oluşturulan politikanın problemi çözmesidir. Yüzeysel olarak bu varsayım açık görünüyor. Ancak özellikle sosyal problemler gibi birçok problemin kesin hiçbir formülasyonu yoktur. Bu yüzden, çözüm bulunduğunda anlatacak hiçbir kriter üzerinde fikir birliğine varılamaz. Aslında bir problemin kesinliğine ilişkin bir seçenek onun çözümünü belirler (Harmon & Mayer, 1986, s. 9).

Kurumsal politika aktörlerinin karşılaştığı birçok problem doğasında sosyaldır ve nedeni de açıktır. Sonuç ilişkilerinin belirlenmesi zordur ve çoğu zaman şiddetle tartışılan cinsten değildir. Örneğin eğitimle ilgi politikalar böyledir. Etkililiğin akademik tanımı oldukça net ve basit görünse de onun uygulanışı belirsiz olabilir.

Diğer yandan verimlilik bir hükümet programı veya hizmetinin insan kaynakları, zaman veya para gibi kaynaklar açısından en optimal düzeyde çalışıp çalışmaması bakımından anlaşılabilir. Başka bir ifadeyle verimlilik, programların veya hizmetlerin kaynakları boşa

harcayıp harcamadığının önemini vurgu yapar. İster kişisel hayatta, ister iş dünyasında veya devlette tüm kaynaklar sınırlıdır. Dolayısıyla, israfı en aza indirmek ve bu sınırlı kaynakların harcamasından en fazla yararı sağlamak normatif bir istektir. Verimlilik ve etkililik iki ayrı ve farklı değerlendirme kriterini temsil emesine rağmen onlar birbirini dışlamazlar (Theodoulou & Kofinis, 2004, s.164).

*Değerler ve Değerlendirme;* Bir ömür boyunca algılar ve deneyimler aracılığıyla bireysel deneyimler, çevrelerindeki dünya hakkında güçlü bir inanç ve değerler seti oluşturur. Ancak bu bilinç, sınırlı ve eksik bilgi tarafından temperlenmiştir, fakat bu sınırlama politika yapma süreci boyunca çoğu politika aktörlerince kabul edilmemiştir. Ayrıca değer sistemleri kişiler arasında hatta benzer algılara ve deneyimlere sahip kişiler arasında bile tutarlı değildir. Bunun anlamı şudur ki her değerlendirici ve yorumcu bir dizi kendi kişisel değerleri aracılığıyla değerlendirme verilerini filtreler. Kurum üyeleri ve çeşitli meslek üyeleri birbiriyle ve kamu ve müşterilerin değerleriyle çatışma içine giren bütün bu benzer değerleri paylaşırlar. Dolayısıyla, bir politikanın değerlendirmesi, bir dizi belirli değerler için sonuçlar hakkında bir dizi bilinen gerçeklerle ilgili basit bir konu değildir. Politika sürecinin tüm yönlerinde olduğu gibi, değerleri kendileri çatışmanın ana kaynağı ve rasyonel tartışma ile politika analizleri bunun sadece saldırı aracı olabilir (Peters, 2007, s. 200).

*Siyaset;* Herhangi bir politika veya programı adil ve tarafsız değerlendirmek için önemli bir engel de yapılan değerlendirmenin içindeki siyasi bağlamdır. Bir değerlendirmenin bulgularını destekleyen siyasi çıkarıcılar ve verilerin ne kadar objektif bir şekilde doğru olduğuna bakılmaksızın onlara karşı çıkanlar her zaman olacaktır. Belirli bir politika veya programa karşı olanların negatif değerlendirme sonuçlarını onaylamama ve pozitif bulgulara da itiraz etme eğilimi varken belirli bir politika veya programa destek olanlar ise pozitif değerlendirmelerin destekleyicisi olma ve negatif bulgulara itiraz etme eğilimindedirler. Üstelik birçok değerlendirme kısa bir sürede gerçekleştirilir veya zaten alınmış kararlar için deneysel delil desteği sağlama gibi art niyetle yapılır. Bu değerlendirme engelinin altında yatan temel husus, genellikle değerlendirmelerin politika amaçlarının etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi ve sağlanan temel alt rüstik amacından başka birçok nedenden dolayı yapılmasıdır (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 165).

*Değerlendirme İçin Artan Zorunluluklar;* Son yirmi yılda önemli bir şekilde artan daha fazla yönetim performansı ve hesap verebilirlik için artan vurgu, politika veya programın

değerlendirilmesine olan talebin eş zamanlı olarak şiddetlenmesidir. Ne yazık ki objektif değerlendirme verileri için artan bu talep yukarıda vurgulanan değerlendirme engellerinin çoğunu güçlendirmektedir.

#### ***2.3.5.4. İç ve Dış Politika Değerlendiricileri***

Herhangi bir politika değerlendirmesini yapmadan önce alınması gereken kararlardan biri değerlendirmeyi yapması gerekenin kim olduğunun belirlenmesidir. Değerlendirmeyi kurum üyeleri mi yapacak yoksa kurumun dışından birisi mi? Her seçeneğin kendi avantajları ve dezavantajları vardır ve değerlendirme verilerinin tüketicileri değerlendirmeyi yapanların ve her alternatifin muhtemel sınırlılıklarının farkında olduğu sürece hiçbir seçeneğin diğeri üzerinde özel bir avantajı yoktur. Herhangi bir değerlendirme için gerekliliğini çevreleyen belirli koşullar seçilecek olan alternatif üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır. Örneğin, zamanın, finansman durumun, konu uzmanlığının, değerlendirme bulgularının kavranmasının ve yönetim desteğinin uygunluk durumu vb. gibi.

İç değerlendirmeler, düşük maliyetli olduğu gibi başka avantajları da vardır. Ayrıca iç değerlendiriciler, örgütün kendisi, değerlendirilen program ve ilişkili politikalar, kurumsal paydaşlar ve hedef kitleye daha fazla yatkındırlar. İç değerlendirmenin en büyük dezavantajı, gerçek ve algılanan ön yargılarıdır. Gerçek ön yargı vardır. Çünkü onların ortak kurumsal tecrübeleri merceği ile program hatalarını algılamak kurumsal üyeleri için insan doğasında vardır. Dolayısıyla sonraki bulgular seyreltilmiş olabilir veya belirli problem alanları tamamen gözardı edilmiş olabilir. İç değerlendirmelerin doğal algılanan ön yargısı vardır. Çünkü sonraki bulgular sadece gerçek ön yargılar için tartışılan birçok nedenle her zaman şüpheli olacaktır.

Dış değerlendirmelerin de ön yargıların en azından iç ön yargıların en aza indirilmesi açısından bir dizi avantajları vardır. Dış değerlendirmenin en önemli avantajı değerlendiricilerin değerlendirme sonuçları ile herhangi bir ilgileri olmadığı için tarafsız olarak algılanmalarıdır. Tabii ki herkesin bazı ön yargıları ve ilgileri vardır. Ama önemli olan, değerlendirmeler geliştirilirken ve sonraki veriler analiz edilirken onun varlığının farkında olmak ve mümkün olduğu kadar ön yargıyı en aza indirmektir. Dış değerlendiricileri kullanmanın artı bir avantajı da onların kurum kültürünün, programın ve değerlendirilen politikanın bir parçası olmaması ve profesyonellikleri, önceki deneyimleri,

eğitimleri, değerleri ve algılarının onlara problem tanımlama ve potansiyel iyileştirmelere tamamen farklı bir bakış açısı sunmasıdır. Dış değerlendiricileri kullanmanın önemli bir dezavantajı ise iç değerlendirmeye göre daha pahalı olması ve daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasıdır. Dış değerlendirmeler daha fazla zaman alır. unk değerlendiricilerin değerlendirdikleri politikalar, programlar ve kurumlar kadar programları veya kurumları iğselleştirmeleri gerekir. Ayrıca değerlendiriciler, kendilerine karşı bir tehdit olarak gören ve eleştirel bilgileri saklayan kurum üyelerinin direnciyle karşılaşabilirler. Ayrıca dış değerlendirme bulguları bazı Şeyleri gevşetmek zorunda kalan paydaşlar tarafından iyi algılanmamış olabilir, bulgular politika ve programı anlama eksikliğinden dolayı yüzeysel kalabileceği için atılabilir (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 166).

#### **2.3.5.5. Değerlendirmenin Yapıldığı Aşamalar**

Politika değerlendirme, politikanın farklı aşamalarında gerđekleřebilir. Örneğin *ex-ante* (*uygulama öncesi*) *değerlendirme*, karar vermeden önce gelir ve planlanan veya tanımlanan politikalar ve eylemlerin etkileri ve sonuçlarını öngörmeyi ve önceden değerlendirmeyi amaçlar. Böylece gelecek veya devam eden politika yapım sürecine bilgileri geri bildirimde bulunabilir. Eğer alternatif politikalar ve eylemler ile ilgili olursa, *ex-ante* değerlendirme alternatif politika tercihleri arasında analitik olarak daha saydam, daha öngörülebilir ve siyasi olarak daha tartışılabilir olanın seçilmesi için bir gereğtir (Demir, 2011).

*Devam eden değerlendirme*, politika programlarının ara dönem etkileri ve sonuçlarının tespit edilmesiyle ilgilenir ve politika çevrimi sürecinde uygulama ve gerđekleřtirmenin devam edip etmediğini ler. Devam eden değerlendirmenin esas işlevi, ilgili bilgilerin, uygulama sürecinde ayarlama, düzeltme ve yeniden yönlendirme faaliyetlerinin gerđekleřtirilebileceęi uygun yerlerde sisteme girmesini sağlamaktır. Bu Şekildeki değerlendirmenin bir boyutu da *müdahaleci* olmasıdır. Bu anlamda politika analizcilerinden, önceden belirlenen hedeflere ulaşılmasına engel olan eksiklikleri ve kusurları düzeltmek için sürece aktif olarak müdahale etmeleri beklenir (Wollmann, 2007).

Son olarak uygulama sonrası değerlendirme, bir hükümetin uygulamaya koyduğu politikanın sonuçlarının, başta ortaya konan hedeflerle ne düzeyde örtüştüğünün belirlenmesini içerir. Politikanın işe yarayıp yaramadığı, toplum üzerinde faydalı birtakım etkiler meydana getirip getirmediği, programın maliyeti ile yarattığı fayda arasındaki

ilişkinin ne olduğu, bu program yerine daha az maliyetli ve daha etkili bir alternatif program uygulamanın mümkün olup olmadığı gibi sorulara cevap bulma çabasıdır. Bir politikanın etkili olduğunun değerlendirilebilmesi için, ölçülebilir sonuçlar ortaya koyması gerekir.

Bir politika değerlendirilirken istenen ve istenmeyen sonuçları arasında ayırım yapmak gereklidir. İstenen sonuçlar, politikanın açıklanan hedefleridir. Politika değerlendirmesi sürecinde, bu hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı sorgulanır. Politika değerlendirme çalışmaları ayrıca doğrudan politika etkileri ile dolaylı etkiler arasında da ayırım yapmalıdır. Bir politikanın, hedef kitle üzerindeki istenen ve istenmeyen sonuçları, o politikanın doğrudan etkisidir. Kamu politikasının üçüncü kişiler üzerinde dolaylı etkileri de vardır. Doğrudan ve dolaylı maliyetler de politika değerlendirmenin unsurlarıdır. Bir politikanın doğrudan maliyeti, zaman, enerji, güç ve para cinsinden politika alanının kendisine yapılan harcamalardır.

Politika değerlendirmesi sırasında göz önünde bulundurulması gereken başka bir husus da politikaları kısa ve uzun vadeli etkileridir. Bir politikanın uzun vadeli etkileri tam olarak görülene kadar uzun yıllar geçebilir; o zamana kadar herhangi bir politikanın tam anlamıyla değerlendirilmesi mümkün değildir. Genellikle eğitim politikaları bu tür politiklardır. Diğer taraftan, kısa vadeli hedefleri olan programlar, o programı uygulamak için bürokratik kurumlar oluşturulmasından ve artımcılık yaklaşımından dolayı, kısa vadeli hedeflerine ulaşılsa bile, daha sonra uzun vadeli hale gelebilmektedir (Demir, 2011).

Son olarak, politika değerlendirme süreci “sembolik” ve “maddi” etkileri içerir. Pek çok politikanın maddi etkilerine ek olarak sembolik bazı etkileri vardır. Bunlar istenen ya da istenmeyen etkiler olabilir (Cochran vd., 1993).

#### ***2.3.5.6. Politika Değerlendirme Gereçleri***

Demir (2011) politika değerlendirme gereçlerini beş başlık altında ele almaktadır. Bunlar;

- Sözlü ve yazılı raporlar
- Yerde ziyaretler:
- Program ölçümleri
- Profesyonel standartlarla karşılaştırmalar
- Vatandaş şikâyetlerinin değerlendirilmesi



*Sözlü ve yazılı raporlar;* programları yürütmekten sorumlu bürokratlar zaman zaman hükümet üyelerine programların başarısı hakkında sözlü ya da yazılı rapor verirler. Bu raporlar genellikle yazılı yıllık raporlar şeklindedir. Ancak sözlü ve yazılı raporlar çok sağlıklı bilgi vermezler, çünkü programı başarılı göstermek için çoğunlukla programın maliyetleri düşük gösterilir ve faydaları abartılır.

*Ziyaretler;* zaman zaman üst düzey bürokratlar, uzman danışmanla ve/veya meclis üyeleri, programları yürütmekten sorumlu kurumlara ziyaretlerde bulunmaya ya da sahada inceleme yapmaya karar verebilirler. Bu ekipler programların nasıl yürütüldüğü, belirli ilkelere uygun hareket edilip edilmediği, yeterli kadronun olup olmadığı ve bazen de hedef kitlenin hizmetlerden memnun olup olmadığı hakkında veriler toplarlar.

*Program ölçümleri;* devlet kurumlarının kendi geliştirdikleri veriler genellikle politika çıktı ölçümlerini kapsamaktadır. Bunlar, açılan hizmet içi eğitim programlarının sayısı ve kaç öğretmene eğitim verildiği, ilkokullara kaydolan öğrencilerin sayısı, öğrencilere ücretsiz dağıtılan kitap veya tablet sayısı, atanan öğretmen sayısı vb. gibi verilerdir. Ne var ki bu ölçümler bu sayıların toplum üzerindeki etkisini tam olarak ölçme imkânı vermemektedir. Örneğin, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin öğrendiklerinin ne kadarını uyguladıkları, ücretsiz dağıtılan ders kitabı veya tabletlerin eğitim kalitesini ne kadar yükselttiğini ölçmek için bu veriler yeterli değildir.

*Profesyonel standartlarla karşılaştırmalar;* bazı kamu hizmeti alanlarında profesyonel kuruluşlar mükemmellik standartları geliştirmişlerdir. Bu standartlar genellikle istenen çıktı seviyesi olarak ifade edilir. Devlet kurumlarının ürettiği çıktılar, ideal çıktı düzeyiyle karşılaştırılabilir. Böyle bir egzersiz faydalı olabilmekle beraber, yine de devlet kurumlarının hedeflenen veya hedeflenmeyen gruplar üzerindeki etkilerine değil çıktılara odaklanmaktadır. Ancak Türkiye’de birçok kamu kurumu standartlarını tanımlamalarına rağmen bu tanımlamalar genellikle kâğıt üzerinde kalmaktadır. Kurumların belirlenen bu standartlara ulaşip ulaşmadığını ölçecek profesyonel kurumlar yoktur.

*Vatandaş şikâyetlerinin değerlendirilmesi;* program değerlendirmenin beşinci yöntemi vatandaş şikâyetlerinin analiz edilmesidir. Özellikle katılımcılığın ön planda tutulduğu günümüz yönetim anlayışına göre vatandaş girdilerinin önemi artmıştır. Vatandaş şikâyetleri ile ilgili veri toplamanın eksikliği, bunların sadece programa yönelik kamuoyunu test etmeleri ve katılımcılarının yaşamları üzerindeki gerçek etkisini ölçememeleridir (Demir, 2011).

Yukarıdakilerden hareketle politika değerlendirmenin tek yönlü değil karmaşık bir konu olduğu söylenebilir. Genellikle hükümetler kamu politikalarını değerlendirirken sayısal verilere ağırlık verirler; belli bir politika için bütçeden yapılan harcama ile elde edilen getiri karşılaştırılarak maliyet-fayda analizi yapılır. Ancak politika değerlendirme, istatistiksel verilere ek olarak çok çeşitli becerileri, ayrıca derinlemesine bir içe bakışı ve üst düzey bilgiyi gerektirmektedir. Bir kuşun kaç defa kanat çırdığı bilmemiz bir şey ifade etmez; sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için kuşun ne kadar uzağa gittiğini bilmek gereklidir (Dye, 2002, s. 351). Örneğin bir öğretmene düşen öğrenci sayısı gibi...

Politikanın değerlendirmesi genel olarak sosyal araştırma metotlarının özellikle nitel ve nicel araştırma tekniklerinin kullanımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu şekilde kanunların gerçek hayata uzun ve kısa vadede etkilerinin neler olduğu araştırılmakta ve bilimsel bakış açılarıyla çıkarımlar yapılmaktadır. Bu sayede politika sürecine katılan halk, çıkar grupları, kanun yapıcılar, kanun uygulayıcıları, kurumlar ve diğer ilgili unsurlar uygulanan programın ne derece amacına ulaştığını ölçme, değerlendirme ve çıkacak sonuçlara göre yeni stratejiler belirleme konularında bilgi ve fikir sahibi olmaktadır (Dye 2002, s. 352).

### **2.3.6. Eğitim Politikasını Değiştirme ve Sonlandırma**

Politika değerlendirmesi yapmak için ana nedenlerden biri politika amaçları ve hedefleri ile uygulandığı için belirlenmiş bir politikanın elde ettiği sonraki etkisi arasındaki farkı belirlemektir. Bir politika sürecinin sonunda uygulanan politikayla ilgili üç seçenek vardır;

- Politika planlandığı gibi çalışıyorsa var olan durumu korumak,
- Politika için ayarlamalar yapmak, başka bir deyişle değişiklikler yapmak veya
- Tüm değişim programını sonlandırmak veya politikayı yürürlükten kaldırmak.

Bir politika bazı bölümlerinde veya bazı durumlarında değiştirildiği veya modifiye edildiği zaman politika değişikliği oluşur. Politikalar nadiren kabul edildiği gibi tam olarak sürdürülür. Mevzuatın iç belirsizliği nedeniyle bir politika uygulanır uygulanmaz ister istemez değişim oluşmaya başlar. Bu yüzden, politikalar sürekli olarak gelişmektedir ve politika döngüsü devam eden bir süreçtir. Bu seçenekler apolitik motivasyonları ifade eder. Bir politika aşağıdaki nedenlerden dolayı değiştirilir (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 202):

- Toplumsal dinamiklerdeki değişiklikler
- Yeni politikaların mevcut politikayla çelişmesi veya onu geçersiz kılması

- Politikanın yasallığı veya anayasaya uygunluğu
- Teknolojik değişikliklerin fizibiliteyi veya politikaya olan ilgiyi değiştirmesi
- Yeni bulgular ve buluşlar nedeniyle halk desteğinin değişmesi
- Ekonomik ve politik şartların değişmesi
- Seçim sonuçlarına göre güç kaymalarının oluşması.
- Problemin çözülmüş olması
- Uygulama kurumlarının politikayı yönetme konusunda güç kaybına uğraması
- Uygulamadan sonra politika hatalarının belirgin hale gelmesi
- Hedef grupların uymayı reddetmesi veya politikaya karşı harekete geçmeleri

Politika değişikliği ve sonlandırmanın her ikisi de hükümet için sıkıntılıdır. Politikalar belirli problemleri veya konuları çözmek için geliştirilir, ancak genellikle bunda başarısız olurlar.

Theodoulou ve Kofinis (2004)'e göre politika sonlandırma nadiren yapılır. Bunun sebebi şunlardır (s. 202):

- Kurumlar hayatlarını sürdürmek isterler.
- Yeni amaçların oluşturulması kurumların devam eden varlığının meşrulaştırmasına yardım eder.
- Bazı programlar mevcut kanunlar nedeniyle var olmak zorundadır (Örneğin halk eğitimi).
- Genellikle bir programı korumak onu sonlandırmaktan daha ucuzdur (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 202).

Theodoulou ve Kofinis politikayı sonlandırmanın nedenlerini de şu şekilde açıklamışlardır:

- Politika artık etkili değildir.
- Politikanın varlığına artık ihtiyaç yoktur.
- Bütçe gereklilikleri politika veya programın sonlandırılmasını zorlar.
- Bir değerlendirme çalışması politikanın sonuçlarında veya etkisinde yetersiz olması durumunda yapar.
- Politik çevre artık politika amaçlarını desteklemeyebilir.
- Bazı politika veya programlar tamamen politik nedenlerle sonlandırılır (Theodoulou & Kofinis, 2004, s. 202).

## 2.4. Politika Analizi

### 2.4.1. Politika Analizi Nedir?

Çeşitli yazarlar politika analizine farklı açılardan yaklaşmışlar fakat birbirine benzer tanımlar yapmışlardır. Örneğin Dye (2002) politika analizini birincil ve ikincil olmak üzere iki şekilde ele almakta, birincil kamu politikası analizinin üç temel özelliğini şu şekilde belirtmektedir (Demir, 2011);

- Kararlaştırılmış bir talimattan ziyade temelde ilgili “açıklamalar” yapmaya çalışmaktadır.
- Kamu politikasının sonuçlarının ve nedenlerinin anlaşılması için özgün/geçerli bir araştırma yapmaktır.
- Kamu politikalarının sonuçları ve nedenlerinin anlaşılmasına yönelik genel teklifler geliştirmek, test etmek ve bu amaçlar doğrultusunda güvenilir araştırma bulgularını bir araya getirme çabasıdır.

Dye (2002) ikincil politika analizini ise “hükümetlerin ne yaptığını, niçin yaptıklarını ve bu yapılan şeylerin vatandaşların yaşamında herhangi bir değişiklik yapıp yapmadığını öğrenmek ve anlamak” olarak tanımlamıştır. İkincil kamu politikası analizi kamu politikasını destekleyici birtakım analizler yapılarak ilgili kurumların tercihleri doğrultusunda neler yapması gerektiği ile ilgili olarak açıklamalarda ve tavsiyelerde bulunmaktadır (Gordon vd.’den aktaran Çevik ve Demirci, 2012, s.70). Özgün bir kamu politikası arayışı için yapılan analiz (birincil) ile hali hazır bir kamu politikasının desteklenmesine yönelik yapılan analizlerin (ikincil) birbirinden ayrı tutulması gerektiğini ileri sürmektedir. Ona göre birincil kamu politikası analizi sistematik ve analitik yaklaşımlar geliştirmeyi gerektirirken hali hazırda bir kamu politikasının desteklenmesi için ikna, güzel anlatım, örgüt ve sıralı aksiyoner adımların atılmasını zorunlu kılmaktadır (Çevik & Demirci, 2012, s. 70). Dunn (2003) ise politika analizini, “sosyal ve politik felsefe, sosyal meslekler, sosyal ve davranış bilimlerinin sağlam bulgularında metod ve bulgular kullanan bir problem çözme disiplini” şeklinde tanımlamıştır (Dunn, 2003, s. 35). Wildavsky (1969) ise politika analizini, stratejik planlamayla eşdeğer görmüştür. Ona göre politika analizi, bir organizasyonun hedeflerinde, bu hedeflerdeki değişikliklerde ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan kaynaklardaki karar sürecidir (Aktaran Carley, 1983, s. 21). Dror (1968,)’a gör ise politika analizi, karmaşık politika konularına dikkat ederek tercih edilebilir alternatif sınıflandırma ve tasarımı için bir yöntem ve yaklaşımdır (s.

39). Ukeles (1977) politika analizinin her bir seçenek ve delili ortaya koymak ve toplamak, alternatif politika seçeneklerinin sistematik araştırması olarak dayandırılması gerektiğini söylemektedir. Bu problemi çözme yaklaşımı bilginin sunumu ve alternatif eylem süreçlerinin sonuçlarını tahmin etme teşebbüsleri sürecidir (Uraiwan, 1984). Kraft ve Furlong (2007) da yukarıdaki tanımlara benzer bir tanım yapmışlardır. Onlara göre politika analizi, kamu problemlerinin etkilerinin nedenlerini ortaya koymak için gerekli verilerin toplanması, verilerin işleme tabi tutularak nitelikli bilgilerin üretilmesi ve yorumlanması aşamalarını kapsamaktadır (s. 95). Bu da ekonomi, sosyal psikoloji, felsefe, siyaset bilimi gibi çok farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir (Matshikwe, 2004, s. 64). Hanekom (1987) da politika analizinin değişik politika alternatiflerinin fayda ve maliyetini ölçme teşebbüsü olduğunu veya var olan politikanın etkisini değerlendirme olduğunu söylemektedir. Ona göre kamu sektöründe politika analizi yönetim yapıları etkililik, mal ve hizmetler, eşitlik, bulunabilirlik, dağıtım, izleme ve destekleme gibi uygulamayı etkileme şartlarıyla ilişkilidir (s. 65). Politika analizi hükümetlerin ne yaptığının ve niçin yaptığının sebepleri ve sonuçlarının açıklanmasıyla ilişkilidir. Cloete (1995) politika analizinin aşağıdakiler gibi olacağını vurgulamaktadır (Aktaran Matshikwe, 2004, s. 64):

- Mevcut politikayı çalışma veya politikasızlık
- Politikasızlıktan dolayı geliştirilen fonksiyonsuzluk durumlarını belirleme
- Hangi faktörlerin arızaya neden olduğunu bulmak için mevcut politika sonuçlarını çalışma
- Delphi tekniği, beyin fırtınası ve senaryo üretme gibi yaratıcı tekniklerin kullanımıyla geleceği tahmin etme
- Yeni veya düzeltilmiş muhtemel politikaları hazırlama

Sonuç olarak, kamu politikası bir bütün olarak kabul edilirse bu bütünün anlaşılması için parçalara bölünerek ayrıştırılması ve parça veya bölümlerin incelenerek detayların ortaya konması böylece bütün hakkında fikir sahibi olma faaliyetine kamu politikası analizi denilebilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 70).

Politika analizi, belirli politikaların savunulması değildir. Birtakım politikaların sebep ve sonuçlarının açıklanması, hükümetin ne gibi politikalar izlemesi gerektiğini söylemek suretiyle hükümete reçete sunmakla aynı şey değildir. Hükümetlerin neyi neden yaptığının ve yaptıklarının ne gibi sonuçları olabileceğinin öğrenilmesi, hükümetlerin ne yapması

gerektiğini söylemek ya da faaliyetlerinde değişiklik meydana getirmekten farklıdır. Bir politikayı savunma, konuşma, ikna etme, örgütlenme ve siyasi aktivizm gibi beceriler gerektirir. Politika analizi ise kritik politika konularına sistematik sorgulama ile yaklaşmaya teşvik eder (Demir, 2011).

Bir politika sürecindeki politika analizinin başlangıç noktası, istenen hedeflere ulaşmak ve uygun sistemlerin belirlenmesini kolaylaştırmak için problemi kavramsallaştırmaktır. Bu aşama genel olarak politika problemleri ve politika seçenekleri ile ilgilidir. Strokey ve Leckhauser problemi aşağıdaki şekilde kavramsallaştırmışlardır (Uraivan, 1984):

- İçerik Oluşturmak: İlgili probleme temel teşkil eden şey nedir? Bu problemle mücadele etmek için izlenecek belirli amaçlar nelerdir?
- Alternatifleri Düzenlemek: Alternatif eylem yönleri nelerdir? Daha fazla bilgi toplama olasılıkları nelerdir?
- Sonuçları Tahmin Etme: Her bir alternatif eylemin sonuçları nelerdir? Bu sonuçları tahmin etmek için uygun teknikler nelerdir? Bu sonuçlar belirsiz ise her biri için yaklaşık tahminler nelerdir?
- Sonuçlara Değer Bıçme: Her bir hedefe ulaşmayı, başarılı olarak hangi kriterlere göre ölçebiliriz? Belirli hedefler açısından bazı alternatiflerin üstün bazılarının düşük olduğunu kabul ederek değerli amaçların farklı kombinasyonları birbirleri ile nasıl karşılaştırılmalı?
- Bir Seçim Yapma: Analizlerin bütün yönlerini birlikte resmederek tercih edilmiş eylem yönü nedir?

İçerik oluşturmada politika alanlarının odak noktasına dikkat etmek, fikir birliğini geniş ölçüde sağlamak ve hassas konularda titiz davranmak önemlidir. Analizlerde problem alanları belki hakkaniyet, eşitlik, etkililik ve etkisizlik, nitelik veya nicelik açılarından veya ekonomiye etkisi ve benzeri konulara göre gözden geçirilebilir (Uraivan, 1984).

Politika analizi kısmen tanımlayıcıdır. Çünkü politika analizi, politikanın sonuçları ve sebepleri ile ilgili iddiaları ortaya koyan sosyal ve davranış bilimlerine dayanır. Fakat aynı zamanda da normatiftir. Normatif, ekonomik ve karar analizleri kadar politikanın ahlaki değerlerini ve beklentilerle ilgili iddiaları doğrulamak ve değerlendirmek için sosyal ve siyasi felsefenin diğer dalları ve ahlakla da yakından ilişkilidir. Politika analizinin bu normatif yönü gereklidir. Çünkü politik bilgi istenen sonuçları elde etmeyi sağlar ve tercih edilen davranış tarzı biçimlerine, değer yargılarına ve ahlaki esas alan süreçlere dayanır.

Bir politika problemi gerçekleştirilmemiş bir değerdir veya bununla birlikte kamu eylemi yoluyla ulaşılabilen tanımlanmış gelişme için fırsattır. Problemi çözecek bilgi problemin çözümüne götüren başarının değerleri ile ilgili bilgi kadar (okul güvenliği veya hayat standardı gibi) problemin önceki şartlarıyla ilgili bilgiyi de gerektirir. Politika problemleri ile ilgili bilgi politika analizinde kritik bir rol oynar. Çünkü belirlenmiş problemin yolu uygun çözümleri araştırmayı gerektirir. Yetersiz veya hatalı bilgi çok önemli bir hataya neden olabilir (Dunn, 2003, s. 35).

#### **2.4.2. Politika Analizinin Amaçları**

Yapılması düşünülen hizmetlerin detaylarını içinde bulunulan sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi şartlar da göz önünde bulundurularak ayrıntılı, kapsamlı, bütüncül bir şekilde ele almak/analiz etmek ve bu veriler ışığında kamu hizmetlerinin toplum üzerindeki etkilerini ölçmek kamu politikası analizinin genel amaçlarını belirlemektedir. Dye (2002) amaçlanan ve yapılması düşünülen faaliyetlerle ilgili noktaları özgün bir şekilde ifade etmenin politika analizinin amacı olduğunu söylemektedir. Buna göre, politika analizi yöntemlerine dayalı olarak hazırlanan raporların durum tespiti ile ilgili açıklamalar yapması, bilimsel standartlar ve kriterler kullanarak dakik, özenli ve güçlü araştırmalar ile kamu politikasının sonuçlarını/nedenlerini ortaya çıkartması, teklif edilen önermeleri test edebilmesi, önceki araştırmaların bulgularını toplaması/değerlendirmesi ve bu sayede kamu politikaları hakkında güvenilir sonuçlarla farklı kamu birimlerine ve politika alanlarına uygulanabilen genel teoriler geliştirmesi beklenmektedir (Çevik & Demirci, 2012, s. 72). Demir (2011)'e göre de politika analizi, politika yapım sürecinin daha iyi anlamak ve politika yapımcılar üzerinde etkili ekonomik ve sosyal problemler hakkında, güvenilir ve politikalarla ilgili bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Nihayetinde politika analizi yapmanın temel hedefi karar verme mekanizmasına nitelikli bilgi üretmektir. Bu da isabetli ve etkin politika analizi uygun seçilmiş bilimsel yöntemlerin doğru bir şekilde entegre edilmesi ve uygulanması ile yapılabilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 72).

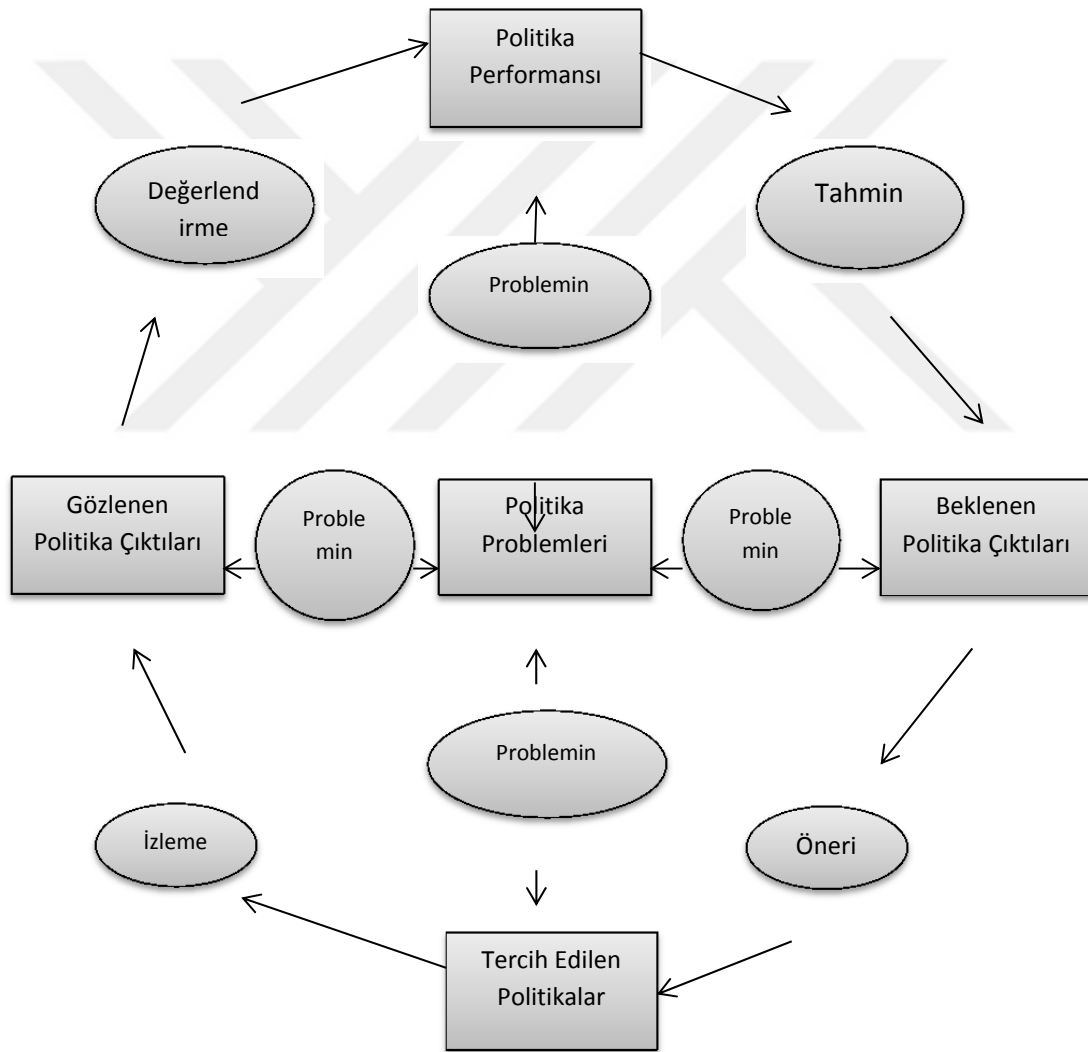
Politika analizi, politikada kimin ne aldığı, neden aldığı ve bunun nasıl bir fark yarattığı ile ilgilidir. Sadece hükümetlerin hangi politikaları izlediği ile değil, neden bu politikaları izledikleri ve bu politikaların sonuçlarının ne olduğu ile ilgili bir çalışmadır.

Politika analizi problemlerin tespit edilmesive tanımlanması, bu sorunların hafifletilmesi için politikaların hazırlanması ve bu politikaların sonunda işlerin daha iyi mi yoksa daha

kötü mü olacağını ortaya çıkarılması noktasında yaratıcılık ve hayal gücünü gerektirir (Demir, 2011).

Bu çerçevede politika analizi beş tip soruyu cevap arar. Bunlar (Dunn, 2003, s. 3);

- Çözümü aranan problemin doğası nedir?
- İki veya daha fazla faaliyet yönteminin hangisi problemi çözebilir?
- Bu faaliyet yöntemini seçmek ne gibi sonuçlar doğurur?
- Sadece sonuçlara ulaşmak problemi çözmek için yeterli mi?
- Başka faaliyet yöntemleri seçilirse gelecek sonuçları (çıktıları) ne olabilir?



Şekil 5. Birleştirilmiş Politika Analizleri Süreci Dunn, W. N. (2003). *Public policy analysis* (Third edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Bu soruların cevapları, politikaya ilişkin aşağıdaki 5 tip politik bilgi bileşenlerini kazanılmasını sağlar. Bu bileşenler;



- Politika problemleri hakkındaki bilgiler,
- Politika performansı,
- Politika çıktısı beklentileri,
- Tercih edilen politikalar ve
- Gözlenen politika çıktıları

### **2.4.3. Politika Analizi Yöntemleri**

Politika analizi konusunda üzerinde çalışılan politika problemine ilişkin olarak ne kadar fazla bilgiye sahip olunursa o derecede doğru karar vermek mümkün olur. Ancak bunun için karmaşık bir analizin yapılması ve ileri düzeyde analitik yöntemlerin kullanılması gerektirebilir. Bir politika analisti problemle ilgili topladığı tüm bilgileri herhangi bir analize tabi tutmadan doğrudan karar vericiye vermesi de doğru değildir. Bu yüzden problemle ilgili toplanan bilgilerin bütüncül bir yaklaşım içerisinde konunun çözülmesine ve alternatif politikaların üretilmesi için en uygun şekilde analizin yapılması ve karar vericilere sunulması gereklidir. İşin en zor tarafı da aslında budur. Bu nedenle politika analistleri ileri düzey araştırma teknik ve analitik yöntem bilgilerine sahip olmalı ve nerede hangi yöntemleri kullanmaları gerektiğini bilmelidirler (Çevik & Demirci, 2012, s. 73).

Politika analizinde birçok yol ve yöntem kullanmak mümkündür. Temelde politika analizinde iki temel element özellikle dikkate alınmalıdır. Birisi politika analizini yaptıran müşteri (birey ya da kurum), diğeri ise araştırma sorusunu doğru belirlemek. Bu hususların dikkate alınmadığı bir politika analizinden elde edilen bilgi politika sürecini en doğru bir şekilde yönlendirmeyebilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 73). Politika analizinin adımlarına spesifik olarak belli başlı araştırmacılar yer vermiştir. Bardach (2000), Weimer ve Vinning (2005), Patton ve Sawicki (1993) bunlar arasında yer almaktadır. Politika araştırmalarına bakıldığında geleneksel sosyal bilimlerde kullanılan mekanizmalarla benzer araştırma mekanizmalarının kullanıldığı görülmektedir. Burada Patton ve Sawicki'nin (1993) geliştirdiği beş aşamalı politika analizi şöyledir (Aktaran Çevik ve Demirci, 2012, s. 84):

Tablo 2

*Beş Aşamalı Politika Analizi Yöntemi*

1. aşama	Problemi belirlemek ve analiz etmek	Problem nedir ve nerede ortaya çıkmıştır? Problemden kimler ve neler etkilenmiştir? Problemin ortaya çıkmasına neden olan unsurlar nelerdir ve bu unsurlar olası bir aksiyon politika adımıyla nasıl etkilenebilecektir)?
2. aşama	Politika alternatiflerini geliştirmek	Mevcut problemin boyutlarını kapsayıcı politika seçeneklerinin belirlenmesi (alternatifleri) düşünülebilir?
3. aşama	Alternatifleri değerlendirme kriterleri geliştirmek	Mevcut problem için geliştirilen alternatif politikalar için en uygun değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi Değerlendirme kriterlerinin maliyet hesaplarının yapılması Bu kriterlerin muhtemel etkilerinin belirlenmesi Sosyal ve ekonomik olarak uygulanabilirliği açısından detaylı etkilerinin geliştirilmesi
4. aşama	Politika alternatiflerini değerlendirmek	3. aşamada uygulama kriterleri ve ölçütler bakımından politika alternatiflerinin değerlendirilmesi
5. aşama	En uygun politika alternatifini belirlemek	İçinde bulunulan sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel şartlar içinde mevcut politika alternatifleri içerisinde en uygununun ve en çok arzu edilenin tespit edilmesi

Çevik, H. H. & Demirci, S. (2012). *Kamu politikası: Kavramlar, aktörler, süreç, modeller, analiz, karar verme (2. Baskı)*. Ankara: Seçkin.

Kamu politikası analizinde iki temel noktanın vurgulanması önemlidir. Birincisi, analize konu olan sorunun, sorunsalın ya da nesnenin (yani kamu politikasının) nasıl işlediği hakkındaki tespit ve kabulleri ortaya koymak, ikincisi ise bu tespit ve kabullerden yola çıkarak analizin görgül/kuramsal sınırlarının tarifi ve buna paralel olarak ortaya konacak soru odaklarını birbirine bağlayan bir mantık çerçevesi kurmak (Bayırbağ, 2013). Eş zamanlı olarak çalışan çok sayıdaki karar verici ve çıkar temsil örgütleri arasında ortaya çıkan, otoriteler arasındaki hiyerarşik ilişkilerin zayıfladığı, karar verme ve uygulama (eyleme geçme) arasındaki kurumsal sınırların eridiği, matriks türü bir politika yapım ve uygulama sürecinden bahsedilebilir (Bayırbağ, 2013).

Politika analiz yöntemleri kullanılarak bilginin beş türü üretilir ve transfer edilir. Bu yöntemler genellikle sosyal bilimlerin ve mesleklerin çoğunda ve beşeri problemleri çözmede ortaktır. Bu yöntemler izlemeyi, tahmin etmeyi (kestirmeyi), değerlendirmeyi, talimatları ve açıklamaları kapsamaktadır. Bütün yöntemler farklı türde kararlar gerektirir: bir problemi bir şekil yerine başka bir şekilde tanımlamak için bir açıklamayı kabul etme veya reddetme, bir eylem konusunda anlaşma veya anlaşmazlığa düşme, bir politikayı seçme veya seçmeme, bir hükmü kabul etme veya reddetme gibi kararlar. Politika

analizlerinde bu prosedürlere özel adlar verilmiştir: izleme, tahmin etme, değerlendirme, önerme ve problemi yapılandırma.

- İzleme, politikaların gözlemlenmiş sonuçları hakkında bilgi üretir.
- Tahmin etme, politikaların beklenen sonuçları hakkında bilgi sağlar.
- Değerlendirme, gözlenen ve beklenen sonuçların önemi veya değeri hakkında bilgi üretir.
- Önerme, tercih edilen politikalara ilişkin bilgi sağlar.
- Problemi yapılandırma çözülecek probleme ilişkin bilgi sağlar.

Politika analitik yöntemleri birbirine bağımlıdır. İlkinin kullanmadan diğerini kullanmak mümkün değildir. Bu yüzden gelecek sonuçlarını kestirmeksizin geçmiş politikaları izlemek mümkün olmasına rağmen, ilk önce onları izlemeden politikaları kestirmek mümkün değildir. Benzer şekilde analistler politikaları değerlendirmeksizin onları izleyebilirler fakat ilk anda ortaya çıkan bir sonucu kurgulamadan bu sonucu değerlendirmek mümkün değildir. Sonuç olarak tercih edilen bir politikayı seçmek, analistlerin her zaman izlemeye, değerlendirmeye ve tahminde bulunmaya angaje olmalarını gerektirir (Dunn, 2003, s. 6).

#### **2.4.4. Politika Analizinin Sınırlılıkları**

Politika analizinin bir ülkenin sorunlarına çözüm bulabilme kabiliyetini zayıflatan bazı etkenler vardır. Bu etkenleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Dye, 2002, s. 15):

##### **2.4.4.1. Hükümetin Gücünün Sınırlı Olması**

Hükümetlerin politikalarının bir toplumun yaşadığı sorunların tamamını düzeltebilmesi mümkün müdür? Hükümetler pek çok güçlü çevresel faktörle sınırlanmaktadır; bunlar arasında toplumun refahı, teknoloji, aile yaşam biçimleri, sınıf yapısı, dini inanışlar vb. sayılabilir. Hükümetlerin bu faktörleri düzenlemesi ve kontrol etmesi kolay değildir. Örneğin, eğitimde fırsat eşitliğini tam olarak sağlamak mümkün değildir. Çünkü fırsat eşitsizliğini yaratan faktörlerin büyük bölümü insanların içinde doğduğu sosyal çevreyle ilgilidir (Demir, 2011).

#### ***2.4.4.2. Problemin Ne Olduğu Konusunda Anlaşmazlık***

Bazı durumlarda farklı ideolojik duruşlardan ötürü, problemin ne olduğu konusunda genel bir anlaşma yoktur; pek tabiidir ki böyle durumlarda politika analizinin çözüm üretmesi söz konusu olamaz. Çünkü toplumun belirli bir kesimi için problem olan bir konu başka bir kesim için problem olarak algılanmayabilir (Demir, 2011).

#### ***2.4.4.3. Yorumlamada Öznellik***

Politika analizi oldukça öznel konularla ilgilenmektedir ve sonuçların yorumlanmasına dayanmalıdır. Profesyonel araştırmacılar sıklıkla aynı politikanın analizinin sonuçlarını birbirlerinden farklı yorumlarlar. Bu, sosyal bilimlerin değerlerden bağımsız olmamasının doğrudan bir sonucudur. Araştırma için konu seçimi bile toplumda neyin önemli ve dikkate değer olduğuna ilişkin değerlerden etkilenmektedir (Demir, 2011).

#### ***2.4.4.4. İnsanla İlgili Araştırmaların Tasarlanmasındaki Sınırlılıklar***

Sosyal bilim araştırmalarının tasarımında öteden beri mevcut olan zorluklar, insanlar üzerinde bazı kontrollü deneylerin yapılmasını imkânsız kılmaktadır. Gerçek dünya durumlarına etki eden tüm faktörler kontrol edilemeyeceği için bazı politikaların başarılı veya başarısız olma nedenlerinin tam olarak tespit edilebilmesi mümkün olmamaktadır (Demir, 2011).

#### ***2.4.4.5. İnsan Davranışının Karmaşıklığı***

Toplumsal sorunlar karmaşık bir yapıya sahiptir; bu yüzden sosyal bilimciler önerilen politikaların etkileri hakkında doğru tahminler yapamayabilirler. Sosyal bilimciler, politika yapıcılara güvenilir tavsiyelerde bulunacak düzeyde birey ve grup davranışı bilgisine sahip olamayabilirler. Toplumun karşı karşıya olduğu sorunların büyük kısmı çok sayıda değişkenden ileri gelmektedir. Bu yüzden bu sorunlar için basit bir açıklama ya da çözüm geliştirmek imkânsızdır. Sosyal bilimcilerin yapabileceği şey, mevcut ve geçmiş politikaların etkilerini ölçmek ve bu bilgileri politika yapıcılara ulaştırmaktır (Demir, 2011).

## 2.5. Eğitimde Politika Analizi

Eğitim sisteminin daha etkin biçimde büyüyüp işlev görmesini sağlayan eğitim planlaması kavramı iyi yapılandırılmış belirgin konu alanlarının açıkça tanımlanmış hedefleri, birbiriyle çelişkili seçenekleri, kesin nedensel ilişkileri, tahmin edilebilir mantıklı şeyleri, makul karar vericileri akla getirebilmektedir. Yani sektör analizi eğitimsel gelişmenin “ne olduğu” bağlamında (ağırlıklı olarak; konular, politikalar, stratejiler, önlemler, ölçekler, çıktılar vb.) odaklanmıştır. Bu basit görüş açısının aksine eğitim planlaması aslında, teknik ve politik olarak değişik bakış açıları ile katılan çeşitli insanların ve kuruluşların düzensiz ve birbirleriyle örtüşen bölümler serisidir. Bu, konuların analiz edilmesi, oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreçlerini gerektirmektedir. Bu nedenle eğitim sektörünün analizi, eğitim politikası sürecinin kendi anlayışını yani eğitimsel gelişmenin zamanını ve nasıl olması gerektiğini ifade etmektedir (Haddad, 1995, s. 20).

Eğitimde politika analizi politika gelişmesinin olduğu birçok farklı seviyeyi belirleme yeteneğine sahiptir. Bir politika analiz modeli, tüm değişik içerik, çeşitliliktekinin gösterilmesine müsait olmalıdır. Taylor ve diğerleri (1997) politika analizinin basit bir özetinin hükümetlerin yaptıkları çalışmalar ve niçin ve nelerle etki ettiklerine ilişkin olanlar olduğunu söylemektedir. Bu yazarlar politika analizinin temellerini oluşturan bir dizi soruyu tanımlamak ve belirlenen içeriğin çeşitliliğini nelerin ele aldığı aşağıda söylemektedir: Bunlar (Taylor vd. (1997)'den aktaran Bell ve Stevenson, 2006, s. 40);

- Eğitim hedefleri nedir, program değerlendirme ve pedagojiye ilişkin değerlendirmeler nelerdir?
- Öneriler nasıl organize edilir? Onlar, kaynaklama ve organizasyonel yapıları nasıl etkilerler?
- Bu politika neye (ne için) uyarlanmıştır?
- Politika hangi terimler üzerine uyarlanmıştır ve bu niçin yapılmıştır?
- Bu seçimler hangi zeminde ve niçin düzenlenmiştir?
- Kimin çıkarıdır? Rakip çıkarlar nasıl tartışılmıştır?
- Niye şimdi ve politika niçin bu anda çıkmıştır?
- Sonuçları nedir? Özellikle iki sürecin de sonuçları (mesleksel uygulama) ve çıktıları nelerdir?

Bu soruları kullanma bir başlangıçtır, Taylor vd. (1997) politika analizi için bir çerçeve geliştirmişlerdir. Bu politikanın şu üç yönüne işaret eder: İçerik, metin ve sonuçlar:

*İçerik:* Spesifik politikanın gelişmesine yol açan baskılar ve önceliklere işaret eder. Bu politik gündemde ortaya çıkan konuları öne çıkaran politik faktörler ve sosyal ve ekonomik faktörlerin bir analizini gerektirir. Bununla birlikte o, sosyal hareketlerin ve baskı grupların oynadığı rolleri çalışmayı da içerir. Bu aşamada politikanın önceki politika tecrübesine nasıl ilişkin olabileceğini anlamak için önemlidir. Bu hangi kapsama bina edilmeli nerede ara verilmeli ve önceki politikanın ne olduğuna ilişkin (sorular) dir. Açık şekilde (söylenilmelidir ki) bir içerik analizi herhangi bir seviyede olabilir. Devlet veya kurum düzeyinde politikalar (veya herhangi bir yerde veya herhangi bir şeyin arasında) kendi içeriğine ve kapsamına sahiptir.

*Metin:* Metin genel olarak politikanın kendi içeriğini ifade eder. Politika nasıl ifade edilmiştir ve çerçevesi nasıldır? Politika ne yapmayı amaçlamaktadır? Politikanın içinde yer alan değerler nelerdir? Bunlar açık mıdır yoksa örtük müdür? Eğer öyleyse kimler tarafından hangi eylemleri gerektirir?

Basit ve kolay bir faaliyet olmayan politika metninin analizlerini vurgulamak değerli olabilir. En açık politikalarda bile yorum için bunun önemi vardır ve bu, açık ve net ifade edilen şeylerin yanı sıra suskunları (ifade edilmeyen şeyleri) belirlemek için de önemlidir.

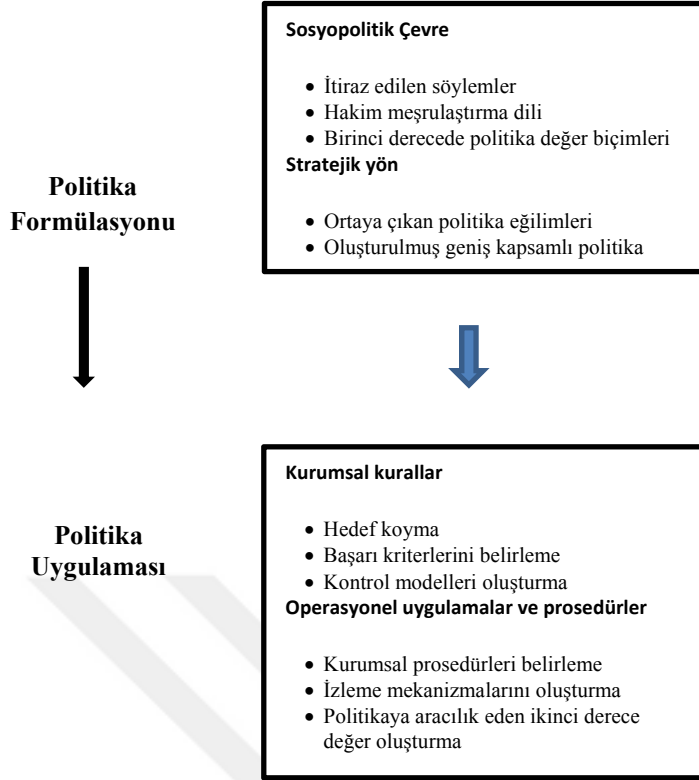
*Sonuçlar:* Eğer politika metinleri uygulayıcılar tarafından farklı yorumlanmaya açıksa, daha sonra bunun uygulamada da farklı sonuçlara yol açması muhtemeldir. Her kurumun kendine özgü farklı koşulları olduğu için politika uygulaması daha da şekillenecek ve böyle farklılıklar büyümüş olacaktır. Uygulama sürecinde ortaya çıkan bozulmalar ve eksiklikler "politika kırılması" olarak tanımlanır.

Taylor ve arkadaşlarının içeriğe odaklanan analitik çerçevesi, politika sonuçları ve metni, politika analizleri için bir model sunmaktadır. Ancak, eğitimsel politikanın nasıl şekillendiğini ve onun uygulanmasından sorumlu kişilerin eylemlerince nasıl şekillendirildiğini tam olarak anlamak için daha ileri boyutların ve ölçülerin bu analitik çerçeveye eklenmesi gerekir. Bunlar hem pratikte politika formülasyonundan politikaya geçen süreçlerde daha fazla odaklanılması ve politikanın tüm sonuçlarının nasıl ortaya çıkarılması gerektiği ile bir soruna neden olan politik, sosyal ve ekonomik faktörlerden kaynaklanan politika içeriğini dikkate alır (Taylor vd. 1997, s. 146).

Bu çerçeveye ilave edilmiş olan önerinin dört düzeyi vardır:

- Baskın söylem temelinde türetilmiş ve onun kapsayıcı temel kuralları içinde formüle edilmiş politikadan gelen sosyo politik ortam,
- Sosyo politik çevreden kaynaklanan, genel olarak politikayı tanımlayan ve onlar eğitim gibi faaliyet alanlarına uyguladıkları için başarı kriterlerini vurgulayan stratejik yön,
- Bu aktivite alanlarında uygulanmış olan politikadaki parametreleri gösteren örgütsel kurallar ve
- Örgütsel kurallara dayalı, kurumsal düzeyde politikayı uygulamak ve böyle politika uygulamalarını spesifik eylem programlarına ve kurumsal prosedürlere dönüştürmek için örgütsel düzenlemelerle detaylandırılmış operasyonel uygulamalar.

Böylece, politikayı uygulamaya dönüştürme bakımından dört düzey hiyerarşik bir ilişkidir. İlk ikisi politika formülasyonu, son ikisi ise politika uygulamasıyla ilişkilidir. Bu dört düzey geniş sosyo politik tartışmalardan türetilmiş eğitimsel politika anlamında iç içedir ve içinde okulların ve program, pedagoji ve belirlenmiş değerlendirme içeriklerinin de yer aldığı ulusal ve bölgesel bağlamda stratejik bir yön formülasyonuna aracılık etmektedir. Bu şekilde politika meşrulaşır ve örneğin insan kaynağı teorisinden elde edilir ve sınıflarda ve okullarda aktivitelere dönüştürülür. Bu yüzden eğitim politikasını doğuran sosyopolitik çevredeki tartışmaların analizlerinde de görülebileceği gibi Taylor'un çerçevesinin içerik ögesinin daha iyi anlaşılması kolaylaştırılabilir (Bell ve Stevenson, 2006, s. 13).



Şekil 6. Politikayı uygulamaya dönüştürme: Bir model. Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.

Amaçları ve hedefleri operasyonel uygulamaların bir kontrolünü sağlarken stratejik yön ve örgütsel kurallar politika metninin daha iyi kavranmasını sağlar. Sonraki örnekler, hem makro ve mikro düzeydeki bu süreçleri gösterir hem de akışkan ve gözenekli analitik bu tanımlamalar arasındaki sınırları görme durumunda olanlara ışık tutacaktır. Burada geliştirilen politika kavramı basit ve naif modellerin içerisine girenlerden biridir. Bununla birlikte bu analize katılmadan önce tartışılması gerekenlerin ne olduğunu daha öncelikli olarak açıklamak önemlidir (Bell & Stevenson, 2006, s. 14).

Eğitim politikası yapımcıları bir vizyon geliştirme ve eğitim gelişimi için stratejiler oluşturma ve destekleri mobilize etme ve geniş çaplı müşterilerden kaynaklanan vizyonun uygulaması için işbirliği yapmaktan sorumludurlar. Burada anahtar taraflar, diğer sektörlerle ilgili bakanlıklarını içerir ve STK'lar sektöre uygun kaynakların miktarı üzerinde etki eden hizmetleri sağlar. (Bunlar) öğretmenler, eğitim yapan hizmet sektörlerinin okul yöneticileri, öğrenciler ve bunların hizmetlerinden yararlanan aileler, buradaki görevliler ve ülkenin sosyal ve kültürel zenginleşmesini ve yeni bir ulus oluşturmak için işbirliği yapan gelecek nesiller, vasıflı işçi yaratmak için eğitim sistemi arayışında olan geniş halk topluluğudur. Bu müşterilerden hareketle, bunlar arasındaki çıkar çatışması kaçınılmazdır ve bir ülke için en iyi hizmet seçiminin tanımlamak oldukça



zordur. Tipik olarak bu yol rakipler arasında değiş tokuğu içerir. Bu değiş tokuğu yönetme, bu yüzden karar vericilerin misyonu açısından eğitim sektöründe kilit rol oynamaktadır. Bu öğrenme kılavuzu bu görevde yardımcı olabilen bir dizi analitik araçları içerir. Materyal bu bağlamda kişilerin hiçbirini belirlemeyi iddia etmez. Bunun yerine onun ana odaklandığı şey, eğitim sektörünün ekonomik ve finansal yönlerine odaklanmasıdır. Hedef, eğitim sisteminde önemli politika konularının çeşitliliğini analiz etmeğe yarayanları en basit metotla nasıl uygulanabileceğini göstermektir. Bu tür nicelik analitik çalışmaları uygulanabilir ve sonuçlar politik tartışmaya önemli katkı sağlayabilir (Minget vd., 2003).

Eğitim sistemi hakkında gerçek bilgiyi geliştirme ve onun performansına ilişkin sınırlamalar politika gelişmesindeki potansiyel kaynakların eksikliğini minimize eder. Bu tür bilgi aynı zamanda konsensus sağlamada temeli oluşturur. Eğitim sisteminde problemleri anlama paylaşımını geliştirme ve buna bir strateji bulma temele ulaşmada kritik bir süreçtir. Çünkü bu tür konsensuslar eğitim sistemindeki uygulama politikalarının parçalarında tipik olarak rol oynayan birçok kesimlerce sinerjetik aksiyon ve işbirliğini cesaretlendirmek için bir anahtardır. İyi analitik çalışmanın yokluğundaki konsensus sağlamanın zorluğunu ortaya koymak için eğitim sisteminin zayıf ve güçlü yönleri üzerindeki öncelikli görüşleri olan politika tartışmalarındaki en iyisi olduğunu ve onun performansının en iyi şekilde nasıl geliştirilmesi gerektiğini söylemek durumundayız. Sonuç olarak politik tartışmaları çıkmazda görmek sürpriz değildir. Çünkü seçeneklerin artı ve eksileri sadece teorotik argümanlar temelinde değerlendirmek zordur. Örneğin, birisi çoklu seviyeli öğrenmenin pedagojik olarak zayıf olduğunu iddia edebilir. Fakat başkası da eşit seviyeli öğrenmenin oldukça etkili olabileceğini iddia etmektedir. Çünkü bunda her bir öğrenci bağımsız olarak daha fazla zaman ayırır ve öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitliliğini öğretmek için öğretmenler üzerindeki talepleri belirginleştirmektedir. Alternatif öğrenme düzenlemesi altında öğrenme çıktılarını karşılaştırmak için ampirik deliller olmaksızın çoklu öğrenmenin etkililiğine ilişkin herhangi bir değerlendirmenin geçerliliğini çok öne çıkarmak mümkün değildir. Kuşkusuz analitik çalışma yalnız başına tartışmadan oluşmaz. Fakat o sonuca ulaşmadaki düşüncelere ışık tutanlara yardımcı olur (Minget vd. 2003).

## BÖLÜM 3

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1. Makaleler

##### 3.1.1. Ulusal Makaleler

Yıldız ve Sobacı (2013) “Kamu Politikası ve Kamu Politikası Analizi: Genel Bir Çerçeve” adlı makalelerinde kamu politikasının tanımını yapmışlar ve özelliklerini belirtmişlerdir. Makalede kamu politikasının aktörlerinden resmi, gayri resmi ve uluslararası aktörlerin kamu politikasına etkileri üzerinde durulmuştur. Yıldız ve Sobacı (2013) ayrıca makalelerinde kamu politikası süreci ve türleri üzerinde durmuşlardır. “Kamu Politikası Analiz Süreci” başlığı altında ayrıca kamu politikası analizinin tanımlama sorunu, kamu politikası analiz süreci, analiz çalışmalarının ortaya çıkışı, kamu politikası analizinin tarafsızlığı ve nesnelliği sorunu ile Türkçe alan yazını konularını işlemişlerdir.

Çevik (2013) de “Gelişmiş Ülkelerde ve Türkiye’de Kamu Politikası Başarısızlığı” başlıklı makalesinde Türkiye’de ve diğer gelişmiş ülkelerde kamu politikasının başarısızlığının nedenleri üzerinde durmuş ve Türkiye’nin siyasal ve yönetim yapısı ile ekonomik sorunların kamu politikası başarısızlığına etkilerini açıklamıştır.

“Kamu Politikası Sürecinde Karar Verme Modelleri” başlıklı makalesinde Köseoğlu (2013), karar vermenin kamu politikası süreci için önemini açıkladıktan sonra rasyonel kapsamlı karar verme modeli, artırımcı karar verme modeli, normatif optimum karar verme modeli, karma tarama karar verme modeli ve çöp kutusu karar verme modelleri üzerinde durmuştur.

Safnaz Sarı (2015) “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Aktörleri” başlıklı makalesinde Türk eğitim sistemi açısından milli eğitim şuraları ve Devlet Planlama Teşkilatınca (DPT) hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarının eğitim politikalarını yönlendiren organizasyon ve programlar içinde en etkili süreçleri oluşturduklarını ileri sürmüş ve bunların eğitim politikalarını nasıl etkiledikleri üzerinde durmuştur. Sarı, ayrıca tarihi süreç içerisinde devletin eğitime müdahalesi ve eğitim politikalarında hükümet politikalarının etkisini açıklamıştır. Aynı makalede Sarı, eğitim politika ilişkisi ve eğitim politikalarında siyasi partilerin ve sivil toplum kuruluşları ve eğitim sendikalarının politika yapmadaki rollerini belirtmiş, eğitim politikalarına etki eden dış aktörler olarak Dünya Bankasının (DB) ve Avrupa Birliğini (AB) Türk eğitim politikalarını nasıl etkilediğini açıklamıştır.

Tezci (2015) de “Türkiye’de İlköğretim Politikaları” konulu makalesinde Osmanlı Devletinde ve Cumhuriyet döneminde ilköğretimle ilgili izlenen politikaları anlattıktan sonra öğretim programları, süre ve kademelendirme, yaygınlaştırma, teknoloji yatırımları, bireysellik ve sosyalleşme, okula erişim ve kayıt konularında izlenen mevcut politikalardan bahsetmiştir.

Wigley ve Akkoyunlu’nun (2013), “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Gelişimi ve Sonuçları” başlıklı makalelerinde, Türkiye’de eğitim politikalarının beşeri sermayenin geliştirilmesi veya bireylerin yapabilirliklerinin artırılmasından ziyade Türk siyasetinin merkezindeki devlet elitlerinin ve Türk toplumunun “çevresini” temsil eden siyasi temsilcilerin ideal vatandaş konusundaki görüşlerini telkin etmeye çalışması ile şekillendiğini belirtmektedirler. Makalede ayrıca Türkiye’deki eğitim politikalarının en belirgin özelliğinin eğitime katılımın artırılmasına yapılan vurgu olduğu belirtilmektedir. Wigley ve Akkoyunlu (2013), makalelerinde eğitime katılımdaki artışa rağmen, eğitim politikalarının hem ilk ve ortaöğretim hem de yükseköğretim açısından eğitim niteliği konusunda arzu edilen başarının sağlanamadığını, dolayısıyla eğitime katılımın artırılmasına öncelik veren eğitim politikalarının eğitimin niteliğinin artırılması konusunda gerekli iyileştirmelerin yapılmasını ihmal ettiğini söylemektedirler. Makalede ayrıca Türkiye’de tarihsel olarak eğitime katılım bakımından gelir, toplumsal cinsiyet ve bölgesel eşitsizlikler olduğu vurgulanmakta, ilköğretim düzeyinde görülen eşitsizliklerin özellikle sosyo-ekonomik statü açısından ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha belirgin olduğu belirtilmektedir.

### 3.1.2. Uluslararası Makaleler

Strandler (2015) “Politika, Uygulama ve Uygulama Gerekçesi: Çıktı Düzenlemeleri Sırasında Öğretmeyi Öğrenme” başlıklı makalesinde politikaların öğretme uygulamaları için testi vurgulama, hesaplanabilirlik, değerlendirme ve teftişinin rastgele ve istenmeyen sonuçları olmasının bazı sebeplerinin olduğuna inanılması ile birlikte bu tür reformlar için bazı ülkelerin kendi eğitim sistemleri içerisinde çok çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Strandler bununla birlikte bir toplumu kaybetme, perspektifleri kritize etme veya analiz etmede öğretmenlerin önemini değerlendirmeksizin öğretme uygulamasına ilişkin bu tip politikaların tartışılmasının zor olduğunu belirtmektedir. Burada Fransız felsefeci Paul Ricoeur eleştirel hermenetik yaklaşımı önerilebileceğini söyleyen Strandler, uygulama yönlerinin yansması ve düzenlenmesi arasındaki eğilim konusundaki var olan betimleme öğretimi için onun uygulama nedenlerinin konseptinin tartışılmasının değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca yazar, eleştirel hermenetiklerin öğretmede, anlamada uygulama nedenlerinin çerçevesinin çizilebildiği ve politikanın arkasındaki değerlendirmeler ve mekanizmaların öğretmedeki ya öğretmen derneklerinin ya da sosyal bir bakış açısı görüntüsünü kaybetmeksizin uygulamaya nasıl yansıdığına ilişkin bir tartışmanın zemin bulduğu eleştirisinin tartışılabilirliğine vurgulamaktadır.

Huang, Wang ve Li (2015) de “Çin’de Eğitimsel Değişikliklerin Politik Dinamikleri” konulu makalelerinde sosyal ve ekonomik değişim ile küreselleşme kapsamında son otuz yılda Çin’de meydana gelen eğitimsel değişikliklerin yörüngesini açıklamaktadırlar. Makalede üç araştırma sorusunun cevabı açıklanmaktadır: Çin’deki eğitimsel değişikliklerin neler olduğu, bazı eğitimsel politikaların niçin iyi çalıştığı, bazılarının da niçin başarısız olduğu, eğitimsel değişikliğin politik dinamiklerinin birbiriyle nasıl etkileştiği. Yazarlar kontrolsüzlüğü kontrol etme ve küreselleşme üzerine oluşan literatürden Çin’de eğitimsel değişikliklerin politik dinamiklerini analiz etmek için iki yönlü teorik yaklaşım geliştirmişler ve merkezileşme ve merkezden ayrılma ile küreselleşme ve lokalizasyon arasında eğilimleri açıklamışlardır. Makale, deneysel çalışmalar ve teorilerin tartışılması ile eğitim politikalarının eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirilmesi yoluyla Çin’deki eğitimsel değişikliklerin alternatif yorumlarına açıklık getirmektedir.

“İran’ın Eğitim Sistemi Üzerinde Geliştirilmiş Söylemler: Etkilerinin Eleştirel Bir Analizi” konulu makalesinde ise Sajjadi (2015) İran İslam Devrimi zaferinin kırkıncı yılına girerken

ulusal eğitim sisteminin yapısı ve içeriğinde önemli değişikliklerin açıkça görüldüğünü söylemektedir. Ona göre bunun nedeni, İran İslam Devrimi'nin zaferi ve İslami devlet rejim değişikliği ve oluşumunun, yeni İslam hükümetinin amaç ve ideallerini gerçekleştirmek için eğitim sisteminde değişiklikleri gerekli kılmasıdır. Eğitim sistemindeki değişim sürecini yöneten ve kontrol eden bu 40 yılın her bir on yılı için çeşitli tartışmaların olduğunu söyleyen Sajjadi, bu değişikliklerin karşılaştırmalı çalışmasının İslam devrimini izleyen bu dört on yıllık tartışmanın ve söylemlerin hiçbirinin eğitim sisteminde gerçek bir değişimin oluşmasına yardımcı olmadığını iddia etmektedir. Dolayısıyla ona göre İran eğitim sistemi sosyal, siyasi, kültürel ve din alanlarındaki temel reformlarda başarılı olamamıştır. Sajjadi makalesinde, İslam devriminin 40 yılına hâkim olan tartışmaları, başarılı bir eğitim sisteminin ve değişikliklerin gerçekleşmesine engel olan bu tartışmaların nasıl olduğunu ve niçinini açıklayarak sunmuş ve sonuçta eğitim sistemine ilişkin ortaya çıkan problemlere çözüm yolları önermiştir.

“Politika Yapmada Ulusal Çıkarlar ve Özel Çıkarlar” başlıklı Darmanin’in (1991) makalesi, politika yapma üzerine sosyolojik bakış açıları ile vaka çalışması analizlerini bir araya getirmek için Ozga ve McNay’in çalışmalarını ele almaktadır. Makale materyalist ve çoğulcu teorilerden fayda sağlamayı amaçlayan ve daha sonra durumu doğrulamak için durum çalışması kullanan teorik bir bakış açısıyla başlar. Darmanin Malta’nın “herkes için ortaöğretim planı”nın politika yapmanın beklenmedik durumları ile siyasi zorunluluklar ve makro kaynak gereklilikleri birbirine bağlı olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Ulusal sistemin Bakanlık dosyaları ve plan belgelerini temel alan makaleye göre, incelenen peryotta Malta eğitim konjoktörünün makro yapısı ile daima ilişkili olan politika sürecinin kendi detaylarını incelemesi mümkündür. Bu planda özel çıkarlarca sürekli olarak zorlanan "herkes için ortaöğretimi" sağlamak için sistemin genişlemesi gibi devlet politikası yapmada ulusal çıkarlar tespit edilmiştir. Darmanin, bu yüzden çıkar grupları ile devlet yöneticileri arasında etkileşime burada önem verildiğini söylemektedir.

Grimaldi’nin (2012) “Uygulama Bağlamında Politika Analizi: Teorik Bir Bilmecesi” başlıklı makalesi, eğitim politikası analizleri için bilinen çeşitli konsept kutularını eleştirmenin inşasına katkı sağlamaktadır. Makale politika döngüsü uygulaması bağlamına yoğunlaşarak farklı yerlerde politikanın canlandırılmak için yorumlayıcı bir çerçeve ile istenen ve istenmeyen sonuçlar kadar bu canlandırmanın etkilerine katlanmanın ve politika analizinde modern ve post modern arasında bir köprü kurmaya ilişkin teorilerin altını çizmektedir. Bu argüman üç basamak arasında gidip gelir. Birincisi baskıcı rejimlerle

bilgiye dayalı toplumların tartışmalarını ciddi şekilde ele alarak politikayı kavramsallaştırır. Foucault'un arkeolojisi tarafından önerilen bazı konseptlerin adaptasyonu daha geniş söylem konteksi oluşturmak için politika bağlantıları için üretken bağlantıların oluşmasına izin verir. İkincisi postmodern duyarlılık, politikayı yürürlüğe koymanın şartları ve imkânlarının yapısal düzenlemesini dikkate almak için stratejik ilişkiyel yaklaşım ve yapılandırmacı teoriden kaynaklanan sezgisel aygıtların sunumu ile dengelenir. Üçüncüsü yeniden merkezileşme ve merkezden ayrılma konusu arasındaki diyalekteğin kabulü yoluyla tamamlanan modern ve postmodern yaklaşımlar arasında köprü oluşturma. Makalede ayrıca, insanların kendi orijinal güçlerini nasıl farklılaştırdıklarını analiz etmek için öneriler sunmaktadır.

Thompson ve Cook (2013), "Eğitim Politikası Yapma ve Zamanı" konulu makalelerinde özellikle öğretmen kalitesini geliştirmek için "politika yapıcılar" sözüne vurgu yaptığı için uzaktan yönlendirme test sonuçlarının kullanımı ve okullarda riskli test yapmaya yönelik küresel politika yakınsaması incelenmektedir. Makale, Avustralya'nın kaliteli eğitim politika planı bağlamında Deleuze'ün üç zaman sentezini kullanarak sorumsuz öğretmen problemi devam ettiği için eski politika yapma alışkanlıklarının öğretim tekrarlarını disipline etmek için test sonuçlarının kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Problem (olarak) öğretmenin sadece geçmişteki test sonuçlarını kapsayan yerel düzeyde politika yapmadaki sonuçlar, şeffaflığı ve hesap verebilirliği sağlamak için testten elde edilen verileri kullanarak çözülür. Veritabanının bu kullanımı sorun olarak öğretmen alışkanlıklarının tekrarı olan sayısallaştırılmış bir denetim şekline dönüştürür. Deleuze'nin bir kontrol toplumuna işaret ettiği veri tabanında gerçek olasılıklar bulunurken bizim için bilinmeyen bir gelecekte politika yapmanın bir basamak olduğunu gözönünde bulundurmak, öğretmen problemini çözmede bilinçsiz içselleşme kapsamında zemin bulmayan politika üretmeyle bağlamak için ve öğretim ve politika yapma arasındaki ilişkiyi kavramının yeni yollarını tasavvur etmek için bir çabadır.

"Bir Sistemde Politika Analizi ve Karar Verme: Analizin Kalitesini Geliştirmenin Nasıl Olacağı ve Karar Vermede Etkisi" başlıklı makalelerinde, Bruijn ve Heuvelhof (2002), çatışan çıkarların gündemde olduğu politika yapma sürecindeki politika analizinin kullanımını tartışmaktadırlar. Onlara göre eğer yapılandırılmamış bir problem varsa ve veri, sistem sınırları veya kullanılan yöntemler birbiriyle çelişiyorsa bir analiz yapma zor olabilir. Eğer böyle analizler bir sistemde karar verme süreci süresince yapılmışsa daha da zor olacaktır. İlgili taraflar birbiriyle çatışan çıkarlara sahiptirler ve birbirine bağımlıdırlar.

Yazarlara göre hiçbir taraf kendi iradesini diğer taraflar üzerine empoze edemez. Çatışan çıkarlar, kendi çıkarlarını karşılamada başarısızsa, analiz sonuçlarını eleştirmek için ilgili taraflar açısından önemli bir teşviiktir. Bu istekler zor sorulardır: Bu otoriter analizler nasıl yapılacaktır (yani asıl paydaşlarca kabul edilecek sonuç analizleri), eğer bu paydaşlar çatışan çıkarlara sahiplerse ve karşı çıkılan problemler nasıl çözülecek? Makalede, ilk önce sistemdeki karar verme süreçlerinde politika analizlerinin oynayabileceği rolün teorik tartışması yapılmaktadır. Buna göre, politika analizlerinin dört tipi ayırt edilmektedir. Daha sonra karar verme sisteminde politika analizi kullanımına ilişkin iki durum çalışması sunulmuştur. Makalede ayrıca, karar vermede bu analizlerin etkisinin yanı sıra iyi bir analizi güvence altına alabilecek etkileşimli bir süreç tasarımı için bir dizi kılavuz verilmiş, katılımcılar için tehdit oluşturabilecek etkileşimli süreçler tartışılmıştır. Bununla birlikte nasıl etkili bir süreç yapılabileceğini gösterilmiş ve son olarak bu tartışmalardan sonuçlar çıkarılmıştır.

“Araştırma ve Eğitimde Karar Verme Üzerindeki Belirtileri: İki Pan Kanada Çalışmasından Elde Edilen Sonuçların Karşılaştırılması” başlıklı makalelerinde Galway ve Sheppard (2015) politikalarda araştırmaların kullanımı ve iki grup eğitim politikası elitinin politika formülasyonu uygulamalarındaki diğer belirtilerin karşılaştırmasını yapmışlardır. Veriler iki pan-Kanada çalışmasından elde edilmiştir: Galway (2006) ve Sheppard, Galway, Brown ve Wiens (2013). Onlar yaptıkları çalışmadan aşağıdaki sonuçları çıkarmışlardır:

- Bakanlık düzeyindeki politika kararları öncelikle siyasi ve pragmatik faktörler, kişisel ve mesleki inançlar ve görevlilerin tavsiyeleri tarafından oluşturulmaktadır.
- Bu dışsal araştırmanın rolü, nicel çalışmalara ve performans değerlendirmelerine nispeten marjinal ve sınırlıdır.
- İlçe okulları düzeyindeki karar alıcılar, kurum içi araştırmacı/denetimci ve meslek görevlilerinin tavsiyelerince desteklenmiş kişisel inançlara, değerlere deneyimsel faktörlere daha fazla dayanan siyasi ve pragmatik etkilere daha az katılmaktadırlar.

Her iki araştırmadan elde edilen sonuçlar dış verilere ve üniversite tabanlı araştırmalara sınırlı bağımlı olduğunu göstermektedir. Yazarlar Beck'in (1994; 1997) risk teorisi ile tutarlı olarak kişisel düşünceler ve siyasi faktörlere politika delili seçimine aracılık eden

hem makro hem de mikro düzeydeki faktörler tarafından etkilenen her iki bağlamdaki eğitim politikasını teorize etmişlerdir. Bu zayıf bir politika geliştirme paradigmasını göstermektedir.

Wallat ve Piazza (1997)'nin "Erken Çocukluk Değerlendirmesi ve Politika Analizi: Gelecek On Yıl İçin İletişimsel Bir Çerçeve" başlıklı makalelerinde öğrencilerin insani gelişmelerinin gelecek nesil için önemli bir sorun oluşunun, çocuk ve aileler için kamu politikalarını, analiz edilen ve değerlendirilen paradigmaları şekillendirmeye yardım edeceğini söylemektedirler. Araştırmanın yapısını ve onun politik bağlantılarını savunanlar çalışılan konuları ve bağlamların kapsamını genişleten eleştirel politika konuları olarak ev, okul ve toplum genelinde sağlık hizmetlerine ve stres deneyimlerine işaret etmektedirler. En azından araştırmacılar ve uygulayıcılar mevcut araştırma metotlarında tecrübeye ve politika analizleri ve değerlendirmeleri yaparken politikayı izleyenler ve müşteriler için kendi yorumlarını rapor ederken ve raporları üretirken metodolojik dile ihtiyaç duyacaklarını belirtmişlerdir. Makale, tüm politika araştırmacıların ihtiyaç duyduğu iletişim becerileri ve bu araştırma sorgulamalarının ışığında politika sorgulamaları için geleneksel yaklaşımların nasıl dikkate alınabileceğini göstermektedir. Yazarlar, iletişimsel çerçevede politika çalışmaları yapmada yöntemler önermek için hem politikanın hem de söylem süreçlerini araştırmanın on beş yıllık bir bakış açısını sunmuşlardır.

"Eğitimde Politika Yapma: 'Okuma Mükemmeliği Yasası'nı Anlamaya Etkileri" konulu makalesinde Edmondson (2005) politika yapmanın genelde irrasyonel bir süreç gibi görünmesine rağmen, politikaları şekillendirmek için çalışan mekanizmalar ve etkilerini açıklamak için bazı teoriler bulunduğunu söylemektedir. Yazar, makalesinde bu mekanizmalar ve etkilerinin nasıl olduğunu tartışmak amacıyla Theodoulou and Cahn'ın (1995) tipolojisini politika yapmaya uyarlamıştır. Bu teoriler, okunan ve açıklanan politika yapmanın nasıl olduğunu göstermek için "Okuma Mükemmeliği Yasası" kapsamında açıklanmıştır. Bu açıklamaların sınırlamaları dikkate alındığında özellikle böyle bir süreçte eğitimciler için açık olmayabilecek bir anlam, alternatif bir politika yapma teorisi, eleştirel çoğulculuk önerilmiştir. Bu alternatif tipolojisi, politika yapmaya ilişkin olarak eğitimciler için farklı roller önermektedir.



## 3.2. Tezler

### 3.2.1. Ulusal Tezler

Terzi (2005)'nin "Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu araştırmasında, AB eğitim politikaları doğrultusunda Türkiye eğitim politikalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Türkiye ve AB eğitim politikalarını, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi başlıkları altında karşılaştırarak yorumlamış, Türk eğitim sisteminde AB'ye uyum sürecinde gerçekleştirilmesi gereken politika düzeyindeki düzenlemelere ilişkin sonuçlar çıkarmıştır. Bu sonuçlara göre,

- Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları ile eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetilmesi boyutunda örgütlenme ve yönetim anlayışı, yaşam boyu eğitim ve eğitim sisteminin amaçları açısından farklılık taşımaktadır.
- Okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde Türkiye eğitim politikaları nicel sorunlara yoğunlaşmaktadır.
- Eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesine yönelik politikalar bulunmamaktadır.
- Yükseköğretim kademesinde ECTS, akreditasyon, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, kalitenin geliştirilmesi boyutlarında Avrupa Birliği eğitim politikaları ile tutarlılık sağlanmaktadır.
- Öğretmen eğitimi politikaları açısından, Türkiye eğitim politikaları mevcut nitel ve nicel gereksinimleri karşılamaya yöneliktir ve öğretmen eğitimine ilişkin düzenlemeleri AB'nin bilgi toplumu, iletişim teknolojileri, heterojen eğitim sistemleri politikaları doğrultusunda gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Yazarın bazı önerileri de şunlardır:

- Türk Eğitim Sistemi'nin amaçları küreselleşme, bilgi toplumu ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.
- Türkiye eğitim politikaları sosyal ve ekonomik bütünleşmeyi sağlayacak yönde değiştirilmelidir.
- Eğitim politikaları ekonomik kalkınmayı sosyal kalkınma temelinde ele almalıdır.

- Türkiye eğitime ayırdığı bütçe açısından AB ülkelerine yaklaşmak için özel sektörün eğitime yatırım yapmasına yönelik politikalar geliştirmelidir.
- Türkiye eğitimde uluslararası standartları yakalayabilmesi ve rekabet edebilir düzeyde eğitim kalitesine ulaşabilmesi için uluslararası işbirliğine açık uygulamalara etkin olarak katılarak, bu uygulamalardan elde ettiği sonuçları eğitim sisteminin geliştirilmesinde kullanılmalıdır.
- Türkiye, AB'ye aday ülke olarak öğrencilere AB boyutu kapsamında temel bilgilerin ve becerilerin kazandırılmasına yönelik politikalar geliştirmelidir.
- İlköğretimde öğrencilere Avrupa boyutunu da kapsayacak şekilde demokratik vatandaşlık becerileri kazandırılmasına yönelik politikalar oluşturulmalıdır.
- AB hedefi doğrultusunda ilköğretimde okul terk oranlarının 2010 yılında yarıya indirilmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir.
- Mesleki eğitimde yetiştirilecek bireylerin ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilirliklerini artırmak için yabancı dil öğretimine önem verilmelidir.
- Yükseköğretimde Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda etkin bir şekilde yer alabilmek için ECTS, kalite güvencesi, hareketlilik gibi konularda AB'nin yükseköğretime ilişkin politikaları takip edilmeli, bu uygulamalar tüm üniversitelere yayılmalıdır.

Özdem (2007) tarafından yapılan “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümü Ankara ili ilköğretim okullarında görev alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ve Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikası araçlarının ilköğretim okullarında uygulanması ve okullarda yarattığı dönüşümle ilgili olarak Ankara ili sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ortaya konulmuş, ayrıca eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümle ilgili olarak yöneticiler ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamına yakın bölümü, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yaşanan dönüşümde önemli bir etkidir.
- Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde finansman politikalarının daha çok etkisi vardır.
- 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarıyla, okulların kaynak sorununu çözenin okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmış ve eğitime ayrılan kaynakların azalması, okuldaki çalışma koşullarını güçleştirmiştir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmeleriyle ilgili görüşleri arasında göreve göre farklılık bulunmamaktadır.
- Norm Kadro Yönetmeliğiyle getirilen uygulamalara yönelik olarak norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü adam kayırma ve torpili ortadan kaldıramamıştır.
- TKY işletmelerde uygulanabilir ancak okullarda uygulanması zordur.
- Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesiyle ilgili olarak uygulamada, öğrenci isteklerinin okul yönetimleri tarafından yerine getirilmemekte, proje sadece göstermelik amaçlarla okullarda uygulanmaktadır.
- “Okul Aile Birlikleri” ilköğretim okullarının gereksinimini karşılamada önemli bir rol oynamaktadır.
- Öğrencileri ve aileleri bir “müşteri” olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan okul aile birlikleri yönetmeliği gibi eğitim politikası araçları okullar arasında dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olmaktadır.
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliğiyle ilgili olarak, uygulamanın eğitimde niteliği artırmayacağı gibi öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratacak ve bazı sakıncaları beraberinde getirecektir.
- MEB’in okullarda uygulamak istediği uluslararası destekli “teknoloji eğitimi” politikaları olumsuz sonuçlara neden olacaktır.
- Eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşlar oynamaktadır.

Araştırmacı diğer taraftan çalışması sonucunda aşağıdaki önerileri geliştirmiştir:

- Eğitim hakkı ve parasız eğitim anlayışına sahip çıkılmalı ve buna işlerlik kazandıracak ekonomik ve sosyal politikalar oluşturularak herkesin aynı nitelikte eğitimden yararlanma hakkı sağlanmalıdır. Eğitim hizmeti, bu hizmetten yararlananların bedel ödediği bir tür “meta” olmaktan çıkarılmalıdır.
- Eğitimde teknoloji kullanımının olumlu yanları olmakla birlikte, eğitimde nitelik artışında eğitim sistemi içerisinde yer alan diğer koşullar da gözardı edilmemelidir. Ya da başka bir ifade ile okullarda bilgisayar ve internet temelli araçların kullanılması eğitimde nitelik artışının başlıca aracı ve önceliği olarak görülmemelidir.
- Eğitim bilimciler ve eğitim sendikaları topluma süslenerak sunulan “etkinlik”, “kalite”, “performans”, “esneklik”, “şeffaflık”, “hesapverebilirlik”, “katılım”, “yerellik”, “hoşgörü”, “paydaşlık”, “ortaklık” ve “demokrasi” gibi kavramlarla, onların gerçek anlamları arasındaki ana çelişkiye işaret eden eleştirilerini kamouyunda sık sık gündeme getirmelidir.
- İlköğretim finansman modeli, yeniden gözden geçirilerek her ilköğretim okuluna kaynak ayrılmasını sağlayan bir modele dönüştürülmelidir.
- Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Yönetmeliği gözden geçirilerek şu anda yürürlükte olan uygulamadan vazgeçilerek öğretmenlerin kendi alanlarında hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim görmelerini özendiren ve olanak sağlayan bir yapıya dönüştürülmelidir.
- Norm Kadro Yönetmeliğinin MEB’ce ortaya konulan amaçları yerine getiremediği görüldüğünden kamu hizmeti alanını daraltan, kadrolu öğretmen istihdamı yerine sözleşmeli öğretmen istihdamının yolunu açan Norm Kadro Yönetmeliği uygulamasından MEB geri dönmelidir. MEB ayrıca öğretmen istihdamında “sözleşmeli öğretmenlik” uygulamasından vazgeçmelidir. Öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olması, bununla birlikte asli ve sürekli bir kamu hizmeti sunan öğretmenliğin geçici personel görevlendirme suretiyle yürütülemeyeceği unutulmamalıdır.
- Toplam Kalite Yönetimi, kamu hizmeti veren bir kuruluş olan okullarda uygulanmamalıdır. MEB, okulların bir işletme, veliler ve öğrencilerin ise müşteri olarak görülmesini sağlayan politikaların uygulamasından vazgeçmelidir. Çünkü bu politikaların uygulanması “kalite” kavramını kâr, rekabet, müşteri kavramları ve yönetim anlayışı ile birlikte ele alınca eğitim

hizmeti kamusal bir hizmet alanı olmaktan çıkarılıp ticarileşen bir meta haline gelmektedir. Bu durumda veliler ve öğrenciler paraları kadar eğitim hizmetinden yararlanabilecekler ve verdikleri para oranının da “kalite” elde edebileceklerdir.

- Uluslararası kuruluşların verdikleri kaynaklarla oluşturulan projelerin ülke ekonomisi ve sosyal politikalara getirdiği yük dikkate alınarak bu kaynağa başvurulmamalıdır. Yürürlükte olan projelerden elde edilen kaynakların ise zamanında, yerinde ve eğitim sisteminde en yüksek yararı sağlayacak şekilde kullanılmasına özen gösterilmeli, uygulama izlenmeli ve karşılaşılabilecek sorunlar gecikilmeksizin giderilmelidir.
- Bütçeden eğitime ayrılan kaynaklar artırılmalı, kaynakların etkin ve adil dağılımı sağlanmalıdır. Eğitim sisteminin her düzeyinde eğitim devletçe parasız olarak sunulmalı herkesin eğitim hizmetinden yararlanma hakkı sağlanmalıdır.
- Eğitim politikaları iktisat disiplinin ürettiği neoliberal hegemonik söylemden kurtarılmalıdır. Okul toplumunu oluşturan gruplar uygulanmakta olan hegemonik projelerinin reddi konusunda bireysel ve kolektif bir güç oluşturmalıdırlar.

“Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikasının İngilizce Öğretim Bağlamında Eleştirel Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında Şahin (2013), Türkiye’nin eğitim sisteminde yer alan yabancı dil eğitim politikası ile ilgili sorunları, İngilizce öğretimi bağlamında analiz etmeyi ve Türk eğitim sisteminin tarihinde yer alan yabancı dil eğitim politikalarını eleştirel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu sorunlara, yabancı dil eğitim politikasının makro düzeyde planlanması ve bunun mikro seviyede yürütülmesi yönünden yaklaşmış, bu amaçla, eğitim kurumları, öğretmenler, yöneticiler, aileler, öğrenciler ve ders kitapları gibi ögeler çalışmasında yer almıştır. Ayrıca, 1939 yılından çalışmanın yapıldığı 2013 yılına kadar Tebliğler Dergisinde ve eğitim şuralarında yer alan yabancı dil eğitimi politikaları konusunda alınan kararları incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, Türkiye’de yabancı dil eğitimi ile ilgili sorunlar bulunmaktadır ve bu sorunlar öğretmenler, öğrenciler, ders kitapları, okul müdürleri ve öğrenci aileleriyle ilgilidir. Ayrıca çalışmada Şahin, gelişmemiş bölgelerin yabancı dil öğretiminde daha çok soruna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Keser (2012) “Türkiye ve Amerika’da Eğitim Politikası Oluşturma Süreci: İki Eğitim Reformunun Karşılaştırmalı Analizi” konulu araştırmasında, Türkiye ve Amerika Birleşik

Devletleri’ndeki eğitim politikası oluşturma süreçlerini, temel politika yapıcılarının algıları çerçevesinde analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında özellikle eğitim alanındaki belirli konuların, hükümetlerin gündemlerine nasıl yerleştiği, bu konuların nasıl eğitim politikalarına dönüştüğü ve politikaların hangi şartlarda, bağlamda ve kimler tarafından yapıldığını incelemiştir. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şöyledir:

- Eğitim politikası oluşturma süreçleri her iki ülkede de oldukça karmaşık ve politika bağlamını belirleyen çeşitli etmenlerin etkisi altındadır.
- Politikaların geliştirildiği bağlam her iki ülkede de politik, ekonomik, sosyal ve uluslararası etmenler yanında politika yapıcılarının kültür, değer yargıları, inançları, deneyimleri ile sayıları ve türleri tarafından örülmüş ve bu etmenler tarafından belirlenmiştir.
- Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği çerçevesinde Türkiye’deki eğitim politikası oluşturma süreci politik, bürokratik, doğrudan, politik oyunlar ve politika yapıcılar arasında ciddi çatışmalar içermeyen, ancak yine de kapalı ve kısıtlı, tepeden inme, hükümet merkezli ve elitist olarak tanımlanabilir. Buna karşılık Wisconsin’deki eğitim politika oluşturma süreci farklı yönetim seviyelerine dağılmış, birbiri ile rekabet eden çok sayıda ve çeşitli paydaşların ve baskı gruplarının yer aldığı, mutabakat ve katılıma dayalı çoğulcu geleneğin bir örneği olarak betimlenmiştir.

### 3.2.2. Uluslararası Tezler

Matshikwe (2004) tarafından yapılan çalışmada, Güney Afrika Cumhuriyeti’nde “İstihdam Eşitliği Kanunu”na özgü Çalışma Departmanında yeni anayasa, yasa ve siyasi düzenlemelerin kamu politikası yapmaya nasıl etki ettiğini analiz edilmiştir. Bu hedefe ulaşmak için politika yapma süreci analizi için bir teori sunulmuş, Güney Afrika Bölgesi”nde İstihdam Eşitliği Kanununun yürürlüğe konulmasına neden olan politika yapma süreçleri ve faktörleri tartışılmıştır.

Çalışmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- Çalışma Departmanındaki politika formülasyonu hükümetin bir parçası olan 1996 Anayasasının getirdiği Anayasal yükümlülüklerinin bir sonucudur. Bu yükümlülüklerden biri Güney Afrika Cumhuriyeti Anayasasının 9/2 bölümünce

talep edilmiştir. Bu istihdamda ayrımcılığı ortadan kaldırmak için benimsenen İstihdam Eşitliği Kanunu formülasyonu ile sonuçlanmıştır. Üstelik bu Güney Afrikanın uluslararası sözleşmelere imza atması demektir ve bu nedenle bu kuralları onaylamaya mecburdur. Bu sözleşmelerden biri Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 3. sözleşmesidir.

- Kamu politikası kurumsallaşmış bir çerçevede formüle edilmiştir ve Olumlu Eylem Politika Geliştirme Forumu (AAPDF), Nedlac ve Parlement gibi plansız ve yasal kurumlar kullanılmıştır.
- Politika formülasyonuna, politika yapma sürecinde etkili olabilmek için seçmenler, örgütler, çıkar grupları, tavsiyelerde bulunan veya kendileriyle ilgili çıkarları temsil eden danışman veya uzman kişiler katılmışlardır. Diğer ülkelerden uzman kişiler ve uluslararası sözleşmeler gibi uluslararası etkiler (dış etkiler) de politika yapmaya önemli katkılar sağlamıştır.

Politika yapmaya katılanlar homojen değildi. Politika yapmada rol oynayanlar veya örgütler genellikle farklı çıkarları elde etmek için bu insanları veya dernekleri oluşturan farklı ideolojik yönler, farklı sosyal arka planlara, ırk farklılıklarına, farklı siyasi inançlara, farklı sınıfsal arka planlara, farklı tarihsel arka planlara ve cinsiyet farklılıklarına sahipti. Bu nedenle İstihdam Eşitliği Yasasının formülasyonu esnasında savunuculuk, klişeleşme, ittifaklar ve karakterize edilmiş görüşme sonuçları sürpriz değildi. Bu durumda İstihdam Eşitliği Kanununun politika formülasyonuna katılan örgütlerin niteliği merkezi karar alma örnekleriyle bürokratik örgütlerdi.

Kore'de Joo ve Reyes (2010) tarafından eğitim politikası yapma üzerine yapılan araştırma, ABD'de merkezli olmasına rağmen, uluslararası arenada bir araştırma konusu olarak önemini taşımaktadır. Bu çalışmalar iki ayrı politika çevresi üzerine odaklanmış karşılaştırmalı çalışma olarak farklı siyasi ve hükümet düzenlemelerinde politika yapma uygulamalarına önemli bakış açısı sağlamaktadır. Araştırmada Açık İşe Alım Sistemi (ORSP) Esaslarının politika süreçleri tarihsel ve arşiv bilgi kaynakları kullanılarak incelenmiştir. Yazarlar, politika çevresindeki politika aktörlerine ve onların etkileşimlerine odaklanmışlar ve bir zaman zarfında politika süreci aşamalarına dayalı verileri analiz etmişlerdir. Veri analiz sonuçları kilit politika aktörleri, eğitim bakanlığının formal oyuncularını, başkan, çıkar grupları ve öğretmen örgütleri arasında dinamik bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, özellikle Bakanlık ve çıkar grupları

arasında bir çatışma mevcuttu. Ayrıca onlar çoğu çıkar gruplarının süreçle ilgili kendi görüşlerinden bağımsız olarak taviz vermediklerini fakat kendi çıkarlarını takip etmek için diğer oyuncularla rekabet ettiklerini iddia etmişlerdir.

Merkezi hükümetin gücü nedeniyle, Eğitim Bakanlığı ORSP'yi geliştirmek ve çıkar gruplarının gayri resmi oyuncuların değişim taleplerine rağmen onlar tarafından geliştirilmiş bir yol olarak politikayı kabul etmelerini zorlamak için güçlü bir irade göstermiştir. Bu nedenle ORSP formasyon süreci müzakereden, katılımından ve gerçek diyalogdan yoksun olarak tanımlanmıştır. Joo ve Reyes bunun yukarıdan aşağıya gündem belirleme ve politika yapma süreci ve hükümet tarafından desteklenen kapalı politika yapma ortamı olacağı sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte müzakere sürecinin önemi vurgulanmış ve hükümet gücünün niteliği dikkate alınarak Kore'de müzakereci politika yapmanın abartılı bir rüya olabileceği sonucuna varılmıştır.

Ciolan (2006) da araştırmasında eğitim bölgelerinde politika yapma durumunu incelemiş ve Romanya ve Polonya'ya odaklanmıştır. Araştırmacı bu amaçla her iki ülkede anahtar roldeki politika yapıcılarla yapılan görüşmelerle verileri toplamıştır. Görüşmelerde genellikle çalkantılı dönemlerde eğitimde politika yapmayla ilişkili olan bu politika yapıcılarının algıları ve kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ciolan bu spesifik dönüşüm ülkelerinde yabancılar tarafından anlaşılması zor bir durum oluştuğunu belirtmektedir: çift yönlü bir gerçeklik. Bir yön söylem gerçekliğidir. Dil, kelime ve yeni anlamları artan meslek kültür eğitim uzmanları tarafından kabul edilmiştir. Bununla birlikte gerçekliğin diğer yönü, modası geçmiş olan ve devrimden önceki döneme benzer donuk ve emir odaklı günlük mesleki uygulamalar. Ciolan bunu aşağıdaki faktörlerden kaynaklandığı tespit edilen "şizofrenik meslek ortamı" olarak nitelendirmektedir:

- Değişimin toplumsal makinasına ayak uydurmak için bireysel düzeyde kimlik sürecinin iş göremezliği (kapasitesinin olmaması)
- Geniş oranda eğitimsel reformlara katılım ve sahiplenme eksikliği
- Yeni pedagojik gerçekliğin yapay algılanması ve eğitim yönetiminin merkezi düzeydeki düşük uzmanlık ve teknik kapasitesi.

Polonyo ve Romanya'ya benzer şekilde Tomas (2001) da diğer bir geçiş ülkesi olan ve reform mücadelesi yapan Litvanya'nın bu reform hareketinin bir parçası olarak yükseköğretimde yeni kanunun politika formülasyonu sürecini araştırmıştır. Onun analizleri politika formülasyonunda dört aşamayı ortaya çıkarmıştır: değerlendirme,



diyalog, politika formülasyonu ve mevzuat. Thomas karmaşık ve zor bir süreç olarak ve ortak bir çalışma geçmişi olmayabilen çıkar gruplarının birlikte hareket etmeleri, Litvanya'daki politika formülasyonun çok zorlaştırdığını belirtmiştir.

Yazar, politika formülasyonu aşamaları ile birlikte yükseköğretimde politika formülasyonunun Litvanya deneyimlerini yansıtan bazı öğrenme noktaları belirlemiştir:

- Politika formülasyonu siyasi baskılarla bozulabilir.
- Geniş bir yelpazeden katılımcıların reform sürecinin sahipliğini üstlenmelerine ve öncü bir almalarına ihtiyaç vardır.
- Fırsatlar yeni fikirleri teşvik etmek için alınmalıdır.
- Politika formülasyon süreci sadece konulara ilişkin değil bir liderliğe ve vizyona ilişkin olmalıdır ve reform sürecine önderlik etmek için hazırlanan bir şampiyona ihtiyaç vardır.
- Dış katalizörler ortak hedefler için birlikte çalışma geçmişi olmayan çıkar gruplarını bir araya getirmeye yardım edebilir.
- Parlamenter demokrasi normlarının derecesi politika formülasyonunun etkinliğini etkileyebilir.
- Reformun farklı strantları arasındaki entegrasyon erken kurulmalıdır (Tomas (2001)).

Daugherty ve Elfed-Owens (2003) tarafından Galler'de gerçekleştirilen çalışma, eğitimde politika yapma sürecini ele alan başka bir çalışmadır. Araştırmacılar, Galler'in kültürel ve dilsel bağlamı açısından program geliştirilmesini araştırmışlardır. Kilit roldeki politika aktörleri ile yapılan görüşmeler esas veri kaynağı olmuştur. Sonuçlar bu İngiliz devletinde politika yapma kapalılığı yansıttığını göstermiştir. Üstelik anahtar rolündeki politika aktörlerinin politika konuları üzerindeki algıları ve bakış açıları politika sonuçları üzerinde güçlü bir etki bırakmıştır. Yazarlar, dönem boyunca politika geliştirmek için Galler'in pragmatik bir yaklaşım izlediğini iddia etmişlerdir.

Corkery, Land ve Bossuyt (1995) tarafından yapılan karşılaştırmalı çalışmada ise üç sahra altı Afrika ülkesi olan Gana, Tanzania ve Uganda'da politika formülasyonunun asıl süreci analiz edilmiştir. Her ülkeye odaklanmak için bir vaka olarak ilköğretimdeki politikaların maliyet paylaşımı, politika formülasyonu açısından karşılaştırmalı bir temel oluşturmak için seçilmiştir. Veriler, kilit rol oynayan politika aktörleri ve paydaşlarla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar üç ana başlık altında toplanmıştır: politika

formülasyonu için kurumsal çevre, politika formülasyonu süreçleri ve politikayı formüle etmek için kapasite arttırımı. Araştırma sonucuna göre, üç ülkedeki politika çevresi aynı karakteristikleri göstermiştir; politika formülasyonu için elverişli bir kurumsal çevrenin eksikliği, merkeziyetçi ve bürokratik karar verme ve yönetim sisteminin bir parçasına dayalı yukarıdan aşağı politika yapma ve devlet dışı politika formülasyonunda girdiler ve katkılar için çok sınırlı "siyasi boşluk".

Politika formülasyonu açısından yedi aşama formüle edilmiştir:

- Problem/konunun tanımlanması
- Hedeflerin belirlenmesi
- Olası seçeneklerin geliştirilmesi
- Tercih edilen seçeneklerin seçimi
- Politika kararını verme
- Uygulama stratejilerinin tasarlanması
- Politikayı gözden geçirme ve yeniden formüle etme

Politika formülasyonu aşamalarına bağlı üç ana eylem unsuru ortaya çıkmıştır. Bunlar, bilgi toplama, bilgiyi analiz etme ve istişare. Genelin katılımı açısından Gana ve Tanzanya'nın Uganda'dan daha iyi olduğunun altı çizilmelidir. Katılım hükümetin yapısı içinde sınırlıdır ve politika formülasyonu üzerinde fazla bir etkisi olmamıştır. Böylece artan katılımın üç ülkedeki politika formülasyonunun kalitesini arttırdığına inanılmıştır.

“Avustralya Eğitim Sistemi İçin Politika Konuları: Avustralya ve Uluslararası Araştırmalardan Tartışmalar” konulu araştırmada Marks, McMillan ve Ainley (2004) deneysel bulgular bağlamında eğitim politikalarını tartışmışlardır. Avustralyalı öğrencilerin göreceli performans ve katılım düzeyleri gibi Avustralya eğitimine ilişkin çok yaygın inançları belirtmişlerdir. Bunlar; deneysel araştırmalar tarafından desteklenmemiş hem göreceli diğer ülkeler hem de fazla mesai değişikliklerin eğitim çıktıları üzerindeki sosyo ekonomik arka planın önemi; matematik ve fende cinsiyet farklılıkları; erken okul terklerinin işgücü piyasası durumu. Onlar böyle bulguların hükümet politikaları üzerinde etkisi olduğunu söylemişler, aynı zamanda 12 yıl katılımın arttırılmasına yönündeki politikaları, hem ortaokul hem de lise sonrası genişleyen mesleki eğitimi ve azalan sınıf boyutlarını sorgulamışlardır. Araştırmacılar müzakerelerin Avustralya eğitimine ilişkin kanıta dayalı tartışmalar için uyarıcı bir rol oynayabileceğini belirtmişlerdir.

## BÖLÜM 4

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz edilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarının deneyimlerinin özüne ilişkin bir sorgulama yapıldığı ve araştırma sorularına en uygun cevapların nitel bir çalışmayla alınabileceği varsayılarak bu yönde bir tercihte bulunulmuştur. Patton'a (2014) göre katılımcıların kolaylıkla reddedilecekleri anketlerdeki maddelerin sinir, korku ve endişe ve benzeri duygulara ilişkin derinliği de göz ardı etmekte dolayısıyla ifadelerin görünüş geçerliliği ve inanılabilirliğini etkilemektedir. Ayrıca bu açıdan da nitel bir çalışma tercih nedeni olmuştur (s. 350).

Nitel bir araştırmada araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırmanın sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşturulmasında gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yöntem izlemesini gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2015, s.45). Nitel araştırmanın amacı bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Nitel araştırmayı yöneten araştırmacılar; 1. İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla 2. Dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle 3. Deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenir. Dolayısıyla bütün amaç; insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamaktır (Merriam, 1990, s. 72). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması,

araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

Türkiye’de günümüze kadar geliştirilen milli eğitim politikalarının Milli Eğitim Bakanlığında görevli yönetici ve uzmanların değerlendirilmesine yönelik olduğundan bu çalışma fenomenolojik bir çalışma olarak desenlenmiştir. Katılımcıların eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecine yönelik deneyimlerini sorgulamak bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır.

Fenomenolojik yaklaşımlar bireysel ya da grupsal herhangi bir deneyimin nasıl anlamlandırıldığı ve bu anlamın nasıl aktarıldığı üzerine odaklandığından bu desen seçilmiştir. Fenomenolojide araştırmacı farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanır. Fenomenolojik yaklaşımın benimsendiği araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dış vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2015, s. 78). İnsanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandıklarıyla ilgilenir (Patton, 2014, s. 207).

Fenomenolojik araştırmanın diğer nitel araştırma türlerinden üç temel farkı vardır. Bunlar (Patton, 2014, s. 104):

1. Öğrenmemiz gereken şey, insanların ne tecrübe ettikleri ve dünyayı nasıl yorumladıklarıdır.
2. Fenomeni mümkün olduğunca tecrübe etmemizi öngörmesi nedeniyle araştırmacıları katılımcı gözlemci ve derinlemesine mülakatlara götürmesidir.
3. Ortak deneyimin özünün ya da özlerinin olduğu varsayımıyla hareket edilerek karşılıklı anlayışların temel anlamlarını ortaya çıkarmak için farklı insanların deneyimleri parantez içine alınıp, analiz edilerek karşılaştırılır.

## **4.2. Çalışma Grubu**

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 1990, s. 47). Bu tür örneklemede, örnekleme kimlerin seçileceğini araştırmacının yargısına bırakmaktadır. Böylelikle araştırmacı, araştırmanın amacına en uygun kişileri araştırma sürecine dâhil etmesi mümkün olmaktadır (Balci, 2011, s. 99).

Birçok nitel araştırmada örneklem amaçlı örneklem olarak belirlenmektedir. Burada amaç seçilen örneklemin daha geniş bir örnekleme temsil etmesi değil, kasıtlı olarak seçilen örnekleme konu hakkında daha fazla bilgi toplanabilecek bireylerin olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 81). Örneklem ilgilenilen fenomeni yararlı bir şekilde gösterdiğinden, bir örneklemden evrene deneysel genellemeler yapılmasını değil, fenomen hakkında içgörü kazanılmasını hedefler (Patton, 2014, s. 104). Bu çalışmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Merriam (1990)'e göre maksimum çeşitlilik örnekleme, kartopu, zincir ya da ağ örnekleme amaçlı örnekleme türlerinden en yaygın olanıdır. Bu stratejide kriterlere kolayca uyan katılımcılara yer verilir, katılımcılarla görüşülürken onlara diğer katılımcıları kastederek sorular sorulabilir. Amaca yönelik örneklemede, örneklemin büyüklüğü bilgiler gözönünde bulundurularak belirlenir. Eğer amaç bilgiyi arttırmaksa, seçim örnekleme birimlerinden yeni hiçbir bilgi elde edilmediğinde son bulmaktadır (s.48).

Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemeyle Milli eğitim Bakanlığında 2016-2017 öğretim yılında farklı genel müdürlüklerde görev yapan şube müdürü, daire başkanı, genel müdür yardımcısı, bakanlık müşaviri ve genel müdürler, seçilmiştir.

Araştırmaya konu olan soruya cevap verebilecek en uygun kişileri tespit etmeyi amaçlayan bu teknik ile araştırma sorularına ilişkin zengin bilgi kaynaklarına ulaşma amaçlanmaktadır (Patton, 2014, s. 45). Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir?” şeklinde çok basit bir soruyla başlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### **4.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığında görevli şube müdürü, daire başkanı, genel müdür yardımcısı, bakanlık müşaviri ve genel müdürler katılmıştır. Tablo 3'te katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3

*Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler*

Sıra No	Kodu	Cinsiyeti	Mes. Kıdemi	Mezun. Alanı	Görevi	Bak. Görev Süresi	Öğret. Süresi
1.	E1	E	34	Sınıf Öğret.	Bakanlık Müşaviri	26	8
2.	E2	E	12	İlahiyat	Şube Müdürü	7	5
3.	E3	E	31	Hukuk	Şube Müdürü	29	-
4.	E4	E	31	İlahiyat	Şube Müdürü	18	13
5.	E5	E	16	İlahiyat	Daire Başkanı	6	10
6.	E6	E	22	İlahiyat	Şube Müdürü	17	5
7.	E7	E	13	İlahiyat	Şube Müdürü	10	3
8.	E8	E	33	Eğitim Bilim.	Şube Müdürü	20	13
9.	E9	E	33	Türkçe Öğt.	Şube Müdürü	22	11
10.	E10	E	28	Eğit. Bilim.	Genel Müdür	28	-
11.	E11	E	17	Matem. Öğt.	Şube Müdürü	5	12
12.	E12	E	40	Beden Eğt. Ö.	Şube Müdürü	26	14
13.	E13	E	36	İlahiyat	Gen. Md. Yrd.	30	6
14.	E14	E	32	İlahiyat	Genel Müdür	32	-
15.	E15	E	31	Eğit. Bilim.	Bakanlık Müşaviri	12	19
16.	E16	E	25	İlahiyat	Şube Müdürü	20	5
17.	E17	E	21	Eğit. Bilim.	Şube Müdürü	13	8
18.	E18	E	35	Ticaret ve Tur	Daire Başkanı	35	-
19.	E19	E	21	Sınıf Öğret.	Şube Müdürü	16	5
20.	E20	E	34	Tarih Öğrt.	Şube Müdürü	11	23
21.	E21	E	37	Eğitim Bilim.	Şube Müdürü	24	13
22.	E22	E	34	Türk Dil. ve Ed.	Şube Müdürü	22	12
23.	E23	E	17	Türk Dil. ve Ed.	Daire Başkanı	3	14
24.	E24	E	36	Sınıf Öğrt.	Şube Müdürü	22	14
25.	E25	E	17	Eğt. Bil.	Şube Müdürü	5	12
26.	E26	E	20	İktisat	Genel Müdür	5	-
27.	E27	E	28	Eğt. Bil.	Genel Müdür	14	14
28.	E28	E	21	İlahiyat	Şube Müdürü	3	17
29.	E29	E	35	Eğit. Bilim.	Daire Başkanı	23	12
30.	E30	E	36	Kimya Öğrt.	Gen. Md. Yrd.	30	6
31.	E31	E	26	İlahiyat	Daire Başkanı	18	8
32.	E32	E	28	Eğit. Bil.	Daire Başkanı	23	5
33.	K1	K	14	İlahiyat	Şube Müdürü	4	10
34.	K2	K	10	İlahiyat	Şube Müdürü	6	4
35.	E33	E	35	Eğit. Bil.	Daire Başkanı	28	7
36.	E34	E	30	Eğit. Bil.	Şube Müdürü	22	8
37.	E35	E	27	Eğit. Bil.	Daire Başkanı	19	8
38.	K3	K	8	DKAB Öğret.	Şube Müdürü	4	4

Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, 38 katılımcıdan 35'i erkek, 3'ü ise kadındır.

Katılımcıların görev süresi en az olanı 8, en fazla olanı ise 40 yıl olup ortalaması 30,8'dir. Dolayısıyla katılımcıların oldukça deneyimli oldukları söylenebilir.

Mezun oldukları yükseköğretim alanlarına bakıldığında, katılımcıların ağırlıklı olarak eğitim bilimleri bölümü ile ilahiyat fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Geri kalanı,

sınıf öğretmenliği (3), hukuk fakültesi (1), Türkçe öğretmenliği (1), matematik öğretmenliği (1), beden eğitimi öğretmenliği (1), ticaret ve turizm öğretmenliği (1), Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği (2), iktisat fakültesi (1), kimya öğretmenliği (1) ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği (1) bölümlerinden mezun olmuşlardır.

Yine katılımcıların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığında görev almadan önce öğretmenlik tecrübesine sahiptirler. Bunlardan 18'i 1-10 yıl arası, 14'ü 11-20 yıl, 1'i 20 yıl üzeri Milli Eğitim Bakanlığına gelmeden önce öğretmenlik yapmışlardır. Katılımcılardan kadın olanlar (K), erkek olanlar ise (E) harfiyle kodlanmıştır.

#### **4.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, uygulama öncesi eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir (EK-1).

Yönetici ve uzmanlarla yapılan görüşmeler, 1 Ekim-30 Aralık 2016 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için önceden randevu alınmış ve çalışmanın amacı ile görüşme süreci ve görüşmenin gizliliği hakkında yöneticilere bilgi verilmiştir. Özellikle dijital kayıt için görüşmeciden izin talep edilmiş ve gizlilik konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Katılımcılarla görüşme sürecinde görüşme formundaki sorular sorulmuş, yetersiz cevap alındığı durumlarda sonda sorular sorularak katılımcılardan sorularla ilgili ayrıntılı cevaplar alınmaya, böylece katılımcılardan derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların etkilenmemesi için yansız olma, mimik kullanmama vb. hususlara dikkat edilmiştir. Görüşmeler dijital ortamda kaydedilerek bu veriler çözümlenmiştir. Bir katılımcı ise soruları yazılı olarak cevaplamıştır.

Çalışmada velilerin katılımında gönüllülük esasına dayalı olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla, araştırma yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru velilerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlama yapılmıştır. Buna göre katılımcılardan kadınlara [K], erkek katılımcılara [E], kısaltması ve her bir katılımcı için bir sayı verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşme sürecinde katılımcıların olumsuz etkilenmemesi amacıyla veriler sadece araştırmacı ve katılımcıların bulunduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler

özetlenip katılımcılardan onaylamaları istenmiştir. Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için ise elde edilen bulguların, kavramsal çerçeveye uyumluluğu kontrol edilmiştir.

#### **4.3.2. Verilerin Geçerliliği**

Geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Dış geçerlik elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 288). Bu nedenle verilerini elde etmek için hazırlanan görüşme soruları için literatür incelenmiş ve sorular politika modellerinden süreç modeli dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca sorularla ilgili uzman görüşleri alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Nitel çalışmalarda katılımcıların görüşlerinin alınmasıyla birlikte, çalışmanın amacına uygun diğer verilerin incelenmesi, araştırmanın geçerliliğini artırmada önemli bir katkı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 293). Bu nedenle görüşmelere başlamadan önce toplanacak verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla eğitim politikasına ilişkin araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

#### **4.3.3. Verilerin Güvenirliliği**

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte güvenilirlik konusunun nitel araştırma için farklı bir anlamı vardır. Nicel araştırma için geçerli olan güvenilirlikle ilgili bazı etkenler nitel araştırma için söz konusu değildir. Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en başta kabul etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 293).

Bu çalışmada güvenirliliği sağlamak için araştırma yöntemi ve süreçleri ayrıntılı olarak tanımlanmış; veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı açık bir şekilde belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığında farklı birimlerde ve pozisyonlarda görevli yöneticiler ve uzmanlar seçilmiş ve böylece maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Ortamdan olumsuz yönde etkilenmelerine engel olmak amacıyla veriler sadece araştırmacı ve katılımcıların bulunduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca



uygun bir şekilde toplanmıştır. Verilerin analizinde önyargılar, yanlış anlaşılımlar, gerçek dışı veriler ayıklanmıştır.

#### **4.4. Verilerin Analizi**

Wolcott'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek (2013) veri analizinde üç yol önermektedir. Birincisi, toplanan verilerin orijinal formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. İkinci yaklaşım ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla "sistemik analiz" yapmaktır. Yani veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, birinci veya ikinci yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak veri analizi sürecine kendi yorumlarını da dâhil eder (s. 253). Burada araştırmacının katılımcı ve öznel yönü daha çok ön plana çıkmakta, veri toplamanın yanında veri analizinde, kendi yorumları ve anlayışı ile etkin bir rol üstlenmektedir. Bu araştırmada, genellikle ikinci yol kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2013) de nitel araştırmada, veri analizinin çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına geldiğini, her nitel araştırmanın farklı birtakım özellikler taşıdığını ve veri analizinin birtakım yeni yaklaşımları gerektirdiğini; bu nedenle, araştırmacının var olan veri analiz yöntemlerini de dikkate alarak kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirebileceğini belirtmektedir (s.253-254).

Bu araştırmada elde edilen görüşme kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla, öncelikle oluşturulan metin birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkılarak katılımcıların görüşleri ana ve alt temalara ayrılmıştır. Bunun ardından, anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için ana ve alt temalar tablolara yerleştirilmiş ve ortaya çıkan görüşlerin frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Veri kaybına engel olmak amacıyla sorulara verilen cevaplardan kodlanmayanlar ve tabloda yer verilmeyenler birebir alınmış ve yorumlanmıştır. Ortaya çıkan bulgular literatür ile ilişkilendirilmiştir.

## BÖLÜM 5

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığında görevli yönetici ve uzmanların Türkiye’de eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve tartışılmıştır.

#### **5.1. Türkiye’de Eğitim Politikaların Belirlenmesi ve Kamuoyu Gündemine Gelmesinde Etkili Olan Unsurlara Yönelik Bulgular**

Katılımcılar, “Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir? sorusuna ilişkin 109 görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre bu görüşler “siyaset”, “sivil toplum örgütleri (Dernek, vakıf, sendika vb.)”, “medya”, “cemaat ve tarikatlar”, “uluslararası örgütler (AB, OECD, DB, IMF vb.)”, “bürokratlar”, “toplumsal beklentiler”, “teknolojik gelişmeler” ve “üniversiteler” başlıkları altında temalara ayrılmıştır. Elde edilen verilere göre, siyaset teması, “hükümet” ile “ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu olan diğer partiler” alt temalarına; “medya” teması, “gazete ve tv kanalları” ile “sosyal medya” alt temalarına ayrılmıştır.

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Türkiye’de Eğitim Politikalarının Belirlenmesi ve Kamuoyu Gündemine Gelmesinde Etkili Olan Unsurlar*

Tema	Alt Temalar	f*	%
Siyaset	Hükümet	25	22,9
	Ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu olan diğer partiler	14	12,9
	Toplam	39	35,8
Sivil Toplum Örgütleri (Dernek, vakıf , sendika vb.)		22	20,2
Medya	Gazete ve tv kanalları	12	11,0
	Sosyal medya	2	1,8
	Toplam	14	12,8
Cemaat ve tarikatlar		10	9,2
Uluslararası Örgütler (AB, OECD, DB, IMF vb.)		10	9,2
Bürokratlar		6	5,5
Toplumsal beklentiler		3	2,8
Teknolojik gelişmeler		3	2,8
Üniversiteler		2	1,8
<b>GENEL TOPLAM</b>		<b>109</b>	<b>100</b>

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde hangi unsurlar etkilidir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri temalar ve alt temalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.

### **5.1.1. Tema: Siyaset**

Siyaset teması, hükümet alt teması ve ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu olan diğer partiler olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Katılımcılardan 39’u (%35,8), Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyasetin etkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan 25’i hükümetin (%22,9), 14’ü ise ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu bulunan diğer partilerin etkili olduğunu (%12,9) belirtmiştir.

#### **5.1.1.1. Alt Tema: Hükümet**

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyasetin etkili olduğunu düşünen 39 katılımcı görüşünden 25’i (%22,9) bu konuda hükümetin etkili olduğu yönündedir. 14’ü ise ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu bulunan diğer partilerin etkili olduğunu (%12,9) belirtmiştir.

Siyaset temasının kapsamında katılımcılar daha çok hükümetin eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu alt tema ile ilgili olarak katılımcıların bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye’de 60, 70 ve 80’li yıllarda ekonomide, siyasette, yönetimlerde olduğu gibi eğitim politikaları da askeri vesayetinin etkisinde belirlendi. Hükümetlerin koalisyonlardan oluşması, daha fazla popülist davranmaları, hükümet üyelerinin/bakanların eğitim konusunda deneyimsiz, bilgisiz olması, eğitim konusunda söz sahibi kimselerin/kesimlerin ehliyetsiz ve liyakatsiz kimseler vs. olmaları nedeniyle belirgin, kapsamlı, ülke şartlarına uygun, çağdaş ve ihtiyaç duyulan eğitim politikaları belirlenemedi ve eğitim politikalarına yön verilemedi (E4).

Türkiye’de bütün eğitim politikaları tepeden inme yapılmaktadır (E11).

Türkiye’deki siyasal yapıya bakıldığında da, iktidara gelen partilerin gündeme ilk getirdiği konuların kendi siyasi çizgilerine yönelik ve partilerini destekleyen seçmen kitlesini en yakından ilgilendiren konulardır (E17).

Gelişmiş dünyada politikalar oluşturulurken ekip çalışmasına, takım çalışmasına önem veriliyor. Birlikte politikalar oluşturuluyor. Herkesin görüşü alınıyor katılımcılığın esas alındığı bir çalışma yapılıyor ve neticede ortaya çıkan politikalar herkesin beğenebileceği, benimseyebileceği, somut önerilerle ya da somut yapılarla karşılaşıyoruz. Ancak Türkiye’de bütün alanlarda politika oluşturulurken daha ziyade karar vericilerin doğrudan karar verdikleri daha alt birimde olanların uyguladıkları bir süreçten bahsediyoruz. Yani oluşumda bir kere gelişmiş ülkelere göre bir farklılık var (E31).

Son 15-20 yıl içerisinde eğitim sistemimizin özünde değil ama şekilsel olarak birtakım paradigma değişikliklerinin olduğunu görüyoruz. Bunların arkasında yatan esas neden, toplumsal düşünce yapısındakilerin iktidara, güce sahip olmaları ile orantılı bir değişim, dönüşüm olduğu kanaatindeyim (E35).

İktidarda bulunan siyasal partinin parti programında yer alan eğitimle ilgili politikalar uygulandığından uzun vadeli ve kalıcı bir eğitim politikası oluşturulması söz konusu olamamaktadır (E21).

Eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında kuşkusuz Millî Eğitim Şuralarında alınan kararların da rolü vardır ama şuralara seçilen üyeler de siyasal iktidar tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla bu kararlar da genellikle siyasal iktidarın programları doğrultusunda alınmaktadır (E21).

Siyasilerin desteklemediği veya sorun olarak görmediği konular gündeme gelmiyor. Ancak siyasiler derken iktidardaki siyasilerden bahsediyorum. Bu konuda muhalefet çok da dikkate alınmıyor. Yani muhalefetin dile getirdiği konular sorun olarak görülüyor (E33).

Katılımcıların çoğunluğunun da belirttiği üzere eğitim politikası oluşturma sürecinde en etkili unsur hükümettir. İster tek parti isterse koalisyon hükümeti olsun kamu politikalarının belirlenmesinde başlıca rolü hükümet oynar. Türkiye’de çok partili sisteme geçildikten sonra kurulan siyasi partiler, daha kuruluş aşamasında politika ve stratejilerini belirlerler. Seçimlerden önce de seçim bildirgelerini hazırlayarak vatandaşlardan oy isterler. Dolayısıyla iktidara geldikten sonra seçimden önceki vaatlerini yerine getirmeye çalışırlar.

Ancak katılımcılardan bazılarının da belirttiği üzere hükümetler genellikle popülist davranmakta ve genellikle iktidara gelmeden önceki vaatlerinden kendilerine siyasi olarak çıkar sağlayabilecek olanları yerine getirmektedirler. Bunu yaparken de bir sonraki seçimleri düşünerek hareket etmektedirler.

### ***5.1.1.2. Alt Tema: Ana Muhalefet Partisi ve TBMM’de Grubu Olan Diğer Partiler***

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyasetin etkili olduğunu düşünen 39 katılımcı görüşünden 14’üne göre (%12,9) bu konuda ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu bulunan diğer partilerin etkisi vardır.

Siyaset teması kapsamında katılımcılardan bazıları ise ana muhalefet partisi ve TBMM’de grubu olan diğer partilerin eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu alt tema ile ilgili olarak katılımcıların bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde bana göre en etkili unsur siyasi aktörlerdir. Çünkü onlar çok rahat şekilde malzemeyi kullanmaya çalışıyorlar ondan nemalanmak istiyorlar (E1).

Siyasi ve ideolojik unsurlar daha ağır basmaktadır. Çünkü bütün iktidarlar kendi mantalite ve anlayışları doğrultusunda eğitime, dolayısıyla topluma şekil vermek istemektedirler. Bu sebeple ülkemizde sürekliliği olan bir eğitim politikası geleneğinin yerleşemediği konusunda çeşitli eleştiriler bulunmaktadır (E2)

Türkiye’de eğitime yön verme ve eğitimle ilgili orta ve uzun planlamaların yapılması konusunda siyasi aktörlerin yeterli seviyede olduklarını düşünmüyorum. Medyada yer almayan eğitim problemlerinin kamuoyunun dikkatini çekmediğini düşünüyorum. Türkiye’de sivil toplum örgütleri siyasi yapılanmaya göre örgütlendikleri için eğitimle ilgili kendi çıkarları doğrultusunda problemleri önemsemektedirler (E3).

Türkiye’deki en kritik sorun alanı, siyasi aktörlerin kararının dayanağını teşkil eden arka plandaki çalışmalarının bilimsel esaslara uygun olmaması. Bu nedenle siyasi aktörler çok iyi yetişmişse, sorunlara çok vakıfsa çok güzel kararlar alabiliyor. Terside mümkün. Ülkemiz açısından ne yazık ki daha fazla tersi oluyor. Bunun nedeni belki siyasi örgütlenmelerin kişiler üzerinden yapıldığı siyasi partilerin kurumsallığıdır. Gönül arzu ediyor ki eğitimle ilgili problemler üniversitelerin bilimsel çalışmaları sonucunda ortaya çıksın ama ne yazık ki üniversiteler çok etkili değil (E35).

Demokratik ülkelerde siyasi partiler sistemin temel unsurudur. Bu bağlamda politikaların oluşturulmasında da önemli bir rol üstlenirler. Katılımcılar siyasi partilerin eğitim politikalarının belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyasi ana muhalefet partisinin ve TBMM’de grubu olan diğer partilerin de oldukça etkili olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların da belirttiği üzere Türkiye’de eğitim sorunları mecliste grubu bulunan partilerin meclisteki konuşmaları, meclis araştırma teklifleri, sözlü ve yazılı

önergeleri ile gündeme gelebilmektedir. Ancak ana muhalefet partisi ve diğer partilerce gündeme getirilen sorunların iktidar partisince dikkate alınarak buna yönelik politikaların geliştirildiğini söylemek güçtür.

### **5.1.2. Tema: Sivil Toplum Örgütleri (Dernek, Vakıf, Sendika vb.)**

Görüşme yapılan katılımcılardan alınan 22 görüşe (%20,2) göre Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde sivil toplum örgütleri etkilidir. “Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak sivil toplum kuruluşlarının bu konuda etkili olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Türkiye’deki siyasal yapıya bakıldığında da iktidara gelen partilerin gündeme ilk getirdiği konuların kendi siyasi çizgilerine yönelik ve partilerini destekleyen seçmen kitlesini en yakından ilgilendiren konulardır (E17).

Türkiye’de sivil toplum örgütleri siyasi yapılanmaya göre örgütlendikleri için gerçek problemi değil kendi çıkarları doğrultusunda problemleri önemsemektedirler (E3).

Eğitim politikalarının oluşturulmasında 2005 yılından itibaren STK lar önemli ve etkin roller üstlendiler (E4).

Sivil toplumun hareket alanı sadece yerel ve ulusal değil, bölgesel ve küresel bir nitelik kazanmıştır. Farklı sektörlerdeki her bir STK, kendi alanında, kendi amaç ve çıkarları doğrultusunda faaliyet yürütüp sorunlara farklı çözüm önerileri sunmaktadır. Böylelikle siyasal kararların oluşum sürecine doğrudan katılarak sundukları kendi çözüm önerileriyle ya da uygulanmakta olanları denetleyerek ve sorgulayarak siyasal otoritenin kararlarını sınırlayan, yönlendiren, değiştiren ve neticede katkı sağlayan bir konuma geldikleri söylenebilir (E10).

STK’ların etkili olabilmesi daha çok medyaya bağlı. Onlar da isteklerini, görüş ve düşüncelerini medya aracılığıyla gündeme getirmektedirler (E14).

Sivil Toplum Kuruluşları her gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde de önemli bir güç haline gelmiştir (E21).

STK lar çok fazla faaliyet yapıyor ama bunların ki yüzeysel, sanal kalan problemler. Bunlar çözülmese de gemiyi yürütebileceğiniz problemler (E19).

STK’ların etkisi iktidara bağlıdır. Eğer STK’ların düşünce yapısı siyasi iktidarla paralellik taşıyorsa ve bu siyasi iktidarın tabanını rahatsız edecek bir problemse çok etkilidir, aksi durumda STK’ların görüşleri iktidar tarafından desteklenmezse bir etkisi yoktur (E32).

STK’ların etkili olması iktidardaki siyasi partiye yakın olmasıyla ilişkilidir. Aksine olanların sorunları gündeme getirmeleri çok zor (E33).

STK’lar medyayı da etkili bir şekilde kullanarak kendi problemlerini rahatlıkla gündeme taşıyabiliyorlar (E35).

Türkiye’de demokrasinin gelişmesiyle birlikte STK’lar giderek artan bir etkiye sahip olmaya başlamıştır. Devlet-toplum iletişiminde önemli rol oynayan STK’lar düzenledikleri

sempozyum, toplantı ve konferans gibi etkinlikler ve hazırladıkları kitapçık, dergi, broşür vb. gibi basılı araçlarla toplumun dikkatini belirli sorunlara veya konulara çekmektedirler.

Türkiye’de STK’ları hükümet yanlısı ve karşıtı şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Hükümet yanlısı olan STK’lar kendi çıkarları ve ideolojileri doğrultusunda hükümeti etkileme gücüne sahiptirler. Hükümet karşıtı olanların haklı talepleri bile hükümet tarafından kabul görmemektedir. Katılımcıların da belirttiği üzere, hükümet yanlısı STK’lar medyayı da kullanarak son yıllarda eğitim sistemi üzerinde oldukça etkili olmaya başlamışlardır. Hükümet ise oy kaygısıyla önceliği olmasa da STK’ların isteklerin duyarsız kalmamakta ve politika kararlarında bu istekleri dikkate almaktadır.

Diğer taraftan eğitim sendikaları da çeşitli platformlarda eğitim sorunlarını gündeme taşıyarak hükümetin dikkatini çekmektedirler. Ancak Türkiye’de medyada olduğu gibi STK’lar ve eğitim sendikaları da siyasi düşünce temelli şekillendikleri için eğitim sorunlarına tarafsız değil kendi perspektifleriyle yaklaşabilmekte ve problemleri kendi çıkarları doğrultusunda gündeme taşımaktadırlar. Bu olumsuzluklar STK’ların ve eğitim sendikalarının eğitim politikalarının geliştirilmesine olumlu katkı sağlamalarını engellemektedir.

### **5.1.3. Tema: Medya**

Katılımcılardan alınan 14 görüş (%12,8) Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde medyanın etkili olduğu yönündedir. Bu görüşlerden 12’si (%11,0) gazete ve televizyon kanallarının etkili olduğunu yönünde, 2’si (%1,8) sosyal medyanın etkili olduğu yönündedir.

#### ***5.1.3.1. Alt Tema: Gazete ve TV Kanalları***

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde medyanın etkili olduğunu belirten katılımcılardan alınan 14 görüşün 12’si (%11,0) gazete ve televizyon kanallarının etkili olduğunu yönündedir.

Bu alt tema ile ilgili olarak katılımcıların bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Köşe yazarları, eğitim editörleri çok yetkin ve etkili değiller ama sosyal medya son zamanlarda onlardan daha etkili duruma geldi (E27).

Medya yaşanan eğitim problemlerin kamuoyuna mal olmasında yazılı ve görsel medya önemlidir. Türkiye’de eğitim problemleri yazılı ve görsel medyada yer bulmazsa kamuoyunun dikkatini çekmemektedir (E3).

Günümüzde teknolojinin de ilerlemesiyle medya son derece etkili olabilmektedir. Tabii medyadaki eğitim köşelerindeki yazarlar eğitimin pek çok sorununu yazıyorlar. Bunlar iktidar üzerinde etkili oluyor. Aynı zamanda eğitimin bir aksaklığı medyada yer aldığı o konu gündeme gelebiliyor (E33).

Daha çok medya sorunlar ortaya çıktıktan sonra tartışmaya başlıyor. Sorun orada. Yani medya eğitimin nasıl olması gerektiğini tartışmaktan ziyade devam eden eğitimde çıkan sorunları sadece istihbari bilgi anlamında alıyor, onları alıyor ve onları tartışıyor. Yani sonuçtan sebeplere doğru gidiyor. Aslında sebepleri tartışması gerekirken sonuçları tartışıyor (E30).

Bir problem medyada yer aldıktan sonra toplum üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Politika yapıcılar da buna tepkisiz kalmamakta konuyu gündemlerine almaktadır (E32).”

“Medyada yer alan ve geniş kitleleri sarsan belirgin olaylar olduğunda ve bu olaylar eğitim politikalarında belirli değişikliklerin yapılmasını gerektiriyorsa temel politikalar üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmaktadır (E6).

Toplumsal yaşamın her alanında yer alan medyanın bireylerin düşüncelerinin, davranışlarının ve değer yargılarının oluşumunda önemli bir rolü vardır. Medya, bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyebilme ve hatta değiştirebilme gücüne sahiptir. Medya insanları bilgilendirmek, eğlendirmek, hoş vakit geçirmelerini, dünyayı ve dünyada yaşanan olayları yakından takip etmelerini sağlamak gibi işlevlerinin yanında çok değişik fonksiyonlar da kazanmıştır. Geleceğe dair uzun süreli planlara sahip olan ülkeler, medya aracılığı ile yarını bugünden yavaş yavaş oluşturmaya çalışmaktadırlar. Medya aracılığıyla insanların zihinsel yapıları şekillendirilebilmektedir. Bir bakıma eğitim ile medyanın ortak bir zeminde buluşuyor olması nedeniyle eğitim sorunlarının ortaya çıkışında ve kamuoyunun gündemine gelmesinde başat bir güçtür (E10).

Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısızlığı medya tarafından sık sık gündeme getirilmekle birlikte genellikle siyasi iktidarlar bunu çok da fazla problem olarak görmedikleri için kendi gündemlerine almıyorlar (E13).

Medya günümüz siyasetinde gündemi belirlemede güçlü konumda bulunmakta ve bazen toplum için çok önemli olabilecek bir soruna gereken önemi vermemektedir. Öte yandan, medya bazen toplumsal bakımdan önem arz etmeyen konu ve sorunları de gereğinden fazla önem verip gündeme taşımaktadır. Medya gündem oluştururken kendine daha yakın olan kuruluşların çıkarları doğrultusunda hareket edebilmekte ve toplumu o yönde etkileyebilmektedir (E17).

Medyanın eğitim ile ilgili problemleri çok da doğru aktarmadığını düşünüyorum. Eğitimin gerçek problemlerine medya değinmiyor aslında. Çok daha yüzeysel şeyler görünürde olan şeylere değiniyor medya. Dershaneler, sınıf eksikliği, öğretmen atamaları vb. gibi. Daha önemli olan programla alakalı, öğretmen yetiştirme ile alakalı veya eğitim felsefesi ile alakalı problemlerin dile getirilmediği bir medya var Türkiye'de. Reyting alacak konuları tartışmaya açıyor (E19).

Günümüzde teknolojinin de ilerlemesiyle medya son derece etkili olduğuna dikkat çekmekte, Türkiye'de eğitim problemlerinin medyada yer bulmazsa kamuoyunun dikkatini çekmediğini, ancak medyada yer alan konuların gündeme gelebildiğini, medyada yer alan eğitim sorunlarının iktidarda gündem oluşturduğunu ve politika yapıcılarının buna tepkisiz kalmadığını belirtmektedirler.

Bazı katılımcılar da medyanın günümüz siyasetinde gündemi belirlemede güçlü konumda bulunmakla birlikte bazen toplum için çok önemli olabilecek bir soruna medyada gereken



önemin verilmediği buna karşılık bazen toplumsal bakımdan önem arz etmeyen konu ve sorunlara gereğinden fazla önem verilip gündem oluşturduğu kanaatindedirler.

### **5.1.3.2. Alt Tema: Sosyal Medya**

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde medyanın etkili olduğunu belirten katılımcılardan alınan 14 görüşün 2’si (%1,8) sosyal medyanın etkili olduğu yönündedir.

Bu alt tema ile ilgili olarak katılımcıların bazı görüşleri de aşağıda verilmiştir:

Basılı ve görsel basın yanı sıra sosyal medyanın da eğitim konularının güncel olarak belirlenmesinde etkilidir (E24).

Son 10-15 yıl içerisinde medyanın eğitime olan bakış açısı çok değişti. Sosyal medya da internet medyasında eğitimle ilgili sürekli yazılar çıkıyor. Eğitimle ilgili siteler bloklar var. Dolayısıyla bana göre eğitim politikalarındaki bir aksaklık hangi kanallardan “Milli Eğitim Bakanlığının önüne gider?” sorusunun önemli cevabı medyadan kaynaklanıyor. Medya bunun tanıtımını veya şikâyetin ne olduğunu gösterme noktasında çok etkili (E26).

Geleneksel medya yani televizyon, radyo, gazete, dergi gibi iletişim araçları tek yönlü iletişim sağlayan haberleşme araçlarıdır. Sadece haber iletirler. Kişilerin ise haberlere cevap vermeleri ya da reaksiyon göstermeleri ve bu medya araçlarından edindikleri bilginin doğruluğunu veya güvenilirliğini kontrol etmeleri zordur. Oysa facebook ve twitter gibi bilgisayar ve cep telefonlarına indirilebilen programlar aracılığıyla insanlar karşılıklı haberleşebilmekte, resim, bilgi paylaşabilmekte ve belirli olaylar veya fikirler etrafında sosyal ağlarda gruplaşabilmektedirler. Çeşitli konularla ilgili duygu, düşünce ve görüşlerini bu yolla belirtmektedirler. Sosyal ağlarla bir araya gelen bireyler baskı unsuru oluşturarak herhangi bir konunun veya problemin gündeme alınmasında etkili olmakta, bu konuda politika yapıcıları ve karar vericileri etkilemekte veya alınmış bir kararın değiştirilmesini ya da geri alınmasını sağlayabilmektedirler. Katılımcılar sosyal medyanın bu yönüne işaret etmişlerdir.

### **5.1.4. Tema: Cemaat ve Tarikatlar**

10 katılımcı görüşüne (%9,2) göre Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde cemaat ve tarikatların etkili olduğu yönündedir. Bu tema ile ilgili olarak katılımcıların bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Türkiye’de eğitim politikaları 1950 li yıllara kadar mevcut hükümetler tarafından Milli eğitim şuralarında belirlenmekteydi. 1950 li yıllardan sonra ABD; dini cemaatler ve tarikatlar

hükümetler ortak olarak belirledi. 2000 li yıllardan sonra Avrupa, İktidar partisi içinden birkaç milletvekili, hükümet yanlısı sendika, İlim Yayma Cemiyeti, Ensar Vakfı, Önder Vakfı tarafından belirlenmektedir. Bu işbirliğinin nedeni, ortak amacın gerçekleştirilmesine yönelik ortak çabadır. Toplumun geri kalan kesimleriyle asgari de olsa mutabakat aranmamaktadır (E12).

Aslında eğitim sorunlarının tartışılması gereken yerler üniversiteler ve STK'lar olması gerekiyor. Ama üniversiteler siyasi aktörlerin baskısı sonucunda geri planda kalmışlar. Dini gruplar çok ciddi anlamda Türk eğitim sorunlarıyla ilgilenmekte ve kamuoyu gündemine taşımakta, hatta eğitim sorunlarında da ciddi anlamda bunlar sorun teşkil etmektedir (E30).

Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde cemaat ve tarikatların etkili olduğunu belirten katılımcı sayısı azımsanmayacak düzeydedir. Bu etki özellikle son yıllarda daha da artmıştır. Aslında Türkiye’de cemaat ve tarikatların kamu politikalarına etkisi hemen hemen her dönemde kendini göstermiştir. Ancak son yıllarda diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da cemaat ve tarikatlar yakın ilgi göstermeye başlamışlar ve bu konudaki alınan kararların kendi inanç, görüş ve felsefi düşünceleri doğrultusunda olması yönünde baskı oluşturmuşlardır. Gerek siyasiler gerekse bürokrasi, oy kaygısı veya dini inanç ve düşünce yakınlığı nedenleriyle cemaat ve tarikatların isteklerine kayıtsız kalmamaktadırlar. Bunun örneği 15 Temmuz 2016 tarihinde görülmüştür. Türkiye’deki bir cemaate yıllardır gösterilen müsamaha nedeniyle oldukça güçlü hale gelmiş, tüm kurumlarda etkisini göstermiş ve gücü bir darbe girişiminde bulunacak düzeye gelmiştir.

Cemaat ve tarikatler eğitimin her alanında etkilerini sürdürmektedir. Gerek öğretim programlarında gerekse öğretmen alımı politikalarında dini ve felsefi inanç açısından hükümete yakın olan cemaat ve tarikatlar, alınan kararlar üzerinde etkili olmaktadır.

#### **5.1.5. Tema: Uluslararası Örgütler (AB, OECD, DB, IMF vb.)**

Katılımcılardan 10’u Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde uluslararası örgütlerin (AB, OECD, DB vb.) etkili olduğu yönünde görüş (%9,2) belirtmişlerdir. “Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak uluslararası örgütlerin bu konuda etkili olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Bugün Avrupa Birliğine üyelik sürecini takip ettiğimiz bir dönemde, Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim bakanlarının 2000 yılında Lizbon’da yaptıkları toplantıda aldıkları kararları, yayınladıkları Lizbon Stratejisi, yükseköğretimde Bologna Süreci, AB 2020 Eğitim öğretim hedefleri doğal olarak ülkemizde uygulana gelen eğitim politikalarını gözden geçirmeyi zorunlu kılmış ve kılmaktadır (E18).

Ayrıca AB, UNESCO, AİHM, NATO vb. uluslararası aktörlerin uygulamalara dayalı sorunlar ile geleceğe yönelik politikaların oluşturulmasında uluslararası normlara karşı verilen taahhüt, sözleşme vb. yükümlülükler gereği bu normlara uyma zorunluluğu vardır. Dolayısıyla bu aktörler tarafından gündeme getirilen konulara yönelik gerekliliklerin yerine getirilmesi bir şekilde yasal zorunluluğu doğurmaktadır (E10).

Diğer taraftan Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısızlığı medya tarafından sık sık gündeme getirilmekle birlikte genellikle siyasi iktidarlar bunu çok da fazla problem olarak görmedikleri için kendi gündemlerine almıyorlar (E13).

Küreselleşen dünyada hiçbir ülke kendinden müstakil ve bağımsız kabul edilemez. Herkes küresel oluşumun bir aktörüdür. Dolayısıyla Türkiye'de her ne kadar milli, tam bağımsız bir ülke olduğu söz konusu olsa da bu yönü itibarıyla AB ve başka dünyanın diğer oluşumlara bağlı olmayan bir ülkedir denilemez. AB çerçevesinde açılması gereken fasıllar orada yapılması gereken işler ve taahhütler var. Uluslararası altına imza attığımız antlaşmaların bize yüklediği yükümlülükler var. Bütün bunlar bizim eğitim politikalarımızda da yer yer etkili olabiliyor (E26).

BM, UNESCO, AB, UNİCEF gibi uluslararası kuruluşların istatistiki verileri de bize baskı yapmaktadırlar (E30).

AB'ye giriş sürecinde Türkiye'de daha önce dillendirilmeyen pek çok konu, mesela kadın hakları konusunun bu kadar çok gündeme gelmesi bazen uluslararası kuruluşların talepleri doğrultusunda, bazen başka ülkelerin bize yaptıkları telkinler doğrultusunda, bazen de başka milletlerin uyguladığı ve olumlu olduğunu düşündüğümüz bizim de almayı arzu ettiğimiz örnekler vardır. Bunlar yadsınamaz (E31).

Türkiye'nin dünya ile entegre olması, AB tam üyelik sürecine samimiyetle inanması, bunlardan geri kalması doğal olarak özellikle Avrupa eğitim sektöründe de Avrupa normlarına ulaşma konusunda kendisini zorunlu hissetme durumundadır (E35).

AB giriş süreci ile birlikte Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmeler de ülkenin eğitim politikalarında etkili olmaktadır. Dışsal yaptırımlar, Projeler, izleme raporları ülkenin eğitim politikası düzenlemesinde dolaylı olarak itici güç olmaktadır (K3).

Türkiye'de eğitim politikaları kısa vadede mevcut eğitim sisteminde karşımıza çıkan sorunlar ve bunlara yönelik atılması gereken operasyonel müdahaleler şeklinde yürütülmektedir. Bu tarz düzenleme ve hedef belirlemelerde AB giriş süreci ile birlikte Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmeler de ülkenin eğitim politikalarında etkili olmaktadır (K3).

Araştırmaya katılan 10 katılımcının da belirttiği üzere eğitim politikalarının geliştirilmesinde sadece ulusal aktörler değil uluslararası kuruluşlar da rol oynamaktadır. Son zamanlarda küreselleşmenin etkisiyle güçlü ülkeler, özellikle gelişmekte olan ülkeleri her açıdan etkilemektedir. Bu durum, eğitim açısından da böyledir. Günümüzde eğitim sistemlerinin yetiştirdiği birey uluslararası geçerliliği olan nitelikleri taşımak durumundadır. Ülkeler arasında rekabet edebilmek için bu geçerlidir.

Katılımcılardan Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde uluslararası örgütlerin etkili olduğu yönünde görüş belirtenler, küreselleşen dünyada hiçbir ülkenin müstakil ve bağımsız kabul edilemeyeceğini, tüm ülkelerin küresel oluşumun bir aktörü olduğunu, dolayısıyla Türkiye'nin de AB, UNESCO, AİHM, NATO vb. uluslararası kuruluşlarla yapılan anlaşma ve sözleşmelere uyma zorunluluğunun bulunduğunu söylemektedirler.

### **5.1.6. Tema: Bürokratlar**

Araştırma sonucuna göre eğitim sorunlarının belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde bürokratlar sınırlı (%5,5) bir etkiye sahiptirler. “Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak bürokratların bu konuda etkili olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Eğitimle ilgili sorunlardan neyin önemli olduğu bürokrasinin anlayışına göre değişmektedir (E3).

Türkiye’de bütün alanlarda politika oluşturulurken daha ziyade karar vericilerin doğrudan karar verdikleri daha alt birimlerin de olanları uyguladıkları bir süreçten bahsediyoruz (E31).

Demokratik ülkelerde kariyer ve liyakat esaslarına göre oluşturulan kamu bürokrasisi gerek eğitim sorunlarının gündeme gelmesinde gerekse politikaların oluşturulmasında oldukça önemli rol üstlenirler. Bürokratik aktörler uzmandırlar. Hazırladıkları raporlarla siyasi aktörleri etkileme gücüne sahiptirler. Ancak demokrasisi gelişme sürecinde olan ülkelerde kamu bürokratlarının sorunları tespit etme, gündeme getirme ve politika oluşturma noktasında oldukça etkisizdirler. Çünkü böyle ülkelerde bürokrasi uzmanlık alanlarına göre değil siyasetin etkisiyle oluşturulmaktadır. Bürokratlar fikirlerini ve görüşlerini açıkça ifade etmekten yoksundurlar. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Türkiye’de kamu bürokratları, hükümetlere hatta bakanlara göre değiştirilmektedir. Atamalar kariyer, liyakat ve objektif kriterlere göre yapılmadığından kamu bürokratlarının yeterlikleri sürekli tartışma konusu yapılmaktadır. Bu durumda kamu bürokratlarının işlevi üstten gelen emir ve talimatları yerine getirmeden öteye gidememektedirler.

### **5.1.7. Tema: Toplumsal Beklentiler**

Katılımcıların 3’ü toplumsal beklentilerin (%2,8) eğitim sorunlarının belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

“Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak toplumsal beklentilerin bu konuda etkili olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Geniş kitleleri sarsan belirgin olaylar olduğunda ve bu olaylar eğitim politikalarında belirli değişikliklerin yapılmasını gerektiriyorsa temel politikalar üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmaktadır (E6).

Bilim, sanayi ve ekonomik alanda kalkınmışlık düzeyine ulaşmak, halkın refah düzeyini yükseltmek, gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek, çağın gereklerini ve toplumun beklentilerini karşılayabilmek gibi unsurlar eğitim sistemimizi ve politikalarımızı belirlememizde belirleyici olmaktadır (E9).

Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesindeki temel etmenin mevzuat düzeyinde uzun vadeli projeksiyonlar, ülkenin toplumsal, ekonomik, politik hedefleri, stratejik planlamaları, yapılan akademik araştırmalar, toplumsal talepler ve piyasa talepleri olması gerekse de bunun pek işlemediği aşikârdır (K3).

İktidardaki siyasi partiler varlıklarını sürdürmek ve yeniden seçilebilmek için toplumun ihtiyaçlarını ve taleplerini de göz önünde bulundurmamak zorundadırlar. Çünkü toplum ihtiyaçları karşılandığı ölçüde iktidardaki partiye oyunu vermektedir. Bu açıdan bakıldığında toplumun taleplerinin ve ihtiyaçlarının eğitim problemlerinin belirlenmesinde önemli rolünün olduğu söylenebilir. Toplumsal talepler ve beklentiler genellikle medya aracılığıyla STK’lar tarafından gündeme getirilebilmektedir. Ancak Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde STK’ların amaçlarına göre işlevlerini yerine getirdiklerini söylemek güçtür.

#### **5.1.8. Tema: Teknolojik Gelişmeler**

Az sayıda katılımcının (%2,8) da söylediği gibi teknolojik gelişmeler (bilgisayar, cep telefonu, internet vb.) de eğitim problemlerinin gündeme gelmesinde etkili olmaktadır. Bu temayla ilgili olarak bir katılımcının görüşü şöyledir:

Doğal olarak, ulusal ve uluslararası rekabet, eğitilmiş insan gücünü yetiştirme ve ona sahip olma, toplumları eğitim konusunda yeni ve sürekli arayışlara sevk etmiştir. Yetişen nesillerin gerek toplumun kültürel müktesebatına sahip çıkma gerekse yeni bilgi ve teknolojik imkânlarla kavuşma isteği, toplumların eğitim konusundaki arayışlarını hızlandırmış ve derinleştirmiştir. Bu sebeple özellikle Türkiye Cumhuriyetinin gerek kuruluş yıllarında gerekse günümüzde, Milli Eğitimde sürekli yeni politikalar oluşturmaya ve geliştirmeye mecbur olmuşuzdur (E18).

Özellikle internet ve cep telefonları ile birlikte sosyal medya kullanımı önemli bir gelişme kaydetmiş, artık karşılaşılan sorunların belirli yerlere ulaştırılması kolaylaşmıştır. Diğer taraftan teknolojinin gelişmesine bağlı olarak öğrenci velilerinin ve vatandaşların Başbakanlık Bilgi Edinme Merkezi (BİMER), Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi Edinme Sistemi (MEBBİS) ve ALO 147 vb. sistemlerle uygulanan politikalar hakkında kurumlardan kolaylıkla bilgi alabilmekte ve eleştiri ve görüşlerini bu kurumlara iletebilmektedirler. Böylece karşılaşılan sorunların giderilmesi yoluna gidilmektedir. Ancak daha büyük ve ayrı bir politika gerektiren eğitim sorunlarının bu yolla gündeme gelmesi sınırlı kalmaktadır.

### 5.1.9. Tema: Üniversiteler

Araştırmaya göre çok az (%1,8) katılımcı, eğitim sorunlarının belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde üniversitelerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu oran Türkiye'deki üniversitelerin işlevi ve eğitime katkısı hakkında bilgi vermektedir.

“Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak üniversitelerin bu konuda etkili olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Aslında eğitimle ilgili problemlerin bilimsel araştırmalar sonucu üniversitelerin gündeme getirmesi gerekir. Çünkü Türkiye’deki bilimselliği üniversiteler temsil ediyor. Bu konuda en önemli unsurun üniversiteler olması lazım, ama ne yazık ki şu andaki etkisi sıfır (E32).

Politikaların belirlenmesinde akademik camianın itici bir etkisi bulunmamakla birlikte (ki bunda akademik camianın ilgisizliği etkilidir) Avrupa merkezli ideolojik düşünce kuruluşları politika belirlenmesinde olmasa da getirmiş olduğu eleştirilerle politikaların revizesinde etkili olmaktadır. Tüm bu süreçlerde eğitimin diğer kalkınma alanlarına göre geri planda tutulması, Milli Eğitim Bakanlığındaki istikrarın yakalanamaması, akademik camianın eğitim sistemine dönük çalışmalar üretmemesi- hatta gündemlerinin ülkenin eğitim sistemiyle alakalı dahi olmaması- mevcut sistemin açıklarının düzeltilmeye çalışmasından başkaldırıp genel olarak sistemin bütüncül olarak temellerinin ve felsefesinin değerlendirilememesi, üniversiteler ve iş gücü piyasalarının Milli Eğitim Bakanlığıyla uyumunun yakalanamaması, kamuoyu gündeminde eğitimin sabit ve uzun süreli yer almaması etkilidir (K3).

En üst eğitim ve araştırma kurumu olarak üniversiteler, her türlü sorunların en üst düzeyde incelenip irdelendiği, elde edilen bulguların yine öğretim ve yayın yolu ile aktarıldığı merkezler olarak evrensel ölçekte insanlığa hizmet vermeleri yönüyle de eğitim sorunlarının ortaya çıkmasında ve kamuoyunun gündemine gelmesinde önemli bir yere sahiptirler (E10).

Üniversiteler araştırma, geliştirme ve bilgi üretme kurumlarıdır. Eğitimle ilgili sorunlara çözüm üretme noktasında üniversiteler önemli bir rol üstlenip yapacakları bilimsel araştırmalarla Bakanlığa yol gösterici bir konumda olmaları gerekmektedir. Katılımcılar eğitim problemlerinin belirlenmesinde üniversitelerin önemine dikkat çekmekle birlikte Türkiye’de bu konuda üniversitelerin etkisinin çok az olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı eğitim problemlerinin belirlenip gündeme gelmesi konusunda akademik camianın ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak konu ile ilgili akademisyenlerin görüşlerinin dikkate alınmadığına olan inanç gösterilebilir.

### 5.2. Belirlenen ve Kamuoyu Gündemine Gelen Eğitim Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Kararların Alınabilmesi İçin Yapılan Çalışmalara Yönelik Bulgular

Katılımcılar, “Belirlenen eğitim politikaları, kamuoyu gündemine geldikten sonra, uygulamaya yönelik kararların alınabilmesi için kimlerle ve hangi çalışmalar yapılmaktadır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 63 görüş bildirmiştir. Katılımcıların

verdikleri cevaplara göre; “Eğitim politikasıyla ilgi çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alınmaktadır.”, “Eğitim politikasıyla ilgili yönerge, genelge, yönetmelik veya yasa gibi mevzuat çalışmaları yapılmaktadır.”, “Eğitim politikasıyla ilgili karar alındıktan sonra herhangi bir çalışma yapılmadan uygulayıcılara yazılı talimatlar verilerek politikanın uygulanması istenmektedir.” ve “Eğitim politikasının genel uygulamasından önce pilot uygulamalar yapılmaktadır.” başlıkları altında 5 tema belirlenmiştir. Ayrıca “Eğitim politikasıyla ilgi çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alınmaktadır.” ana temasına ilişkin olarak ise görüşleri alınan kurum ve kuruluşlar “sivil toplum kuruluşları”, “üniversiteler”, “bakanlığın ilgili diğer birimleri”, “eğitim sendikaları”, “okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veliler”, “özel sektör temsilcileri”, “uzmanlar”, “siyasi erk” ve “düşünce kuruluşları” başlıkları altında 9 alt tema tespit edilmiştir.

Belirlenen ve kamuoyu gündemine gelen eğitim politikalarının uygulanmasına yönelik kararların alınabilmesi için yapılan çalışmalara yönelik bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Belirlenen Eğitim Politikalarının Uygulamaya Geçirilebilmesi İçin Yapılan Çalışmalar*

Tema	Alt Temalar	f*	%
Eğitim politikasıyla ilgi çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüş alınması	Sivil toplum kuruluşlarından görüş alınması	11	17,5
	Üniversitelerden görüş alınması	5	7,9
	Bakanlığın ilgili diğer birimlerinden görüş alınması	4	6,3
	Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerden görüş alınması	3	4,8
	Eğitim sendikalarından görüş alınması	2	3,2
	Özel sektör temsilcilerinden görüş alınması	1	1,6
	Siyasi erkten görüş alınmaktadır.	1	1,6
	Düşünce kuruluşlarından görüş alınması	1	1,6
	Toplam	28	44,4
Yasa, yönetmelik, genelge veya yönerge gibi mevzuat çalışmaları yapılması		13	20,6
Sempozyum ve çalıştay gibi toplantılar yapılması		13	20,6
Eğitim politikasıyla ilgili karar alındıktan sonra herhangi bir çalışma yapılmaması		6	9,5
Pilot uygulamaların yapılması		3	4,8
GENEL TOPLAM		63	100

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

“Belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için kimlerle ve hangi çalışmalar yapılmaktadır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri temalar ve alt temalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.

### **5.2.1. Tema: Eğitim Politikasıyla İlgili Çeşitli Kişi, Kurum Ve Kuruluşlardan Görüşler Alınması**

Görüşme yapılan katılımcıların 28’inin görüşüne (%44,4) göre belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için eğitim politikasıyla ilgili çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alındığını söylemiştir. Bunlardan 11’i (%17,5) sivil toplum kuruluşlarının, 5’i (%7,9) üniversitelerin, 4’ü (%6,3) Bakanlığın ilgili diğer birimlerinin, 2’si (%3,2) eğitim sendikalarının, 3’ü (%4,8) okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerin, 1’i (%1,6) özel sektör temsilcilerinin, 1’i (%1,6) siyasi erkin ve 1’i (%1,6) düşünce kuruluşlarının görüşünün alındığını belirtmişlerdir.

#### **5.2.1.1. Alt Tema: Sivil Toplum Kuruluşlarından Görüşler Alınması**

Katılımcılardan 11’i (%17,5) belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için STK’ların etkili olduğu görüşündedir. Bu alt temayla ilgili bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

Uygulamaya yönelik kararlarla ilgili sivil toplum kuruluşlarından daha çok görüş ve öneriler alınmaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar paydaş olarak görülmemektedir (E21).

Sivil Toplum Kuruluşları (STK) da herkesi ilgilendiren eğitim alanındaki yapılanmada kendi görüş ve düşüncelerinin de dikkate alınarak şekillendirilmesini talep etmektedirler (E20).

Son zamanlarda eğitimle alakalı iyi çalışan STK’lar ortaya çıktı. Bazı üniversitelerin bünyesinde AÇEV, ERG gibi temel işgal sahası eğitim olan, ilaveten eğitim sendikalarının da çok ciddi araştırma geliştirme yaptıklarını biliyorum. Onlardan da sıkça eğitim dünyamızdaki sorunlar ve çözüm önerileri başlıklı raporlar geliyor. Bütün bunlar tabii ki politika oluşumunu etkiliyor kişileri, yöneticileri etkiliyor oradan da politika gelişimine geliyor diye düşünebiliriz (E26).

Aslında katılımcıların etkili olduğunu söyledikleri STK’lar hükümetin ve siyasi iktidarın düşünce yapısına yakın olanlardır. Bunlar özellikle son yıllarda politika kararlarının alınmasında hükümet ve siyasi iktidar üzerinde önemli etkiye sahip olmuşlardır. Siyasi iktidar bir sonraki seçimlerdeki oy kaygısı nedeniyle STK’ların taleplerine kayıtsız kalmamaktadır.



Demokratik ülkelerde STK'ların elbette önemli bir işlevi vardır. Ancak katılımcıların da ifade ettikleri gibi Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde STK'lar gerçek işlevlerini yerine getirememektedirler. Bunun nedeni STK'ların kuruluş amaçları doğrultusunda tarafsızlıklarını koruyamamalarıdır. Bu durum, toplum içindeki farklı siyasi ve dini düşüncelere sahip kesimler arasında huzursuzluğa ve çatışmalara neden olmaktadır.

### **5.2.1.2. Alt Tema: Üniversitelerden Görüş Alınması**

Katılımcı görüşlerinden 5'ine göre (%7,9) belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için üniversitelerden görüş alınmaktadır. Bazı katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri de şöyledir:

Toplumsal ve kültürel değişimde diğer öğretim kademeleri ile kıyaslandığında yükseköğrenimin yeri daha önemlidir. Üniversitelerin, felsefi tartışma ortamı olarak çevrelerini bilinçlendirme ve bu yönüyle toplumun bilinç ve kültür düzeyini yükseltme sorumlulukları bulunmaktadır (E10).

Türkiye'de eğitim politikalarının tartışılması konusunda üniversiteler konu gündeme geldikten sonraki süreçte görüşlerini belirtiyorlar. Aslında bir konu önce üniversitelerde tartışılmalı ama tam tersi oluyor, önce siyasi aktörlerce sonra medyada ve en sonunda üniversitelerde tartışılıyor (E15).

Üniversiteler uygulamadan uzak kalıyorlar. Bu yüzden problemleri direkt olarak görmekte sıkıntı yaşıyorlar. Eğitim problemlerini görmüş ve buna uygun olarak öğretmen yetiştirme politikaları izlemiş olsalar şu anki problemleri daha rahat aşmış olurduk (E19).

Eğitim sorunlarının tartışılması gereken yerler üniversiteler ve STK'lar olması gerekiyor. Ama üniversiteler siyasilerin aktörlerin baskısı sonucunda geri planda kalmışlar (E30).

Gönül arzu ediyor ki eğitimle ilgili problemler üniversitelerin bilimsel çalışmaları sonucunda ortaya çıksın ama ne yazık ki üniversiteler çok etkili değil (E35).

Belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için üniversitelerden görüş alındığını belirten katılımcıların oranının düşüklüğü dikkat çekicidir. Önceden de belirtildiği üzere gerek eğitim sorunlarının belirlenip gündeme gelme, gerekse politikaların uygulanmasına yönelik kararların alınması aşamalarında üniversitelerin işlevleri oldukça önemlidir. Sorunların bilimsel yol ve yöntemlerle tespit edilip çözüme yönelik kararların alınmasında karar alıcılara dayanak teşkil edecek bilimsel çalışmalarda üniversiteler yol gösterici olmalıdır. Araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere, son yıllarda belirli konulara yönelik yapılan çalışmalarda üniversitelerden akademisyen ve uzmanların da katıldığı çeşitli toplantı ve çalıştaylar düzenlenmektedir. Bu şekilde akademisyen ve uzmanların görüşleri alınsa da hükümetin ve siyasi erkin desteklemediği görüşlerin

kararlara yansması mümkün olmamaktadır. Uygulamaya yönelik nihai kararlar hükümet veya hükümetin temsilcisi olan Bakan tarafından alınmaktadır.

#### ***5.2.1.3. Alt Tema: Bakanlığın Diğer Birimlerinden Görüş Alınması***

Dört katılımcı (%6,3) belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için Bakanlığın diğer birimlerinden görüş alındığını belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin görüş belirten katılımcının bu konudaki görüşü de şöyledir:

Eğitim politikalarının uygulamaya dönüşmesi konusunda Cumhuriyetin kurulmasından bu yana en etkin görevi Talim ve Terbiye Kurulu yapmıştır (E4).

Bakanlığın diğer birimlerinin etkisi Bakanlığın genel politikaları için değil daha alt birimlerde geliştirilen politikalar için geçerlidir. Örneğin, herhangi bir konuda politika belirleyen bir genel müdürlük konu ile ilgili Bakanlığın diğer birimlerinden konuya yönelik olarak görüş almaktadır. Bu uygulama politikaya son şeklini verme ve uygulanmaya yönelik olarak ileride ortaya çıkabilecek sorunları önceden tespit etme açısından önemlidir. Nitekim politikayı yapan birimlerin göremediği eksiklik ve aksaklıklar diğer birimler tarafından tespit edilebilmektedir. Ancak bu eksiklikler daha çok politikanın içeriği ile ilgili değil genellikle şekilsel açıdan görülmektedir. Nitekim politikanın asıl sorumlusu politikayı hazırlayan birimdir.

#### ***5.2.1.4. Alt Tema: Okul Müdürü, Öğretmen, Öğrenci ve Velilerden Görüş Alınması***

Üç katılımcı görüşüne göre (%4,8) belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerden görüş alınmaktadır. Bu alt tema ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Uygulama ile ilgili olarak ilgili politikayı uygulayacak olan okul yöneticileri ve öğretmenlerle birlikte kararların alınması son derece önemlidir. Çünkü politikanın uygulama aşamasını en iyi bilen sahada bulunan okul müdürleri ve öğretmenlerdir (E3, E30).

Bakanlık daha çok haftalık ders çizelgeleri, ders kitapları ve öğretim programları veya uygulamaya yönelik politikaların belirlenmesinde bizzat uygulamanın içinde bulunan ve politikalardan doğrudan etkilenen okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşlerine başvurmaktadır. Böylece politika ile ilgili uygulamaya başlanmadan önce olası problemler ve eksiklikler tespit edilebilmektedir. Ancak nihai kararı Bakanlık vermektedir.

### 5.2.1.5. Alt Tema: Eğitim Sendikalarından Görüş Alınması

Katılımcılardan ikisinin görüşü (%3,2) de belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için eğitim sendikalarından görüş alındığı yönündedir. Bu alt tema ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Eğitim sendikalarının kuruluş amaçları eğitimcilerin ekonomik ve sosyal haklarını geliştirmek olmasına rağmen hükümet özellikle son yıllarda alınan kararlarda onların da görüşlerine başvurmaktadır (E8).

Sendikalar zaman zaman eğitimin çeşitli konuları ile ilgili Bakanlığa görüş bildirmektedir. Ancak hükümet kendisine uymayan fikirleri pek de dikkate almamaktadır (E12).

Eğitimle ilgili sendikalar eğitim sisteminin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapacağına kimlerin hangi kadrolara getileceğiyle ilgilenmektedir (E20).”

Bu görüşte olan katılımcıların az oluşundan ve yukarıda belirtilen görüşlerden de anlaşılacağı üzere, Türkiye’de eğitim sendikacılığının gerçek işlevini yerine getirdiğini söylemek güçtür. Sendikalar ve sendikacılık demokratik ve gelişmiş ülkelerin ana unsurlarındandır. Eğitim sendikalarının kuruluş amaçlarında da belirttikleri üzere, bu sendikaların üyelerinin sosyal ve ekonomik haklarının savunulması, korunması ve geliştirilmesinin yanında eğitimin kalitesinin artırılması ve ileri taşınmasında önemli katkılarının olması gerekir. Ancak diğer birçok konuda olduğu gibi Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sendikaların işlevlerinin ana amaçlarından saptığı görülmektedir. Bugün ülkemizde eğitim sendikaları siyasetin gölgesinde kalmakta ve siyasi partilerin organları gibi işlev görmektedirler. Bu görüş, bir araştırma ile de desteklenmiştir. “Eğitim İşkolundaki Sendikalara İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu bir araştırmada; sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim sendikalarını işleyişleri bakımından demokratik bulmadıkları görülmüştür. Sendikalı öğretmenler demokratik olmamanın sebeplerini; tamamen politik amaçlı olmalarından, ideolojik davranmalarından, başka amaçları gerçekleştirmek için orada olmalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bir sendikalı öğretmen “...demokratik olmayan ülkelerde, tüm alt birimler bu olumsuz işleyişin bir parçasıdır...” diyerek sendikaların demokratik olmama gerekçesini ülkenin kamu yönetimi ile ilişkilendirmiştir (Taşdan, 2013). Ulutaş ve Sönmez (2011) tarafından yapılan başka bir araştırma sonucunda da katılımcıların yarıdan fazlası, sendikasını siyasi görüşüne göre seçtiğini ifade etmiştir. Bu da Türkiye’de sendikaların oluşum temellerinde ideolojik yapılanmanın varlığını ve hemen her sendikanın kamuoyuna karşı ideolojik bir duruşunun olduğunu göstermektedir (Aktaran Karaman & Erdoğan, 2016).

### **5.2.1.6. Alt Tema: Özel Sektör Temsilcilerinden Görüş Alınması**

Belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için bir katılımcı görüşüne göre (%1,6) özel sektör temsilcilerinden görüş alınmaktadır. Bu alt tema ile ilgili bir katılımcının görüşü de aşağıda belirtilmiştir:

Eğitim politikalarını belirleme, programlama ve uygulama aşamasında ilgili birim ve/veya kuruluşlar ile üniversite ve sanayi sektörünün görüşlerinin dikkate alınması önemlidir (E9).

Türkiye’de özel sektör temsilcileri istedikleri gibi eleman bulmakta sıkıntı çektiklerini sürekli olarak dile getirmektedirler. Diğer yandan özellikle meslek okullarından mezun öğrenciler iş bulamadıklarından şikâyetçidirler. Bunun nedeni eğitim politikalarının geliştirilmesinde özel sektör temsilcilerinden görüş alınmaması olarak görülebilir. Belirlenen eğitim politikalarının uygulanmasından önce veya politikanın belirlenmesi aşamasında özel sektör temsilcilerinden görüş alındığını belirten katılımcı sayısının yok denecek kadar az olması bunun göstergesidir. Özellikle meslek okullarından mezun öğrenciler özel sektörde istihdam edilmektedir. Bu nedenle bir katılımcının söylediği gibi, mesleki okullarla ilgili politika uygulamalarında özel sektör temsilcilerinden görüş alınması önemlidir. Uygulanacak olan politikanın ne gibi yarar sağlayacağı, riskleri vb. konuların, mezunları istihdam edecek olan özel sektörle görüşülmesi doğaldır.

### **5.2.1.7. Alt Tema: Siyasi Erken Görüş Alınması**

Görüşme yapılan bir katılımcı (%1,6) belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için siyasi erkin görüşünün alındığını söylemiştir. Bu alt tema ile ilgili bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Konuyla ilgili tartışmalar, uzmanlarla değil siyasi platformlarda yapılmaktadır (E16).

Eğitim politikalarının belirlenmesi süreci siyasal bir atmosferde tartışılıyor. (E6).

Eğitim politikalarının uygulanması aşamasında iktidar dışındaki diğer siyasi partiler de görüşlerini dile getirirler. Bunlar makul görülürse hükümet gerekli değişiklikleri yapar (E14).

Türkiye’de eğitim politikalarını belirleyen temel etken iktidar olduğu için öncelikle eğitimin nasıl olacağı ile ilgili tartışmalar dar bir çerçevede yapılmaktadır (E16).

Uygulamaya yönelik öneriler siyasi iradenin görüşleri doğrultusunda dikkate alınıyor yoksa dikkate alınmıyor (E27).

Son yıllarda ülkemizde tek parti iktidarı devam ettiği için yasaların iktidar partisinin istediği şekilde çıkarıldığını görüyoruz. Belki de ülkemizde sağlıklı bir koalisyon hükümeti iş başında olsa eğitime ilişkin çıkarılacak yasaların çok daha sağlıklı tartışmalardan sonra ve geniş uzlaşıyla yasalaşması umudu olabilirdi (E35).

Politikaların uygulanması sürecinde siyasi ve politik destek oldukça önemlidir. Türkiye’de siyasi iktidarın desteklemediği ve onaylamadığı bir politikanın uygulanması söz konusu değildir.

#### **5.2.1.8. Alt Tema: Düşünce Kuruluşlarından Görüş Alınması**

Katılımcılardan biri (%1,6) de belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için düşünce kuruluşlarından görüş alındığını belirtmiştir. Bu alt tema ile ilgili bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Bazı üniversitelerin bünyesinde AÇEV, ERG gibi temel işgal sahası eğitim olan birimler vardır. Bunların da çok ciddi araştırma geliştirme yaptıklarını biliyorum. Onlardan da sıkça eğitim dünyamızdaki sorunlar ve çözüm önerileri başlıklı raporlar geliyor. Bütün bunlar tabii ki politika oluşumunu etkiliyor kişileri, yöneticileri etkiliyor, dolayısıyla da politika gelişimini etkiliyor (E26).

Türkiye’de düşünce kuruluşları da hükümete yakın veya hükümet karşıtı şeklinde gruplaşmışlardır. Bu durumda hükümete yakın düşünce kuruluşlarının eğitimle ilgili raporları hükümetçe dikkate alınabilmektedir (E28).

Düşünce kuruluşlarını, ülke için hayati bilgileri ve analizleri üreten, yüksek katma değerli mamul ortaya koyan fabrikalar gibi görmek mümkündür. Bu bağlamda; gelişmeyi sağlayan diğer bilgi kurumları gibi düşünce kuruluşları da adaletin, kalkınmanın ve ilerlemenin vazgeçilmez aktörleridir (Çelik, 2016). Karabulut (2010) da düşünce kuruluşlarının demokratik toplumlar için temel politik aktörlerden biri olduğunu bu kuruluşların politik toplumların bilgi tabanlı hareket eden, entelektüel “yumuşak altyapıları”olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir. Ona göre düşünce kuruluşları ilgili ülkelerde çoğulculuk ve açıklık sağlanması adına oldukça önemli bir rol oynamaktadırlar. Zariç (2012)’e göre de düşünce kuruluşları günümüzde özellikle küresel ve bölgesel güç olmayı hedefleyen ülkelerde dış politika, siyaset ve ekonomi gibi konularda ne gibi stratejilerin izleneceği gibi konularda önemli oranda politika yapıcılara değişik alanlarda çalışmalarıyla alternatifler sunarak katkı sağlamaktadır. Belirlenen eğitim politikalarının uygulanmasından önce düşünce kuruluşlarından görüş alındığını ifade eden katılımcının yalnızca bir kişi olması, Türkiye’de düşünce kuruluşlarının eğitim politikalarına etkisinin yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir.

### **5.2.2. Tema: Eğitim Politikasıyla İlgili Yasa, Yönetmelik, Genelge veya Yönerge Gibi Mevzuat Çalışmaları Yapılması**

Belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için kimlerle ve hangi çalışmalar yapılmaktadır? sorusuna 13 katılımcı (%20,6) “Eğitim politikasıyla ilgili yasa, yönetmelik, genelge veya yönerge gibi mevzuat çalışmaları yapılmaktadır.” şeklinde cevap vermiştir. Bu tema ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

İktidar partisinin milletvekilleri tek başına kanun ve yönetmelikler çıkararak uygulamayı başlatmaktadır (E12).

Bakanlığın üst yönetimi gerekli mevzuatı hazırlayıp uygulayıcılardan politikanın uygulanması istenmektedir (E15).

Politikaların uygulanması ile ilgili çok da bir şey yapılmamaktadır. Merkezden taşraya talimatlar verilmektedir (E21).

Uygulamayla ilgili okullardan veya milli eğitim müdürlüklerinden merkeze ulaşan tereddütler yazılı genelgelerle veya resmi yazılarla giderilmeye çalışılmaktadır (E32).

Değiştirilen programların nasıl uygulanacağına yönelik olarak bazen müdür ve öğretmenlere yazılı emirler gönderilmektedir (E24).

Katılımcıların da belirttikleri üzere belirlenen politikaların uygulanmasıyla ilgili yasa, yönetmelik veya diğer mevzuat çalışmaları yapılarak başka bir deyişle politika kanunlaştırılarak politikanın kimler tarafından nasıl uygulanacağı, kimlerin sorumlu olduğu, kimlere hangi eğitimlerin verileceği gibi konular belirlenmektedir. Bu aşama uygulamadan önceki son aşama olduğu için önemlidir. Bu aşamada farklı grupların etkileri söz konusudur. Ayrıca siyasal haklar gereği farklı siyasi grupların birbirleriyle çatışmaları da söz konusudur. Ama sonuç itibarıyla tüm bu karşıt fikirler demokratik bir ortamın gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat genel eğilim olarak politikacılar bu aşamada kendi çıkarlarını ön planda tutarak anlam odaklı hareket ettikleri, sonuç odaklı hareket tarzından uzak oldukları bilinmektedir (Dye’ dan aktaran Akgül ve Kaptı, 2010).

### **5.2.3. Tema: Sempozyum ve Çalıştay Gibi Toplantılar Yapılması**

Katılımcılardan 13’ü (%20,6) de belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için sempozyum ve çalıştay gibi toplantılar düzenlendiğini belirtmişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri de şöyledir:

Uygulama adımları kısa, orta ve uzun vadeli olarak belirlenmektedir. Karar vericiler, konunun bireysel ve kurumsal olarak detay çalışmalarının yapılması talimatını vermektedirler (E18).

Konunun sempozyum ve çalıştaylar tartışılması, uygulamada çıkabilecek aksaklıkları en aza indirmesi açısından çok önemlidir (E12).

Bakanlıkça yapılan bilimsel toplantılarda çıkan görüşler politikaların başarısında etkili olmaktadır (E17).

Çalıştay ve sempozyumlar bir konu üzerinde ayrıntılı olarak çalışmaya, düşünmeye ve öğrenmeye imkân sağlayan uygulamalı bilimsel öğretim tekniğidir. Çalıştay; daha çok yüksek düzeyli bilişsel süreçlerin kullanıldığı akademik bilgi aktarım uygulamalarında tercih edilen, uzmanlık alanlarına dönük bir uygulamadır. Çalıştay, bilim adamlarının ve uzmanların; bir konuda ön hazırlık yapmak üzere inceleme ve değerlendirme amaçlı toplantılarında kullanılan temel tekniktir. Türkiye’de özellikle son yıllarda eğitim politikalarının ve uygulamalarının tartışıldığı uygulayıcıların ve uzmanların katılımı ile hemen hemen her konuda çalıştaylar düzenlenmektedir. Katılımcılar da böyle çalıştay ve diğer bilimsel toplantıların eğitim politikaları açısından önemine vurgulamışlardır.

#### **5.2.4. Tema: Eğitim Politikasıyla İlgili Karar Alındıktan Sonra Herhangi Bir Çalışma Yapılmaması**

Katılımcılardan 6’sı (%9,5) belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçirilebilmesi için kararların üst yönetimce alındığını ve sadece uygulayıcılara bu kararların uygulanması için uygulayıcılara yazılı talimatlar gönderildiğini söylemektedir. Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Uygulamayla ilgili yeterince zaman ayrılıp detaylı bir çalışma yapılamamaktadır. Çoğu zaman ortak kararlar yerine kişisel kararlar dikkate alınmakta ve etkili olmaktadır (K2).

Politikalarda öğretmenlerin görüşlerine pek önem verilmemektedir. Alınan kararların uygulanması için emrivaki yapılmaktadır (E21).

Sistem nedeniyle başarılı öğretmenlerin üst makamlara çıkma ihtimali yok gibidir. Bu nedenle öğretmenler, kendi görüşleri alınmadan hazırlanan kararların uygulanmasında isteksiz kalmaktadırlar (E25).

Eğitim politikasıyla ilgili karar alındıktan sonra herhangi bir çalışma yapılmadan uygulayıcılara yazılı talimatlar verilerek politikanın uygulanmasının istenmesi Türkiye’de yaygın bir uygulamadır. Politika kararlarının tepe yönetimce alınmasının bazı sakıncaları vardır. Bunlardan birincisi politikanın amaç ve hedefleri konusunda açıklık ve anlaşılabilirlik konularında sorunların varlığıdır. Başka bir ifadeyle tepe yöneticiler tarafından belirlenen amaç ve hedeflere uygulayıcıların ne kadar inandığı ve benimsediği konusu açık değildir (Çevik & Demirci, 2012, s. 39). Genellikle kararlar, uygulanacağı

bölgelerin sosyal, kültürel, coğrafi ve fiziki koşulları dikkate alınmadan merkezde ve masa başında alınmakta, bu da politikadan beklenen amaçların gerçekleşmesine engel olmaktadır.

Halkla iç içe olan ve temas halinde bulunan, halkın özelliklerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini en iyi şekilde bilen bizzat uygulayıcılardır. Bunlar da okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Diğer yandan kararların tepe yönetimince alınması ve yazılı talimatlarla uygulayıcılardan bu kararların uygulamasının istenmesi, uygulayıcıların motivasyonlarını da olumsuz yönde etkileyecektir.

#### **5.2.5. Tema: Pilot Uygulamaların Yapılması**

Araştırmaya katılan üç katılımcı (%4,8) belirlenen eğitim politikalarının genel uygulamasından önce pilot uygulamaların yapıldığını söylemişlerdir. Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Pilot uygulamalar politika hakkında bir fikir vermektedir. Bu yüzden uygulamalardan önce pilot uygulamaların yapılması önemlidir (E4).

Pilot uygulamalarda ortaya çıkan aksaklıklar görmezden gelinmektedir (E13).

Türkiye’de çok az karar için pilot uygulama yapılmaktadır. Mesela 2005 yılında değiştirilen programların pilot uygulamaları göstermelik yapılmıştır. Kimse pilot uygulamaların sonuçlarına bakmıyor (E17).

Pilot uygulama, eğitim ile ilgili alınan herhangi bir kararın ülkenin tamamına uygulanmasından önce belirli bir bölgede uygulanarak politikanın başarısının ölçülmesidir. Türkiye’de son yıllarda yaygın olmasa da belirli konularda pilot uygulamalar yapılmakta böylece uygulanacak politikanın başarı veya başarısızlığını görme imkânı ortaya çıkmakta politikanın eksiklikleri görülmektedir. Eğitim konusunda alınan kararların önce pilot bölgelerde uygulanması ayrıca zaman kaybına ve israfa da engel olmaktadır. Ancak pilot uygulamalarda ortaya çıkan eksiklikler ve başarısızlıkların dikkate alınarak uygulamadan önce bunlar giderilmesi önemlidir.

### **5.3. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Geçebilmesi İçin**

#### **Sorumluluk Alanlara Yönelik Bulgular**

“Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için kimler sorumluluk almaktadır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 90 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre; “siyaset”, “Milli Eğitim Bakanlığı”, “sivil toplum örgütleri”,



“üniversiteler”, “ilgili diğer bakanlık ve kuruluşlar” ve “milli eğitim şurası” başlıkları altında 6 tema belirlenmiştir. Ayrıca “siyaset” ana teması altında “parlamento”, “hükümet”, “bakan”; “Milli Eğitim Bakanlığı” ana teması altında “merkez teşkilatı bürokrasisi”, “il, ilçe ve okul yöneticileri”, “öğretmenler”; “sivil toplum örgütleri ana temasının altında “sendika ve dernekler” ile “cemaat ve vakıflar” başlıkları altında alt temalar tespit edilmiştir.

Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için sorumluluk alanlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Geçebilmesi İçin Sorumluluk Alanlar*

Ana Tema	Alt Tema	f*	%
Siyaset	Hükümet	21	21,9
	Parlamento	7	7,2
	Bakan	5	5,2
	Toplam	33	34,3
Milli Eğitim Bakanlığı	Merkez Teşkilatı Bürokrasisi	35	36,4
	İl, ilçe ve okul yöneticileri	9	9,4
	Öğretmenler	5	5,2
	Toplam	49	51,0
Sivil Toplum Örgütleri	Sendika ve dernekler	5	5,2
	Cemaat ve vakıflar	3	3,1
	Toplam	8	8,3
Üniversiteler	-	3	3,1
İlgili diğer bakanlık ve kuruluşlar	-	3	3,1
<b>GENEL TOPLAM</b>		<b>96</b>	<b>100</b>

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

“Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için kimler sorumluluk almaktadır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri temalar ve alt temalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.

### 5.3.1. Tema: Siyaset

Görüşme yapılan katılımcıların 33’ü (%34,3) Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için siyasetin sorumluluk aldığını söylemiştir. Bunlardan 21’i (%21,9) hükümetin, 7’si (%7,2) parlamentonun, 5’i (%5,2) bakanın sorumluluk aldığı düşüncesindedir.

### **5.3.1.1. Alt Tema: Hükümet**

Katılımcılar bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için en fazla sorumluluğu hükümetin aldığını (%23,3) belirtmişlerdir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Politikanın başarısından da başarısızlığından da siyasi iktidarlar sorumludur. Ancak politikaların başarısızlığından dolayı onlara kimse hesap sormuyor. Başka bir deyişle söylemek gerekirse eğitim konusu vatandaşı çok fazla etkilemiyor. Vatandaş daha çok ekonomiyle ilgileniyor. Toplumun alt kesimlerinin ise eğitimin kalitesiyle ilgili olduğu pek söylenemez (E30).

Siyasi iktidarın destek vermediği bir konuda bakanlığın tek başına hareket etmesi mümkün değil. Muhalefetin görüşleri pek dikkate alınmaz (E31).

Hükümetin dikkate almadığı, desteklemediği politikaların yürürlüğe konulması söz konusu değildir (E26).

Katılımcıların da belirttiği üzere hükümet uygulanan eğitim politikalarından birinci derecede sorumludur. Politikaların başarısı da başarısızlığı da hükümete bağlıdır. Politikaların başarısız olması durumunda hükümet bunun olumsuz karşılığını bir sonraki seçimlerde oylarının azalması olarak almaktadır. Ayrıca hükümetin destek olmadığı hiçbir politikanın uygulanma şansı bulunmamaktadır.

### **5.3.1.2. Alt Tema: Parlamento**

Katılımcıların 7'si (%7,2) Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için parlamentonun sorumluluk aldığını söylemişlerdir. Bu alt temayla ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri de şöyledir:

Parlamento demokratik ülkelerin vazgeçilmez unsurudur. Ülkeler parlamento da alınan kararlarla yönetilmektedir (E17).

Parlamentoda muhalefet partileri çok da etkili değildir. Asıl sorumlu olan iktidar partisidir (E20).

Türkiye'de alınan her karardan aslında parlamento sorumludur. Çünkü bütün kanunlar burada kabul edilmektedir (E15).

Parlamento iktidardaki siyasi parti ile birlikte diğer muhalefet partilerinden de oluşmaktadır. Siyasal partiler demokrasinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Toplumun farklı farklı kesimlerini temsil ederler. İktidardaki siyasal partiler kendi parti programlarındaki politikaları uygularlar. Bu politikaların başarısından veya başarısızlığından doğrudan sorumludurlar. Muhalefetteki partiler de soru önergesi, gensoru, araştırma önergesi gibi denetim mekanizmaları ile uygulanan politikaları denetlemekle sorumludurlar. Muhalefet partileri aynı zamanda iktidar adaydırlar. İktidar partisinin uygulamalarını denetleme

görevlerini yerine getirdikleri oranda ve halka vadettikleri politikalara göre halktan oy talebinde bulunurlar.

### **5.3.1.3. Alt Tema: Bakan**

Beş (%5,2) katılımcı ise Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için Milli Eğitim Bakanın sorumluluk aldığını söylemiştir. Bu alt temayla ilişkin olarak bazı katılımcıların görüşleri de şöyledir:

Milli eğitimde alınan kararların uygulanabilmesi bakanın onayı ile yanın onun kabul etmesi ile mümkündür (E29).

Bazı eğitim politikaları alt birimlerce hazırlanmakta ve bakan onayına sunulmaktadır. Birim yöneticileri bakanı ikna ederek kararların uygulanmasını sağlamaktadır (K1).

Aslında uygulamada en büyük sorumluluk hükümetin, dolayısıyla bakanındır. Çünkü uygulanan politikaların başarısından da başarısızlığından da bakan sorumlu tutulmaktadır (E17).

Milli Eğitim Bakanı gerek politikaların belirlenmesinde gerekse uygulama aşamasında önemli bir faktördür. Milli Eğitim Bakanı hükümetin bir üyesi ve temsilcisidir. Bu nedenle hükümet tarafından belirlenen ve uygulamaya konulan politikaların başarısından birinci derecede bakan sorumlu tutulmaktadır. Aynı zamanda politikanın uygulaması içinde bulunan bürokrasinin en üst amiri de bakandır. Burada bürokrasiden kaynaklanan aksaklıklardan da sorumlu olan ve kamuoyuna hesap verme noktasında olan da bakandır. Bu açıdan eğitim politikalarının her aşamasında bakanın tutumu ve kararları son derece önemlidir.

### **5.3.2. Tema: Milli Eğitim Bakanlığı**

“Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için kimler sorumluluk almaktadır? sorusuna verilen cevaplara göre Milli Eğitim Bakanlığı ana teması “merkez teşkilatı bürokrasisi”, “il, ilçe ve okul yöneticileri” ve “öğretmenler” başlıkları altında alt temalara ayrılmıştır.

#### **5.3.2.1. Alt Tema: Merkez Teşkilatı Bürokrasisi**

Katılımcılardan 35’inin de belirttiği üzere (%36,4) Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için merkez teşkilatının önemli bir sorumluluğu vardır. Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

2011 yılında çıkan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın Tüm birimlerinde “Eğitim Politikaları” adı altında önce “Grup Başkanlığı” sonra da “Daire Başkanlıkları” ihdas edilerek eğitim politikalarının uygulaması ve takibine önem verilmiştir (E4).

Eğitim politikalarının alt yapısı Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinde hazırlanır ve uygulamaya konulur. Birim amirleri kendi aldıkları kararları bakan onayına sunarlar. Bu konuda birinci derecede sorumlu olan birim amirleridir. Politikaların başarısız olması durumunda bunun hesabını hükümet bakana, bakan da birim amirlerine sormaktadır (E10).

Bürokratların kendi başlarına bir karar alıp uygulamaları mümkün değildir. Alınan kararlar nihayetinde bakan tarafından onaylatılarak uygulanmaktadır (E14).

Gerek politikaların belirlenip karar vericilere sunulmasında gerekse belirlenen politikaların uygulanması aşamasında merkez teşkilatı bürokrasisi son derece önemlidir. Politikaların uygulanması bürokrasinin sırtındadır. Burada bürokratların yeterliliği ve uzmanlaşması eğitim problemlerinin ortaya çıkarılması, bu problemlerin çözümü için doğru politikaların belirlenmesi ve uygulamanın başarısı açısından önem arz etmektedir. Merkez teşkilatı bürokrasisi uygulamaya yönelik olarak hazırlanan mevzuatın alt yapısını hazırlamaktan da sorumludur. Bir mevzuat ne kadar detaylı ve doğru hazırlanırsa uygulamada çıkacak aksaklıklar o kadar az olacaktır. Bu nedenle katılımcıların büyük çoğunluğunun belirttiği gibi politikaların uygulanmasında en büyük sorumluluğu merkez teşkilatı bürokrasisi almaktadır.

### **5.3.2.2. Alt Tema: İl, İlçe ve Okul Yöneticileri**

Görüşmeye katılan katılımcılardan 9'unun görüşüne (%9,4) göre Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için il, ilçe ve okul yöneticileri sorumluluk almaktadır. Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığında bir hiyerarşi mevcuttur. Bakan birim amirlerini, birim amirleri de taşrayı sorumlu tutmaktadır (K3).

Taşranın benimseyip kabul etmediği kararların uygulama başarısı zayıftır. Bu nedenle taşra birimleri, özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumları oldukça önemlidir (E11).

İl, ilçe ve okul yöneticileri sorumluluk almakla beraber eğitimle ilgili alınan kararların uygulama başarısızlığından hesap sorulmamaktadır (E18).

İl, ilçe ve okul yöneticileri uygulama alanlarında olan ve halkla temas halinde bulunan kamu görevlileridir. Bu nedenle belirlenen eğitim politikasının her şeyden önce il, ilçe ve okul yöneticilerince kabul edilmesi ve benimsenmesi gerekir. Bu yöneticilerce benimsenmeyen ve içselleştirilmeyen politikaların başarı şansı düşüktür. Diğer yandan uygulamada ortaya çıkan aksaklıkların ve eksikliklerin ilk önce farkına varan ve karşılaştan

bu yöneticilerdir. Bu nedenle il, ilçe ve okul yöneticileri politikaların uygulamaya geçebilmesi için önemli derecede sorumluluk almaktadırlar.

### **5.3.2.3. Alt Tema: Öğretmenler**

Öğretmenler, eğitim politikalarının uygulanmasında, politikaların başarısında veya başarısızlığında en önemli unsurlardır. Milli Eğitim Bakanlığında hangi karar alınırsa alınsın, hangi politika belirlenirse belirlensin bizzat bunu uygulayacak olan öğretmenlerdir. Eğitimin nihai hedefi iyi insan, iyi vatandaş ve iyi meslek sahibi kişiler yetiştirmektir. Bunu sağlayacak olan ve öğrencilerle yüz yüze temas halinde olan ise öğretmenlerdir. Bu yüzden az sayıda (5) katılımcının (%5,2) belirtmesine rağmen eğitim politikalarının uygulanması için öğretmenler önemli derecede sorumluluk almaktadırlar. Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Bir politika ne kadar güzel olursa olsun sonunda onu uygulayacak olan öğretmendir. Onun için öğretmenin politikayı kabul etmesi çok önemlidir (E12).

Bence öğretmenin eğitim politikalarının geliştirilmesinde bir katkısı yoktur. Öğretmenler sadece uygulamadan sorumludurlar (E18).

Öğretmenler eğitimin en önemli bileşenidir. Bu nedenle eğitim politikalarının uygulanmasında önemli işlevleri vardır (E21).

Öğretmenler uygulamada ne kadar başarılı olurlarsa politika o derece hedefine ulaşmış olur (E28).

### **5.3.3. Tema: Sivil Toplum Örgütleri**

Görüşme yapılan katılımcıların 8'i (%8,3) Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için sivil toplum örgütlerinin sorumluluk aldığını söylemiştir. Bunlardan beşi (%5,2) sendika ve derneklerin, üçü (%3,1) ise cemaat ve vakıfların sorumluluk aldığı düşüncesindedir.

#### **5.3.3.1. Alt Tema: Sendika ve Dernekler**

Türkiye'de bir eğitim politikalarının uygulamaya geçebilmesi için sivil toplum örgütlerinin sorumluluk aldığını söyleyen katılımcıların beşi (%5,2) bu sivil toplum örgütlerinden sendika ve derneklerin sorumluluk aldığı görüşündedirler. Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Hükümete yakın sendika ve dernekler eğitim politikalarının uygulanmasında son derece etkili olmaktadır. Hükümet oy kaygısı nedeniyle sendika ve derneklerin taleplerine kayıtsız kalmamaktadır (E10).

Sendika ve derneklerin eğitim politikalarına etkisi bunların hükümete yakın olup olmamasıyla yakından ilişkilidir (E17).

Sendika ve dernekler objektiflikten uzaktır. Kendi düşüncelerine ve siyasi felsefelerine yakın politikaların uygulanmasını isterler ve bunda da etkilidirler (E27).

Bir ülkedeki sendika ve dernekler önemli sivil toplum örgütleridir ve demokrasinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Sendikalar üyelerinin çıkarlarına hizmet etmek için kurulmuşlardır. Türkiye’de de son yıllarda eğitim sendikalarının sayısı giderek artmıştır. Ancak bu sendikalar tarafsız olarak üyelerinin sosyal ve ekonomik haklarını korumak yerine siyasi partilerin yan kuruluşları gibi faaliyette bulunmaktadır. Bu yönüyle Türkiye’deki eğitim sendikalarının gerçek işlevlerini yerine getirdiklerini söylemek mümkün değildir.

Diğer taraftan kamu yararı için kurulan birçok dernek de mevcut olmasına rağmen bu dernekler de sendikalar gibi kuruluş amaçlarının dışında siyasi görüşleri doğrultusunda ve taraflı olarak faaliyetlerde bulunmaktadır.

Türkiye’deki sendika ve derneklerin politikaların belirlenmesi ve formüle edilmesi aşamalarında bir baskı unsuru olarak karar vericiler üzerinde belli etkileri olmasına rağmen bazı katılımcıların ifade ettikleri gibi sendika ve derneklerin politikaların uygulanması için sorumluluk aldıklarını söylemek doğru değildir.

### **5.3.3.2. Alt Tema: Cemaat ve Vakıflar**

Katılımcıların 3’ü (%3,1) eğitim politikalarının uygulamaya geçebilmesi için cemaat ve vakıfların sorumluluk aldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri de şöyledir:

Türkiye gibi demokratik açıdan gelişimini tam olarak tamamlayamamış ülkelerde cemaat ve vakıflar her alanda etkili olmaktadır (E14).

Cemaat ve vakıfların bu kadar etkili olması, hükümetin kendi taraflarının oylarını koruma çabasından kaynaklanmaktadır (E18).

Türkiye’de özellikle son yıllarda cemaat ve vakıfların eğitim üzerinde etkili oldukları görülmektedir. Ancak bu etki eğitim problemlerinin kamuoyu gündemine gelmesinde ve politikaların belirlenmesi aşamasındadır. Politikaların uygulamaya geçebilmesi için cemaat ve vakıfların sorumluluk aldıklarını söylemek güçtür.

#### **5.3.4. Tema: Üniversiteler**

3 katılımcı (%3,1) Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için üniversitelerin sorumluluk aldığını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin olarak bir katılımcının diğer görüşleri ise şöyledir:

Üniversitelerin öncü gücü olan bilim insanları; gözlemleyen, düşünen, araştıran, sorgulayan ve kuram geliştirip bilinmeyeni bilinir hale getirerek ve yaşamı kolaylaştırmak için gerekli bilgiyi üretmekte, yöntem ve teknikleri geliştirmektedir. Üniversitelerin tarihsel misyonuna bakıldığında; bulunduğu çağın önünü açması, sorunları doğru tespit etmesi ve yaşamı kolaylaştırması için uygun modeller oluşturması ile anıldıkları görülür (E10).

Bir ülkenin eğitim kalitesinin düzeyi o ülkedeki üniversitelerin fazlalığı ve kalitesiyle de doğrudan alakalıdır. Bu yüzden eğitimde karar alanlar üniversitelerle sürekli irtibat halinde olmalıdır (E20).

Üniversiteler bilimsel araştırma ve geliştirme işlevi gören eğitim ve öğretim kurumlarıdır. Eğitim sorunlarının belirlenmesi aşamasında hazırladıkları raporlarla karar vericilere yol gösterici bir rol üstlenirler. Bu nedenle bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için üniversitelerin sorumluluk aldığını söylemek doğru değildir.

#### **5.3.5. Tema: İlgili Diğer Bakanlık ve Kuruluşlar**

Görüşme yapılan katılımcılardan 3’ü (%3,1) de belirlenen eğitim politikalarının uygulamaya geçebilmesi için ilgili diğer bakanlık ve kuruluşların sorumluluk aldığını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri ise şöyledir:

Alınan kararlarla ilgili diğer bakanlık ve kuruluşların görüşleri önemlidir. Politikalarla ilgili paydaşların olumlu görüşleri o politikanın uygulanması açısından da önemlidir (E14).

Diğer paydaşların görüşleri politikanın eksikliklerinin görülmesini sağlar. Bu yüzden politikayı yapan birim, diğer birimlerin ve kuruluşların görüşlerine başvurmalıdır (E20).

Eğitim politikalarının belirlenmesi, formüle edilmesi hatta uygulanması aşamalarında gerekli görüldüğü takdirde tüm paydaşlardan görüş alışverişinde bulunulması normal ve gereklidir. Ancak politikalar belirlendikten sonra uygulama aşamasında diğer bakanlık ve kuruluşların belli bir sorumlulukları yoktur. Sorumluluk politikayı geliştiren ve uygulayana aittir.

#### 5.4. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Konulabilmesi İçin Yerine Getirilen Koşullara Yönelik Bulgular

“Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için hangi koşullar yerine getirilmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 64 görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre “Herhangi bir hazırlık yapılmadan politikanın uygulanmasına başlanmaktadır.”, “Önce politika uygulamaya konulmakta, eksiklikler daha sonra giderilmeye çalışılmaktadır.” ve “Uygulamadan önce belirli koşullar yerine getirilmektedir.” başlıkları altında 3 tema belirlenmiştir.

Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için yerine getirilen koşullar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

#### *Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Konulabilmesi İçin Yerine Getirilen Koşullar*

Ana Tema	Alt Tema	f*	%
Herhangi bir hazırlık yapılmadan politikanın uygulanmasına başlanması	-	17	26,6
Politika uygulama yapılarak eksikliklerin daha sonra giderilmeye çalışılması	-	9	14,1
Uygulamadan önce yerine getirilen koşullar	Pilot uygulamalar	6	9,4
	Fiziki koşullar	6	9,4
	Hizmet içi eğitim	5	7,8
	Tanıtım çalışmaları	4	6,3
	Bütçe	4	6,3
	Öğretmen ihtiyacı	4	6,3
	İlgili birimlerin görüşleri	3	4,7
	Mevzuat çalışmaları	3	4,7
	Yazılı talimatlar	3	4,7
	Toplam		38
GENEL TOPLAM		64	100

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

“Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için hangi koşullar yerine getirilmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri temalar ve alt temalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.



#### **5.4.1. Tema: Herhangi Bir Hazırlık Yapılmadan Politikanın Uygulanmasına Başlanması**

Katılımcılardan 17'sinin görüşüne (%26,6) göre Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için herhangi bir hazırlık yapılmadan politikanın uygulanmasına başlanmaktadır.

Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri de aşağıda gösterilmiştir:

Eğitim politikaları uygulanırken politika amacından bazı sapmalar oluyor. Bu sapmaları da çok fazla irdeleyen yok (E13).

Kâğıt üzerinde her şey usulüne uygun yapılmakla birlikte hem temel sorumluların hem de paydaşların yeterince öğrenmeye, değiştirmeye, geliştirmeye açık bir şekilde bir araya gelmediğini düşünüyorum (K3).

Eğitim politikalarının uygulamaya konulabilmesi için gerekli koşulların yerine getirilmemesi hem zaman hem de ekonomik israfa yol açmaktadır. Deneme yanılma ile öğrenme en pahalı öğrenme biçimidir. Herhangi bir hazırlık yapılmadan uygulamaya konulan eğitim politikası örnekleri Türkiye'de oldukça fazladır. Örneğin, ders geçme ve kredili sistemin alt yapısının hazırlanmadan uygulamaya konulması bu sistemi başarısız olarak algılanmasına neden olmuş ve kısa süre sonra uygulamadan kaldırılmıştır. Yine orta öğretimden yükseköğretime geçiş sistemi defalarca değiştirilmiş kalıcı bir sistem bulunamamıştır. Yine 2004 yılında öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden geliştirilen ilk ve orta öğretim programlarından, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, öğretmen eğitimlerinin yetersizliği ve diğer alt yapı koşullarının yerine getirilmemesi gibi nedenlerden dolayı beklenen başarı sağlanamamıştır.

#### **5.4.2. Tema: Politika Uygulama Yapılarak Eksikliklerin Daha Sonra Giderilmeye Çalışılması**

Dokuz katılımcının görüşü (%14,1) Türkiye'de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için önce politikanın uygulamaya konulduğunu eksikliklerin daha sonra giderilmeye çalışıldığı yönündedir. Bu temayla ilişkin bazı katılımcıların diğer görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Eğitim politikası ile ilgili yasal düzenleme yapıldıktan sonra uygulamaya yönelik pek bir hazırlık yapılmadan doğrudan uygulanmaya başlanmaktadır (E1).

Türk milleti olarak bizde "yol göçte dizilir" anlayışı hâkimdir. Bu yüzden uygulamaya konulan politikaların eksiklikleri uygulama esnasında giderilmeye çalışılmaktadır (E 15).

Bizde kararlar tepede alınır, "uygulayın" diye talimatlar verilir. Bu politika uygulanır mı uygulanmaz mı diye kimse düşünmüyor (E19).

Bu durum Türk eğitim politikalarının uygulanmasında çok sık rastlanan bir durumdur. Herhangi bir hazırlık yapılmadan politikaların uygulamaya konulduğunu belirten katılımcılardan farklı olarak dokuz katılımcı eksikliklerin uygulama esnasında giderilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Bu durum Türk atasözlerinde belirtildiği ve iki katılımcının da söylediği gibi “Göç yolda dizilir.” mantığının bir yansımasıdır. Eksikliklerin bu şekilde giderilmesi zaman ve para kaybına, ayrıca çoğu durumda da politikanın başarısız olarak algılanmasına ve bazen de politikanın tamamen sonlandırılmasına neden olmaktadır.

### **5.4.3. Tema: Uygulamadan Önce Yerine Getirilen Koşullar**

“Uygulamadan önce yerine getirilen koşullar” ana teması “pilot uygulamalar”, “fiziki koşullar”, “hizmet içi eğitim”, “tanıtım çalışmaları”, “bütçe”, “öğretmen ihtiyacı”, “ilgili birimlerin görüşleri”, “mevzuat çalışmaları” ve “yazılı talimatlar” şeklinde alt temalar belirlenmiştir.

#### **5.4.3.1. Alt Tema: Pilot Uygulamalar**

Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için belirli koşullar yerine getirildiğini söyleyen katılımcılardan 6’sı (%9,4) uygulamadan önce pilot uygulamaların yapıldığını söylemişlerdir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Politikalarla ilgili ya birkaç şehir ve bölge pilot olarak seçilir alınan veriler gözden geçirilerek uygulamaya konur ya da vazgeçilir (E2).

Bazen pilot uygulamalar yapılmakta ve uygulayıcı formatör öğretmenler yetiştirilmekte ise de burada ortaya çıkan olumsuzluklar görmezden gelinmektedir. Politikalar uygulamaya konulduktan sonra olumsuzluklar giderilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle politikaların ömrü uzun sürmemekte sık sık politika değişikliğine gidilmektedir. Örneğin ortaöğretime geçiş sistemi aynı hükümet olmasına rağmen defalarca değiştirilmiştir (E3).

İhtiyaç analizi, planlama, tahmini bütçe analizi, yasal düzenleme ve uygulama (daha çok pilot uygulama) şeklinde yapılmaktadır (E9).

Pilot uygulama, herhangi bir politikanın ülke genelinden önce belirli bölgelerde denenmesidir. Bu uygulama daha sonra ortaya çıkabilecek ve giderilmesi çok daha pahalıya mal olacak aksaklıkların önceden tespit edilmesi ve giderilmesi açısından önemlidir. Türkiye’de son yıllarda politikaların ülke genelinde uygulanmadan önce sıkça pilot uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Burada önemli olan aksaklıkların ve

eksikliklerin doğru, tarafsız ve objektif olarak tespit edilmesidir. Belirlenen politikaların eksikliklerinin veya aksayan yönlerinin gizlenmesi veya amacından saptırılması politikanın başarısız olarak görülmesine neden olacaktır.

#### **5.4.3.2. Alt Tema: Fiziki Koşullar**

Görüşme yapılan 6 katılımcı (%9,4) Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için fiziki şartların yerine getirildiğini söylemiştir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Eğitim politikalarının uygulanmasından önce gerekli tanıtım çalışmaları, alt yapı çalışmaları, mevzuat çalışmaları, istihdam çalışmaları, öğrenme ortamlarının bu çerçevede düzenlenmesi vb. çalışmalar yapılmaktadır (E6).

Eğitim politikalarının uygulanabilmesi için öncelikle uygun ortamın, şartların ve imkânların olması gerekir (E4).

Türkiye’de eğitim politikalarının uygulanmasından önce gerekli koşulların sağlanamaması nedeniyle bu politikalardan vazgeçildiği veya bu politikaların başarısızlıkla sonuçlandığı sıkça yaşanmaktadır (E21).

Türkiye’de herhangi bir eğitim politikasının gerçekleşmesinde eğitimle ilgili iç koşullardan ziyade eğitim dışı koşulların etkili olduğu kanaatindeyim (E28).

Fiziki şartların yerine getirildiğini söyleyen katılımcıların az sayıda oluşu düşündürücüdür. Bu durum Türkiye’de eğitim politikalarının gerekli fiziki şartların yerine getirilmeden uygulamaya konulduğunun göstergesidir. Politikaların başarısı gerekli tüm koşulların yerine getirilmesine bağlıdır. Nitekim bunun örnekleri Türk eğitim tarihinde mevcuttur. Uygulamaya konulan ders geçme ve kredili sistemin çok geçmeden kaldırılması, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin sık sık değiştirilmesi gibi uygulamalar gerekli fiziki koşullar ve diğer alt yapı koşulları yerine getirilmediği için başarısızlığa uğrayan örneklerdir.

#### **5.4.3.3. Alt Tema: Hizmet İçi Eğitim**

Beş katılımcı (%7,8) bu yüzden uygulayıcıların politikaların nasıl uygulanacağı konusunda eğitime alındığını belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Uygulamadaki eksiklikler aslında proje veya politikanın eksikliğinden değil uygulayamamanın sıkıntısından (E15).

Ülkemizde kararlaştırılan bir eğitim politikasının hayata geçirilebilmesi için öncelikle eğitim politikasının uygulayıcısı olan insan gücünün bilgilendirilip yetiştirilmesi ve işe koşulması gerekiyor (E18).

Bazı politikalar onu uygulayacak olanların belirli özelliklere sahip olmasını gerektirir. Bunun için merkezde hazırlanan yazılı kurallar veya talimatlar yeterli olmayabilir. Politikaların uygulama başarısı onu uygulayacak olanların politikayı tam olarak anlamalarına ve benimsemelerine bağlıdır.

#### **5.4.3.4. Alt Tema: Tanıtım Çalışmaları**

Dört katılımcının görüşüne göre (%6,3) belirlenen politikaların uygulanabilmesi için politikayı tanıtım çalışmaları yapıldığını belirtmişlerdir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Türkiye’de eğitim politikaları uygulamaya konulurken, toplumsal uzlaşma, toplumu ikna, felsefe, bilim, kültür ayağı hep eksik kalmıştır (E20).

Uygulayıcıların veya çalışanların kendilerinin benimsedikleri, kendilerinin olgunlaştırarak karara dönüşmesine katkıda buldukları politikaların uygulaması daha kolay olmaktadır (E35).

Bir politikanın başarılı bir şekilde uygulanması için kamuoyu desteğine ihtiyacı vardır. Bu yüzden politikanın amaçlarının, hedeflerinin ve hedef kitlenin vb. kimler ve neler olduğunun çok iyi tanıtılması ve kamuoyu desteğinin sağlanması gerekir. Yeterli derecede tanıtımı yapılmayan politikaların kamuoyunda başarısızmış gibi algılanmasına ve yeterli desteği görmemesine yol açabilir.

#### **5.4.3.5. Alt Tema: Bütçe**

Görüşmeye katılanların 4’ünün görüşüne (%6,3) göre Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için bütçe koşulunun yerine getirildiğini söylemiştir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için söz konusu kararların hükümet tarafından destekleniyor olması ve özellikle toplumsal talebi karşılıyor olması gerekir. Bunun yanı sıra kararların uygulanmasını sağlayacak maddi imkânların olması şarttır (E5).

Eğer uygulanacak olan politika yüklü bir bütçe gerektirmiyorsa uygulama süreci daha kolay işlemektedir (E7).

Bütçe koşulunun yerine getirildiğini söyleyenlerin azlığı manidardır. Çünkü bir politikanın uygulamaya konulabilmesinin en önemli şartı gerekli bütçenin ayrılmasıdır. Gerekli bütçe olmadan politikadan beklenen hedefe ulaşılması olanaksızdır.

#### **5.4.3.6. Alt Tema: Öğretmen İhtiyacı**

Dört görüşe göre (%6,3) politikaların uygulanabilmesi için gerekli öğretmen ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir.

Öğretmen ihtiyacı her politika için gerekli bir koşul değildir. Bazı politikalarda özellikle öğretim süresinin arttırılması, okutulacak yeni derslerin ilave edilmesi gibi politikalarda öğretmen ihtiyacı ortaya çıkabilir. Öğretmen ihtiyacı koşulunu belirten katılımcıların bu durumu dikkate aldıkları söylenebilir.

#### **5.4.3.7. Alt Tema: İlgili Birimlerin Görüşleri**

Belirlenen ve uygulamaya konulacak politikalardan bazıları farklı birimlerin ve kuruluşların işbirliğini gerektirebilir. Katılımcıların üçü (%4,7) bu işbirliğine dikkat çekmiştir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Uygulanacak politikaların başarıya ulaşması, katılımcılığın artırılarak toplumda geniş bir destek görmesine ve bu politikaların tasarlanmasında ve uygulanmasında kamu idareleri arasında yeterli düzeyde işbirliği ve eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır (E10).

Tüm birimleri ile koordineli çalışan alttan üste doğru sıkıntıları bildirilen yukarıda bu sıkıntılara göre hareket edip tüm birimleriyle koordineli çalışan bir işleyiş olmalı (E11).

Bir politika ne kadar güzel hazırlanırsa hazırlansın gözden kaçan bazı eksiklikler ve hatalar olabilir. Bu nedenle politikaya ilişkin olarak paydaşların görüşlerinin alınması önemlidir. Böylece politikanın daha sonraki süreçlerinde ortaya çıkabilecek bir hatanın baştan düzeltilmesi imkânı ortaya çıkmış olur.

#### **5.4.3.8. Alt Tema: Mevzuat Çalışmaları**

3 katılımcı görüşüne göre (%4,7) politikaların uygulamaya konulabilmesi için mevzuat çalışmaları yapılmaktadır.

Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Politikalar uygulanırken her şeyden hedeflerin, amaçların belirlenmesi bu çerçevede hangi zamanda hangi işlerin yapılacağı bir plana bağlanması, sonuçta bu programın uzman kişilerce takip edilmesi, nerede hangi sorunlarla karşılaşılacağına tespit edilmesi ve bu sorunlara da sistem içerisinde çözüm üretilmesi beklenir (E31).

Mevzuatlar bir politikanın nasıl uygulanacağı, uygulamada nelere dikkat edileceği, kimlerin hangi aşamalarda sorumlu olacağı gibi açıklamaları içermektedir. Belirlenen

politika bir mevzuat gerektiriyorsa uygulamadan önce hazırlanması gereklidir. Katılımcılar da bu ön koşula işaret etmişlerdir.

#### **5.4.3.9. Alt Tema: Yazılı Talimatlar**

Herhangi bir eğitim politikası bazen mevzuat gerektirmeyebilir. Ancak politikanın uygulanmasının nasıl olacağına dair uygulayıcılara merkezden talimatlar gönderilebilir. 3 katılımcı da (%4,7) bu konuya işaret etmiştir. Uygulayıcılara gönderilen yazılı talimatların açık, herkesçe anlaşılır bir dille yazılmalı farklı anlamlar ve yorumlar çıkarılmamalıdır.

### **5.5. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının Nasıl İzlendiğine**

#### **Yönelik Bulgular**

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 68 görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre; “Eğitim politikaların izlemesi sağlıklı bir şekilde yapılmamaktadır.”, “merkez teşkilatınca yapılan izleme yöntemleri”, “taşra teşkilatınca yapılan izleme yöntemleri”, “vatandaşlar ve velilerce izleme”, “uluslararası kuruluşlarca izleme”, “STK ve sendikalarca izleme”, “basın ve yayın organlarınca izleme”, “üniversitelerce izleme”, “eğitim uzmanlarınca izleme” ve “muhalefet partilerince izleme” başlıkları altında yedi ana tema belirlenmiştir.

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir? sorusuna verilen cevaplar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarını İzleme Yöntemleri*

Tema	Alt Tema	f*	%
Eğitim politikaların izlemesinin sağlıklı bir şekilde yapılmaması	-	13	19,1
Merkez teşkilatınca izleme	İzleme ve değerlendirme birimlerinin yaptıkları araştırmalarla	17	25,0
	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı elemanlarınca	6	8,8
	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzman raporlarıyla	3	4,4
	Strateji Geliştirme Başkanlığı uzmanları raporlarıyla	3	4,4
	<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>42,6</b>
Taşra teşkilatınca izleme	Okul yöneticileri ve öğretmenlerin raporlarıyla	8	11,7
	İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin raporlarıyla	1	1,4
	Uygulayıcılara ve öğrencilere uygulanan anketlerle	1	1,4
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>14,7</b>
Vatandaşlar ve velilerce izleme	ALO 147	2	2,9
	BİMER	2	2,9
	Bilgi Edinme	2	2,9
	Sosyal medya	1	1,4
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>10,2</b>
Sivil toplum örgütlerince izleme		4	5,8
Uluslararası kuruluşlarca izleme	-	3	4,4
Basın ve yayın organlarınca izleme	-	2	2,9
	<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri temalar ve alt temalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.

### 5.5.1. Tema: Eğitim Politikalarının İzlemesinin Sağlıklı Bir Şekilde Yapılmaması

Katılımcılardan alınan on üç görüşe göre (%19,1) Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının hiç izlenmediğini söylemişlerdir.

Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Politika taraftarları politikayı övüyor, karşı çıkanlar hiçbir şeyi beğenmiyor. Oluşan karamsar hava nedeniyle de ilk fırsatta başka bir politika arayışına geçiliyor (E6).

Eğitim politikaları sağlıklı uygulanmadığı ve izlenmediği için onları sık sık değiştiriyoruz. Bağımsız, profesyonel denetim mekanizmaları ile denetlenmeli (E33).

Bilindiği gibi izleme, politika süreçlerinin en önemli aşamalarından biridir. Uygulamaya konulan politikanın nasıl ilerlediğinin, aksaklıkların ve eksikliklerin tespit edilmesi için sağlıklı bir şekilde izlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde politika sonuçlarının ortaya çıkmasından sonra tespit edilen hataların telafisi mümkün olmayabilir. Bu nedenle hataların zamanında tespit edilmesi, hem zaman hem de para israfına engel olma açısından önemlidir.

### **5.5.2. Tema: Merkez Teşkilatınca İzleme**

Katılımcı görüşlerinin 29'una göre (%42,6) Türkiye'de uygulamaya konulan eğitim politikalarının merkez teşkilatınca izlenmektedir.

Merkez teşkilatınca izlendiğini söyleyen katılımcılar bu izlemenin; “izleme ve değerlendirme birimlerinin yaptıkları araştırmalarla”, “Rehberlik ve Denetim Başkanlığı elemanlarınca”, “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzman raporlarıyla” ve “Strateji Geliştirme Başkanlığı uzmanlarının raporlarıyla” yapıldığını belirtmişlerdir.

Türkiye'de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesiyle ilgili görüş bildiren bir katılımcı, izleme ve değerlendirmeye başta merkezi yönetimden başlanması gerektiğini, taşradan verileri alıp bu doğrultuda merkezi de denetlemek gerektiğini söylemiştir.

#### **5.5.2.1. Alt Tema: İzleme ve Değerlendirme Birimlerinin Yaptıkları Araştırmalarla İzleme**

Türkiye'de uygulamaya konulan eğitim politikalarının merkez teşkilatınca yapıldığını belirten katılımcılardan 17'si (%25,0) bu izlemenin izleme ve değerlendirme birimlerinin yaptıkları araştırmalarla yapıldığını söylemişlerdir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Son yıllarda izleme ve değerlendirme başkanlıkları kurulmasına rağmen bunların da görevlerini tam olarak yaptıklarını düşünmüyorum (E13).

Birimler daha çok okul, öğrenci ve öğretmen sayıları vb. gibi nicel verileri ortaya koymaktan ileri gitmemektedir (E3).

Eğitim politikalarının izlenmesi konusu en sıkıntılı konulardan biridir. (E9).

Bakanlıkta izleme ve değerlendirme daire başkanlıkları oluşturuldu ancak onlarında çok işlevsel olduğunu söylemek mümkün değil. Eğitim problemlerinin devam etmesi ve herhangi bir düzelmeye olmaması bunu gösteriyor (E15).



Milli Eğitim Bakanlığında 2011 yılında izleme ve değerlendirme başkanlıkları oluşturulmuştur. Katılımcıların da belirttiği üzere uygulanan eğitim politikalarının izlenmesi görevi Milli Eğitim Bakanlığında oluşturulan izleme ve değerlendirme birimlerince yapılması ve uygulanan politikaların amacına ulaşip ulaşmadığının, ulaşmadıysa sebeplerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Ancak bu birimlerin kuruluş amaçlarına uygun olarak işlevlerini tam yerine getirdiklerini söylemek güçtür. İzleme değerlendirme birimleri daha çok “açılan okul veya sınıf sayısı”, “mezun olan veya sınıf tekrarına kalan öğrenci sayısı”, “devam- devamsızlık durumları” gibi nicel araştırmalar yapmakta temel politikalarla ilgilenmemektedirler.

#### ***5.5.2.2. Alt Tema: Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Elemanlarınca İzleme***

Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının merkez teşkilatınca izlendiğini belirten katılımcılardan 6’sı (%8,8) bu izlemenin Bakanlığın Rehberlik ve Denetim Başkanlığı elemanlarınca yapıldığını söylemişlerdir.

Katılımcıların da belirttikleri üzere rehberlik ve denetim elemanlarının kendilerine kanunla verilen Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek gibi görevleri vardır.

#### ***5.5.2.3. Alt Tema: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Uzmanlarının Raporlarıyla İzleme***

Eğitim politikalarının merkez teşkilatınca izlendiğini belirten katılımcılardan üçü (%4,4) bu izlemenin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında görevli uzmanların raporlarıyla yapıldığını söylemişlerdir.

Ancak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına eğitim politikasıyla ilgili olarak “*Bakanlığın diğer birimleri tarafından oluşturulacak politika ve stratejilerin belirlenmesinde işbirliği yapmak*” görevi verilmiş olup politikaların izlenmesiyle ilgili bir görevi bulunmamaktadır.

#### **5.5.2.4. Alt Tema: Strateji Geliştirme Başkanlığı Uzmanlarının Raporlarıyla İzleme**

Katılımcıların üçü (%4,4) de eğitim politikalarının Strateji Geliştirme Başkanlığı uzmanlarınca izlendiğini söylemişlerdir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından toplanan istatistiki veriler bilimsel anlamda raporlaştırılmasından ziyade sayısal veriler yayınlanmaktadır (E22).

Strateji Geliştirme Başkanlığının raporlarında eğitim kalitesiyle ilgili hususlar pek de yer alınmamaktadır (E25).

Milli Eğitim Bakanlığı strateji geliştirme Başkanlığına 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve 5436 sayılı Kanunla diğer Bakanlıkların strateji geliştirme ve malî hizmetler birimlerine verilen görevlerin yanında Milli eğitim Bakanlığı hizmet birimleri, taşra teşkilatı ile okul ve kurumlar için performans ölçütlerinin oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapma görevleri verilmiştir. Bir katılımcının belirttiği gibi Bakanlıkça uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesine ilişkin herhangi bir görevi bulunmamaktadır.

#### **5.5.3. Tema: Taşra Teşkilatınca İzleme**

Katılımcılardan 10'u (%14,7) Türkiye'de uygulamaya konulan eğitim politikalarının taşra teşkilatınca yapıldığını belirtmişlerdir. Bunlardan 8'i (%11,7) bu izlemenin okul yöneticileri ve öğretmenlerin raporlarıyla, biri (%1,4) il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin raporlarıyla biri (%1,4) de uygulayıcılara ve öğrencilere uygulanan anketlerle yapıldığını belirtmişlerdir.

##### **5.5.3.1. Alt Tema: Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Raporlarıyla İzleme**

Katılımcılardan 8'i (%11,7) eğitim politikalarının izlemesinin okul yöneticileri ve öğretmenlerce yapıldığını ve hazırladıkları raporları üst birimlere gönderdiklerini söylemişlerdir.

Eğitim politikalarının muhatapları ilk önce uygulayıcı konumundaki okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Politikanın aksayan veya eksik yönlerini, karşılaşılan problemleri en iyi şekilde tespit edecek olan onlardır. Bu nedenle onların uygulanan politikaya ilişkin

görüşleri önemlidir. Bakanlık merkez teşkilatı uygulanan bir politikaya ilişkin olarak aksayan yönlerinin, eksikliklerinin neler olduğu ile ilgili zaman zaman okul yönetimlerinden raporlar istemektedir. Buna göre politikalarda gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılabilmektedir.

#### ***5.5.3.2. Alt Tema: İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Raporlarıyla İzleme***

İl ve ilçe milli eğitim yöneticileri doğrudan öğrenci velilerle yüz yüze gelmeseler uygulama alanında bulduklarından uygulanan politikalardan sorumludurlar. Yerel düzeyde okul yöneticileri ve öğretmenlerle toplantılar yapmakta, okul ziyaretleriyle politikaların eksikliklerini görme imkânına sahip olmaktadır. Bu nedenle bir katılımcı (%1,4) il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin politikaları izlediğini ve bunları üst birimlere rapor ettiklerini söylemiştir.

#### ***5.5.3.3. Alt Tema: Uygulayıcılara ve Öğrencilere Uygulanan Anketlerle İzleme***

Bir katılımcı (%1,4) eğitim politikalarının uygulayıcılara ve öğrencilere uygulanan anketlerle izlendiğini söylemiştir.

Katılımcının belirttiği üzere, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimleri özellikle ders kitapları, öğretim programları veya haftalık ders çizelgelerine ilişkin politikalarda zaman zaman anketler uygulayarak okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler veya velilerin görüşlerine başvurmakta uygulanan politikalarda bu anketlerden çıkan sonuçlara göre gerekli gördüğü düzeltmeler yapılmaktadır.

#### **5.5.4. Tema: Vatandaşlar ve Velilerce İzleme**

Katılımcılardan yedisi (%10,2) Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının vatandaşlar ve velilerce izlendiğini belirtmişlerdir. Bunların 2’si (%2,9) bu izlemenin Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan ALO 147 iletişim merkezi aracılığıyla, 2’si (%2,9) Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) aracılığıyla, 2’si (%2,9), 2’si Milli Eğitim

Bakanlığının Bilgi Edinme Merkezi aracılığıyla ve biri de (%1,4) diğer sosyal medya aracılığıyla yapıldığını belirtmişlerdir.

#### **5.5.4.1. Alt Tema: ALO 147 Aracılığıyla İzleme**

Katılımcılardan 2'si (%2,9) eğitim politikalarının Milli Eğitim Bakanlığının ALO 147 telefon hattıyla yapıldığını söylemişlerdir.

ALO 147 hattı vatandaşların ve velilerin talep, şikâyet, görüş-öneri, ihbar ve bilgi edinme soruları için kurulmuş bir iletişim merkezidir. Vatandaşlar ve veliler bu iletişim hattını arayarak eğitim ve öğretim başta olmak üzere Bakanlıkça sunulan tüm hizmetlerle ve politikalarla ilgili olarak etkin ve hızlı bir biçimde bilgi alabilmektedirler. Bu hat bir Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenip uygulamaya konulan politikaların vatandaşlar ve velilerce takip edilmesine ve bu politikalarla ilgili bilgi alınmasına aracılık etmesi açısından da önemlidir.

#### **5.5.4.2. Alt Tema: BİMER Aracılığıyla İzleme**

İki katılımcı (%2,9) eğitim politikalarının Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) aracılığıyla izlendiğini düşünmektedirler.

BİMER Başbakanlık Genelgesiyle 2006 yılında yürürlüğe giren bir Halkla İlişkiler uygulamasıdır. Bu uygulama 2006 yılından günümüze, çağın gereksinimleri de göz önünde bulundurularak vatandaşlara hizmet vermektedir. Vatandaşların dilekçe verme ve bilgi edinme hakları Anayasanın 74 üncü maddesiyle güvence altına alınmıştır. Vatandaşlar bu haktan yararlanarak devletin her birimi ile ilgili yapılan çalışmalardan, uygulamalardan bilgi edinebilmektedirler. BİMER'e yapılan başvuru konusu hangi bakanlığı ilgilendiriyorsa başvuru o bakanlığa yönlendirilmekte ve yasal olarak belirli bir süre içerisinde başvuruya cevap verilmesi sağlanmaktadır. Vatandaşlar bu yolla Milli Eğitim Bakanlığının uygulamalarıyla ilgili olarak bilgi sahibi olabilmekte gerekirse eleştirebilmektedirler. Böylece bakanlıkça uygulamaya konulan eğitim politikaları vatandaşlarca takip edilebilmektedir.

#### **5.5.4.3. Alt Tema: Bilgi Edinme Yoluyla İzleme**

Başbakanlık dışında ayrıca her bakanlığın kendi bilgi edinme merkezleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının da bilgi edinme merkezi bulunmaktadır. Vatandaş ve veliler bilgi edinme merkezlerine başvurarak yapılan çalışmalar ve uygulamalarla ilgili bilgi, belge edinebilmekte, görüş ve şikâyetlerini bildirmektedirler. 2 katılımcının (%2,9) da belirttiği üzere bilgi edinme merkezleri aracılığıyla vatandaşlar ve veliler bir tür eğitim uygulamalarını takip etmektedirler.

#### **5.5.4.4. Alt Tema: Sosyal Medya Aracılığıyla İzleme**

Katılımcılardan biri (%1,4) Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının sosyal medya aracılığıyla izlendiğini belirtmiştir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanlar istedikleri bilgilere rahatça ulaşabilmektedirler. Cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla birlikte facebook, twitter vb. sosyal medya kullanımı da artmıştır. Bu uygulamalar, sadece vatandaşlar tarafından değil artık kurumlar tarafından da kullanılmaya başlanmıştır. Kurumlar kendi hesaplarıyla açtıkları facebook ve twitter gibi uygulamalar aracılığıyla yaptıkları çalışmalarını vatandaşlara tanıtmaya ve onların eleştirilerini alma imkânına sahip olmuşlardır. Vatandaşlar da kurumların çalışmalarını hakkında bu yollarla bilgi sahibi olmakta ve gerekirse şikâyette bulunmaktadırlar. Bu da kurumların üzerinde yaptıkları çalışmalar hakkında bir baskı oluşturabilmektedir.

#### **5.5.5. Tema: STK ve Sendikalarca İzleme**

Katılımcılardan 4’ü (%5,8) Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının sivil toplum örgütlerince izlendiği düşüncesindedirler.

Vakıflar, dernekler ve sendikalar gibi sivil toplum örgütleri zaman zaman Milli Eğitim bakanlığının politikaları hakkında raporlar hazırlayarak hükümete sunmaktadırlar. Siyasi irade sivil toplum örgütlerinden gelen raporlara göre eğitim politikalarında değişikliğe gidilmesini isteyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim politikalarının sivil toplum örgütlerince de izlendiği söylenebilir.

### **5.5.6. Tema: Uluslararası Kuruluşlarca İzleme**

Katılımcılardan üçü (%4,4) uygulamaya konulan eğitim politikalarının uluslararası kuruluşlarca izlendiğini söylemişlerdir.

Türkiye birçok uluslararası kuruluşa üye bir ülkedir. Günümüzde dünyada meydana gelen olayların ve gelişmelerin diğer ülkeleri etkilemesi söz konusudur. Bu yüzden uluslararası bazı kuruluşlar üye ülkelerle ilgili gelişmeleri yakından izlemektedir. Dolayısıyla uluslararası yapılan değerlendirmelere Türkiye de dâhil olmaktadır. PISA, TIMMS gibi uluslararası sınavlarla, üye ülkelerin eğitimde gösterdikleri başarılar takip edilmekte ve değerlendirilmektedir. Diğer taraftan bu sınavlarda gösterilen başarısızlık nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı üzerinde kamuoyunun baskısı oluşmakta ve bazı politika değişikliklerine gidilebilmektedir.

### **5.5.7. Tema: Basın ve Yayın Organlarınca İzleme**

İki katılımcı (%2,9) eğitim politikalarının uygulanmasından sonra basın yayın organlarınca izlendiğini düşünmektedir.

Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların görüşleri de şöyledir:

Son 8-10 yılda kamuda izleme değerlendirme önem taşır hale geldi (E26).

Bizim eğitim politikası uygulamalarında yapılan araştırmalarda, sonuçların izlenmesi ya da gidişatın izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda çok zayıf bir yaklaşım olduğu gözlenmiştir (E31).

Hükümetin benimsediği ve karar verdiği bir politika uygulamaya konulduysa bu ciddi anlamda sıkı izleniyor, ancak daha alt düzeydeki birimlerin politikaları çok fazla izlenmiyor (E32).

Eğitim politikalarının belirlenmesi, uygulanması değerlendirilmesi veya değiştirilmesi konusunda basın yayın organları önemli bir yere sahiptir. Ancak basın yayın organlarının spesifik olarak bir eğitim politikasını izleme şeklinde bir işlevi bulunmamaktadır. Basın yayın organları genellikle kamuoyu nezdinde haber değeri taşıyan sansasyonel olaylarla ilgilenir ve haber yaparlar. Aslında basın yayın organları politika yapıcılar üzerinde bir baskı unsurudurlar. Politika yapıcılar basın yayın organlarında çıkan eğitim haberlerine kayıtsız kalamazlar. Bu durumda politika yapıcılar ya gündeme gelen politikayı savunma, ya da düzeltme yoluna giderler.

## **5.6. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Nasıl Müdahale Edildiğine Yönelik Bulgular**

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir? sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 38 görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara herhangi bir müdahale edilmemektedir.”, “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmektedir.” ve “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara şartlı olarak müdahale edilmektedir.” başlıkları altında 3 tema oluşturulmuştur.

Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edildiği ile ilgili tema ve alt temalar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

*Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Müdahale Etme Yöntemleri*

Tema	Alt Temalar	f*	%
Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara herhangi bir müdahale edilmemesi	-	12	31,6
	Merkezi yönetimce kısmi ve geçici müdahaleler yapılması	5	13,2
Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmesi	Politika tamamen yürürlükten kaldırılarak müdahale edilmesi	4	10,5
	Olumsuzluklara taşraya gönderilen yazılı talimatlarla müdahale edilmesi	3	7,9
	Olumsuzluklara üst yöneticilerce uygun görülen müdahaleler yapılması	2	5,3
	Uygulama planlarında ya da içerikte revizyona gidilerek müdahale edilmesi	1	2,6
	Toplam	15	39,4
Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara şartlı olarak müdahale edilmesi	Olumsuzluklar medya tarafından kamuoyu gündemine getirilirse müdahale edilmesi	4	10,5
	Tespit edilen olumsuzluklar bir mevzuat değişikliği gerektiriyorsa müdahale edilmesi	3	7,9
	Olumsuzluklar ancak siyasilere yansır müdahale edilmesi	2	5,3
	Tespit edilen olumsuzluğun giderilmesi çok fazla bütçe gerektirmiyorsa müdahale edilmesi	1	2,6
	Ancak çözümü basit olan olumsuzluklara müdahale edilmesi	1	2,6
	Toplam	11	28,9
GENEL TOPLAM		38	100

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir? sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri temalar ve alt temalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.

### 5.6.1. Tema: Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde

#### Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Herhangi Bir Müdahale Yapılmaması

“Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir? sorusuna katılımcılardan 12’si (%31,6) bu olumsuzluklara herhangi bir müdahale yapılmadığını belirtmişlerdir.



Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların görüşleri de aşağıda belirtilmiştir:

Hükümetin veya Bakanın değişmesi durumunda kendi görüşleri doğrultusunda politika değişikliğine gitmekte veya politikayı tamamen değiştirebilmektedir (E1).

İzleme esnasında olumsuzlukla karşılaşıldığında ilk akla gelen ‘Bu politika başarılı olmadı. Yeni bir politika belirlenmesi gerekiyor.’ anlayışı ön plana çıkmaktadır (E12).

Uygulamaya konulan bir programın takip edilip raporlanması ne kadar yaygındır? sorusuna tek bir cevap vermek zordur (E16).

Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara herhangi bir müdahale yapılmadığını belirten katılımcıların sayısı, bir önceki soruda katılımcılara sorulan “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir? sorusuna “Uygulamaya konulan eğitim politikaları izlenmemektedir.” şeklinde cevap verenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Bu da gösteriyor ki Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmediğini belirten katılımcılar, aynı zamanda politikaların izlenmemesinden dolayı herhangi bir müdahale yapılmadığını da söylemişlerdir. Bu oran oldukça yüksektir. Politikaların izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmemesi hem politikanın başarısızlığına neden olacak hem de zaman ve para israfına yol açacaktır.

### **5.6.2. Tema: Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Müdahale Edilmesi**

Katılımcıların 15’inin görüşüne (%39,4) göre uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmektedir.

“Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir?” sorusuna “müdahale edilmektedir” şeklinde cevap veren katılımcıların verdikleri cevaplara göre “Merkezi yönetimce kısmi ve geçici müdahaleler yapılmaktadır.”, “Eğitim politikası tamamen yürürlükten kaldırılmaktadır.”, “Olumsuzluklara taşraya gönderilen yazılı talimatlarla müdahale edilmektedir.”, “Olumsuzluklara üst yöneticilerce uygun görülen müdahaleler yapılmaktadır.” ve “Uygulama planlarında ya da içerikte revizyona gidilerek müdahale edilmektedir.” başlıkları altında alt temalar oluşturulmuştur.

### ***5.6.2.1. Alt Tema: Merkezi Yönetimce Kısmi Ve Geçici Müdahaleler Yapılması***

Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edildiğini söyleyen katılımcıların beşinin görüşüne göre (%13,2) bu müdahale merkezi yönetimce kısmi ve geçici müdahaleler şeklinde yapılmaktadır.

Beş katılımcının görüşüne göre eğitim politikalarının sistemli olarak izlenmediği ve gerekli görülen aşamalarda ve zamanlarda gerekli müdahalelerin yapılmadığı sonucu çıkarılabilir. Kaldı ki tespit edilen olumsuzluk kısmi bir müdahale gerektiriyorsa bu şekilde müdahale edilmelidir.

### ***5.6.2.2. Alt Tema: Politika Tamamen Yürürlükten Kaldırılarak Müdahale Edilmesi***

Dört katılımcı (%10,5) eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara eğitim politikasının tamamen yürürlükten kaldırılarak müdahale edildiğini söylemişlerdir. Bu görüşü bildiren katılımcılara göre eğitim politikalarının izlenmesi esnasında ortaya çıkan olumsuzlukların gerekli müdahalelerle giderilmesi yerine eğitim politikası tamamen yürürlükten kaldırılmaktadır. Eğitim politikasının tamamen yürürlükten kaldırılması hem zaman hem de para israfına yol açmakta kaynakların boşa harcanmasına yol açmaktadır.

### ***5.6.2.3. Alt Tema: Olumsuzluklara Taşraya Gönderilen Yazılı Talimatlarla Müdahale Edilmesi***

Üç katılımcı (%7,9) uygulanan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara taşraya gönderilen yazılı talimatlarla müdahale edildiği görüşündedirler.

Eğitim politikalarında tespit edilen olumsuzluklar uygulama ile ilgiliyse ve politikanın yanlış anlaşılmasından veya eksik bilgiden kaynaklanan bir olumsuzluk ise merkez teşkilatınca politikayla veya uygulanması ile ilgili açıklayıcı bilgiler ve uygulama talimatları verilebilir. Nitekim bazı durumlarda belirlenen politikanın hedefleri uygulama aşamasında uygulayıcılar tarafından farklı anlaşılabilir. Yani politika yapımcıların amaçları ile uygulayıcıların anladıkları arasında belirli farklar bulunabilir.

#### ***5.6.2.4. Alt Tema: Olumsuzluklara Üst Yöneticilerce Uygun Görülen Müdahaleler Yapılması***

Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edildiğini söyleyen katılımcılardan 2’si (%5,3) ise bu olumsuzluklara üst yöneticilerce uygun görülen müdahalelerin yapıldığı görüşündedirler.

Katılımcıların belirttiği gibi üst yönetim, politikaların izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklar ne ile ilgiliyse ona göre müdahale edebilir. Bu bazen politikanın yanlış anlaşılması, bazen de uygulayıcıların bilgi eksiklikleri olabilir. Üst yönetim veya politikadan sorumlu olanlar bu durumda gerekli gördükleri müdahalelerde bulunabilirler.

#### ***5.6.2.5. Alt Tema: Uygulama Planlarında ya da İçerikte Revizyona Gidilerek Müdahale Edilmesi***

Katılımcılardan birinin (%2,6) görüşüne göre ise uygulanan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara uygulama planlarında ya da içerikte revizyona gidilerek müdahale edilmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere olumsuzluğun ne olduğu ile ilgili müdahaleler yapılmalıdır. Bu bazen uygulama planları ile ilgili bir aksaklık, bazen de başka bir olumsuzluk olabilir.

#### ***5.6.3. Tema: Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Şartlı Olarak Müdahale Edilmesi***

Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara 11 katılımcı (%28,9) görüşüne göre şartlı olarak müdahale edilmektedir. “Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir?” sorusuna “Şartlı olarak müdahale edilmektedir.” şeklinde cevap veren katılımcıların verdikleri cevaplara göre, “Olumsuzluklar medya tarafından kamuoyu gündemine getirilirse müdahale edilmektedir.”, “Tespit edilen olumsuzluklar bir mevzuat değişikliği gerektiriyorsa müdahale edilmektedir.”, “Olumsuzluklar ancak siyasilere yansırsa müdahale edilmektedir.”, “Tespit edilen olumsuzluğun giderilmesi çok fazla bütçe gerektirmiyorsa müdahale edilmektedir.” ve “Ancak çözümü basit olan olumsuzluklara müdahale edilmektedir.” başlıkları altında alt temalara ayrılmıştır.

**5.6.3.1. Alt Tema: Olumsuzluklar Medya Tarafından Kamuoyu Gündemine Getirilirse Müdahale Edilmesi**

Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara şartlı olarak müdahale edildiğini söyleyen katılımcılardan 4’ünün görüşüne (%10,5) olumsuzluklar medya tarafından kamuoyu gündemine getirilirse müdahale edilmektedir. Bu katılımcılara göre bir olumsuzluğa müdahale edilip edilmemesi konunun kamuoyu gündemine gelmesine bağlıdır. Katılımcılar bu konuda medyanın önemini vurgulamışlardır.

**5.6.3.2. Alt Tema: Tespit Edilen Olumsuzluklar Bir Mevzuat Değişikliği Gerektiriyorsa Müdahale Edilmesi**

Üç katılımcı görüşüne (%7,8) göre eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara bir mevzuat değişikliği gerektiriyorsa müdahale edilmektedir. Aksi takdirde müdahale edilmemektedir.

Katılımcı görüşlerine göre mevzuat değişikliği gerektirmeyen olumsuzluk ve aksaklıklara müdahale edilmemektedir. Bu yaklaşım doğru değildir. Çünkü politikaların izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklar her zaman bir mevzuat değişikliğini gerektirmeyebilir.

**5.6.3.3. Alt Tema: Olumsuzluklar Ancak Siyasilere Yansırsa Müdahale Edilmesi**

Eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edildiğini belirten 2 katılımcı (%5,2) ise bu olumsuzlukların siyasilere yansması durumunda müdahale edildiğini söylemişlerdir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcının görüşü de şöyledir:

Ortaya çıkan olumsuzluklar göreceli olabiliyor. Bir kesim için okulda pek çok şey sorun, bir başkasına göre değil. Öncelikle sorun algısında ideolojik olanın tek belirleyici olmaktan çıkması gerekiyor (E6).

Katılımcıların bu konudaki görüşleri aslında Türkiye’de politika süreçlerinde siyasetin etkisinin de bir göstergesidir. Burada bahsedilen siyasi iktidardır. 2 katılımcının görüşüne göre eğitim politikalarında tespit edilen olumsuzluklar ne kadar önemli olursa olsun siyasi açıdan bir olumsuzluk değilse bir müdahale söz konusu değildir.

**5.6.3.4. Alt Tema: Tespit Edilen Olumsuzluğun Giderilmesi Çok Fazla  
Bütçe Gerektirmiyorsa Müdahale Edilmesi**

Eğitim politikalarının izlenmesi sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edildiğini belirten bir katılımcı da (%2,6) müdahale edilip edilmemesini bütçe şartına bağlamaktadır. Ona göre tespit edilen olumsuzluklara yapılacak müdahale, bütçe açısından yük getirecek bir olumsuzluksa buna müdahale edilmemekte, aksine olumsuzluğun giderilmesi çok fazla bir mali yük getirmeyecekse buna müdahale edilmektedir.

Eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkacak olumsuzluklara yapılacak müdahalenin bütçeye bağlanması doğru değildir. Politikanın belirlenmesinde bu durumların ortaya çıkabileceği göz ardı edilmemeli politikanın bütçesi de buna göre belirlenmelidir.

**5.6.3.5. Alt Tema: Ancak Çözümü Basit Olan Olumsuzluklara Müdahale  
Edilmesi**

Uygulanan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edildiğini belirten başka bir katılımcının görüşüne (%2,6) göre ise ancak çözümü basit olan olumsuzluklara müdahale edilmektedir.

Bu katılımcıya göre çözümü zor olan olumsuzluklara müdahale edilmemektedir. Eğitim politikalarının izlenmesinde tespit edilen olumsuzlukların çözümünün kolay veya zor olması ona müdahale etmenin bir şartı olmaması, olumsuzluğun kolay veya zor olmasına bakılmaksızın anında müdahale edilmesi gerekir.

## **5.7. Uygulanan Eğitim Politikalarının Kimler Tarafından ve Nasıl**

### **Değerlendirildiğine Yönelik Bulgular**

“Uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcılar 76 görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre verilen cevaplara göre; uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmemektedir.” ve “Uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmektedir.” başlıkları altında iki temaya ayrılmıştır.

“Uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

*Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikalarını Değerlendirme*

Ana Tema	Alt Temalar	f*	%
Uygulanan eğitim politikalarının değerlendirilmemesi	-	15	22,4
Uygulanan eğitim politikalarının değerlendirilmesi	Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince araştırma ve raporlarla değerlendirilmesi	17	25,4
	Okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerce değerlendirilmesi	11	16,4
	Milli Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe değerlendirilmesi	6	9,0
	Sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla değerlendirilmesi	5	7,5
	Üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla değerlendirilmesi	5	7,5
	Medya tarafından değerlendirilmesi	4	6,0
	Eğitim sendikalarınca değerlendirilmesi	3	4,5
	Siyasi partilerce değerlendirilmesi	3	4,5
	İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından değerlendirilmesi	2	3,0
	Meslek ve düşünce kuruluşlarınca değerlendirilmesi	2	3,0
	Toplam		52
GENEL TOPLAM		67	100

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

“Uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcıların görüşleri temalar ve alt temalar kapsamında aşağıda incelenmiştir.

### 5.7.1. Tema: Uygulanan Eğitim Politikalarının Değerlendirilmemesi

“Uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna katılımcı görüşlerinin on beşi (%22,4) Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının değerlendirilmediği yönündedir.

Bu temaya ilişkin olarak bazı katılımcıların diğer görüşleri de aşağıdaki gibidir:

Zaten uygulanan politikaların başarısının anlaşılması da uzun zaman aldığından bu süre içerisinde ya hükümet, ya bakan ya da bürokrasidekiler değiştiği için önceki politikaların değerlendirilmesi yapılmıyor. Kamuoyu baskısıyla, medya baskısıyla eğitimle ilgili bir şeyler yapılmaya çalışılıyor (E15).

Genel açıdan Bakanlığın eğitim politikasına çarpık bir bakış açısı vardır. Bir defa genel olarak politika belirlemede sıkıntı çeken bir bakanlık var (E19).

Karar vericilerin sık sık değişmesi, sonra gelen karar vericilerin önceki politikayı beğenmemesi veya yeni gelen karar vericilerin farklı siyasi düşüncelere sahip olması gibi nedenler sistemli ve planlı bir değerlendirme yapılmasına engel teşkil etmektedir (E25).

Bazen çeşitli nedenlerle, uygulamaya konulan bir politikanın sonucu beklenmeden politika değiştirilebiliyor (E27).

Değerlendirme sürecinde doğru politikaları geliştirerek politikaları revize etmek gerekiyor. Ama biz zaten bunun önemine baştan inanmadığımız için genel anlamda bizim bürokrasimizde böyle bir şey olmadığı için biz değerlendirme konusunda zayıf kalıyoruz (E31).

Eğitim politikalarındaki kararların alınmasından bu kararların değerlendirilmesine uzanan süreç, zaman ve vizyon gerektiren uygulamaları içermektedir. Ancak bilimselliğin değil siyasetin baskın olduğu zihin yapılarımızdan dolayı, eğitim politikalarının sağlıklı bir değerlendirmesi mümkün olmamaktadır (K1).

Uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmediğini belirten katılımcı sayısı (13) ile değerlendirilmediğini söyleyen katılımcı sayısının (15) birbirine oldukça yakın olması anlamlıdır. Bu durumda Türkiye’de eğitim politikalarının izlenmediğini söyleyenlerin aynı zamanda bu politikaların değerlendirilmediğini de belirtmişlerdir. Değerlendirme politika sürecinin en önemli aşamalarındandır. Uygulamaya konulan bir politikada her zaman beklenen sonuçlara ulaşamayabilir. Hedeflerde sapmalar olabilir. Değerlendirme aşamasında istenen hedeflere ne derece ulaşıldığı, sapmaların neler olduğu, politikanın ne derece etkili uygulandığı gibi sorulara cevap aranmaktadır. Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının değerlendirilmediğini söyleyen katılımcı sayısının yüksek oluşu anlamlıdır. Katılımcıların görüşüne göre eğitim politikalarının hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı, ne gibi sapmaların olduğu, kaynakların yerinde kullanılıp kullanılmadığı belirsizdir. Bu da ülke kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmadığını göstermektedir.

### **5.7.2. Tema: Uygulanan Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi**

Elli iki katılımcı görüşüne (%77,6) göre ise Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmektedir. Bu görüşlere göre Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları “Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince araştırma ve raporlarla”, “okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerce”, “Milli Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe”, “sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla”, “üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla”, “medya, tarafından” “eğitim sendikalarınca” “siyasi partilerce”, “il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından”, “meslek ve düşünce kuruluşlarınca”, değerlendirilmektedir.

Bu temaya ilişkin olarak bir katılımcı “izleme ve değerlendirme konusunda farkındalık düzeyinde de olsa toplumsal ve kurumsal bir bilinç oluştuğunu (E9)” söylemektedir.

**5.7.2.1. Alt Tema: Millî Eğitim Bakanlığının İlgili Birimlerince Yapılan Araştırma Raporlarıyla Değerlendirme Yapılması**

On yedi katılımcı görüşüne (%25,4) göre uygulanan eğitim politikaları Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince araştırma ve raporlarla değerlendirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısında 2011 yılında yapılan değişiklikle ana hizmet birimlerinde izleme ve değerlendirme başkanlıkları kurulmuştur. Bu başkanlıklar kendi birimleri ile ilgili zaman zaman yaptıkları araştırmalarla bağlı oldukları birimlerin politikalarını izleyip değerlendirmektedirler. Ancak bu değerlendirmeler genellikle okunan kitap sayısı, devam devamsızlık, okul ve derslik sayıları vb. sayısal gelişmelerle ilgilidir.

**5.7.2.2. Alt Tema: Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Velilerce Değerlendirme Yapılması**

Katılımcıların on birinin görüşüne göre (%16,4) Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerce değerlendirilmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bakanlığa ulaşmaları ve bilgi aktarım görüş talep etmeleri daha kolaylaşmıştır. Bunlar gerek yazılı raporlarla gerekse sosyal medya veya bilgi edinme sistemleriyle bakanlığa ulaşım uygulamalarındaki aksaklıkları bildirmekte ve yapılan çalışmalarla ilgili bilgi talebinde bulunmaktadır. Bu da bir çeşit okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerce politikaların değerlendirilmesidir.

**5.7.2.3. Alt Tema: Milli Eğitim Bakanı ve Üyesi Olduğu Hükümetçe Değerlendirme Yapılması**

Altı katılımcı görüşüne (%9,0) göre uygulanan eğitim politikaları Milli Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe değerlendirilmektedir.

Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcının görüşleri de şöyledir:

Bakanlık kendi özelinde öyle ya da böyle yaptığı izlemeyi değerlendirmekte, paydaşlar eleştirmek ya da desteklemek için yaptığı izlemeler üzerinden gündem oluşturmakta, siyasiler sorular sormakta, yapılan uygulamanın (hepsi için geçerli değil tabi ki bazıları geniş çaplı



değerlendirme görürken bazıları uygulanıp sonucu çok azla irdelenmiyor. Bunda politikanın niteliği ve ne kadar kişiyi etkilediği, niceliksel ve niteliksel büyüklüğü etkili.) sonuçlarına dair hesap verme sistemine veliler, akademisyenler, medya gibi hemen hemen herkes dahil olmaktadır (K3).

Siyasi iktidar hükümet programında belirttiği vaatlerini yerine getirmek ve vatandaşların bu yolla taleplerini karşılamak ister. Bu nedenle eğitimle ilgili gündeme getirilen ve uygulanan politikalar hükümetin bir üyesi olan bakan tarafından değerlendirilmekte ve politikalarla ilgili hükümet bilgilendirilmektedir. Çünkü eğitim politikaları sürecinin her aşamasında en etkili olan aktör hükümettir.

#### ***5.7.2.4. Alt Tema: Sivil Toplum Kuruluşlarınca Hazırlanan Raporlarla***

##### ***Değerlendirme Yapılması***

Katılımcılardan beşinin görüşüne (%7,5) göre uygulanan eğitim politikaları sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla değerlendirilmektedir.

Bu alt temaya yönelik olarak bir katılımcının görüşü de şöyledir:

Politikaların uygulanmasında halk desteği önemli bir yer tutar. Büyük halk kitleleri legal ve illegal protesto gösterileriyle uygulanma aşamasındaki politikaların başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilmektedirler (E17).

Sivil toplum örgütleri gelişmiş ülkelerin en önemli unsurlarındandır. Siyasi iktidarlar sivil toplum örgütlerinin taleplerine kayıtsız kalamazlar. Ülkemizde de eğitimle ilgili olan birçok sivil toplum örgütü bulunmaktadır. Bunlar eğitimle ilgili yapılan çalışmalarını yakından takip ederek değerlendirmekte, politikalarla ilgili görüşlerini ilgili yerlere bildirmektedirler.

#### ***5.7.2.5. Alt Tema: Üniversiteler ve Akademisyenlerce Yapılan***

##### ***Araştırmalarla Değerlendirme Yapılması***

Beş katılımcının görüşüne (%7,5) göre eğitim politikaları üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla değerlendirilmektedir.

Üniversiteler politikaların belirlenmesinde ve değerlendirmesinde önemli işlevi olan kurumlardır. Türkiye’de istenen seviyede olmasa da zaman zaman üniversitelerce sempozyum, kongre, çalıştay vb. toplantılarla eğitim uygulamaları değerlendirilmekte ve hükümete görüş bildirmektedirler.

#### **5.7.2.6. Alt Tema: Medya Tarafından Değerlendirme Yapılması**

Katılımcıların 4'ünün görüşüne (%6,0) göre Türkiye'de uygulanan eğitim politikaları medya tarafından değerlendirilmektedir.

Her ne kadar 4 katılımcı eğitim politikalarının medya tarafından değerlendirildiğini söylese de medya daha çok haber değeri taşıyan olaylarla ilgilidir. Ancak çok etkili olmasa da eğitimle ilgili olan bazı köşe yazarları uygulanan eğitim politikalarıyla ilgili görüş bildirmekte ve politikaları değerlendirmektedirler.

#### **5.7.2.7. Alt Tema: Eğitim Sendikalarınca Değerlendirme Yapılması**

Üç katılımcının görüşüne (%4,5) göre eğitim politikaları eğitim sendikalarınca değerlendirilmektedir.

Eğitim sendikaları son 15-20 yılda gündeme gelen ve yaygınlaşan kuruluşlardır. Daha çok siyasi düşüncelere göre kurumsallaştıklarından eğitim sorunlarına kendi pencerelerinden bakmaktadırlar. Bu nedenle eğitim sendikalarından eğitim politikaları ile ilgili objektif ve tarafsız değerlendirme yapmaları beklenmemelidir.

#### **5.7.2.8. Alt Tema: Siyasi Partilerce Değerlendirme Yapılması**

Üç katılımcının görüşüne (%4,5) göre Türkiye'de uygulanan eğitim politikaları siyasi partilerce değerlendirilmektedir.

Bu alt temaya yönelik olarak bazı katılımcı görüşleri de şöyledir:

Dayatma şeklinde belirlenen eğitim politikaları bu kararı alanların memnun olması halinde amaca ulaşıldı ve verimli sonuç alındı denilerek politik bakışla olumlu değerlendirilmektedir (E12).

Değerlendirmeler siyasi erkin duyumlarından ibaret kalarak kararlar bu duyumlar çerçevesinde verilmektedir (E22).

Üç katılımcının belirttiği üzere muhalefetteki siyasi partiler uygulanan eğitim politikaları ve sonuçları ile ilgili mecliste araştırma önergesi, soru önergesi vb. denetim yetkileriyle politikalardan sorumlu bakandan bilgi talebinde bulunmaktadır. Ancak bu daha çok eğitim politikalarının olumsuz yönlerine ilişkindir.

**5.7.2.9. Alt Tema: İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Tarafından  
Değerlendirme Yapılması**

İki katılımcının görüşüne (%3,0) göre uygulanan eğitim politikaları il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından değerlendirilmektedir.

Bu alt temaya yönelik olarak bir katılımcı görüşü de şöyledir:

Hem okullardan hem denetim elemanlarından hem de milli eğitim müdürlüklerinden merkez teşkilatına raporlar gönderiliyor, ama siyasi aktörler bunları ciddiye almıyorlar (E30).

İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri görevli oldukları il ve ilçelerde uygulanan eğitim politikalarının uygulama aşamasından sorumludurlar. Politika sonuçlarına ilişkin zaman zaman değerlendirmelerde bulunarak ilgili merkez birimlerine rapor sunmaktadırlar.

**5.7.2.10. Alt Tema: Meslek ve Düşünce Kuruluşlarınca Değerlendirme  
Yapılması**

Görüşmeye katılan katılımcıların 2'sinin görüşüne (%3,0) göre eğitim politikaları meslek ve düşünce kuruluşlarınca değerlendirilmektedir.

Özellikle meslek okullarını mezunlarını istihdam eden sanayi sektörü ve bunların meslek odaları istihdam ettikleri mezunlarda gördükleri eksiklikleri Milli Eğitim Bakanlığına bildirmektedirler. Diğer taraftan bağımsız olarak veya bazı üniversitelerin bünyesinde faaliyette bulunan düşünce kuruluşları da Türkiye'deki eğitim her alanıyla yakından ilgilenmekte yaptıkları araştırmalarla ve hazırladıkları raporlarla uygulanan eğitim politikalarını değerlendirmekte, ayrıca bu tür kuruluşlar uluslararası sınav sonuçlarına ilişkin eleştirilerde de bulunmaktadır.

**5.8. Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Yapılan Değişikliklere Yönelik**

**Bulgular**

“Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda ne gibi değişiklikler yapılmaktadır?” sorusuna katılımcılar 38 görüş bildirmişlerdir. Bunlardan 10'u (%26,3) “Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda gerekli görülen değişiklikler yapılmaktadır.”, dokuzu (%23,6) “Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda herhangi bir değişiklik yapılmamaktadır.”, yedisi (%18,4) “Politikalarda değerlendirme sonuçlarına göre değil hükümetin veya Bakanın değişmesi sonucunda değişiklik yapılmaktadır.”, 4'ü (%10,5)

“Değerlendirme sonuçlarına göre politikayı revize etmek yerine politikadan tamamen vazgeçilmektedir.”, 2’si (%53,2) “Değerlendirme sonuçlarına göre değil, medyanın sorunları gündeme getirmesi sonucunda gerekli değişiklikler yapılmaktadır.”, 2’si (%5,2) “Değerlendirme sonuçlarına göre mevzuat değişikliğine gidilmektedir.”, 2’si (%5,2) “Değerlendirme sonucunda sayısal hedeflere ulaşılmadığında değişiklik yapılmaktadır.”, biri (%2,6) “Değerlendirme sonucunda değişiklik yapılması değerlendirmelerin mantıki ve tarafsızlık gücüne bağlıdır.” ve biri de (%2,6) “ Uygulamaya konulan politikayla ilgili değerlendirme sonucuna göre değil kamuoyundan gelen eleştiriler doğrultusunda gerekli güncellemeler yapılmaktadır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

“Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda ne gibi değişiklikler yapılmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Yapılan Değişiklikler*

Tema	f*	%
Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda gerekli görülen değişiklikler yapılması	10	26,3
Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda herhangi bir değişiklik yapılmaması	9	23,6
Politikalarda değerlendirme sonuçlarına göre değil hükümetin veya Bakanın değişmesi sonucunda değişiklik yapılması	7	18,4
Değerlendirme sonuçlarına göre politikayı revize etmek yerine politikadan tamamen vazgeçilmesi	4	10,5
Değerlendirme sonuçlarına göre değil medyanın sorunları gündeme getirmesi sonucunda gerekli değişiklikler yapılması	2	5,2
Değerlendirme sonuçlarına göre mevzuat değişikliğine gidilmesi	2	5,2
Değerlendirme sonucunda sayısal hedeflere ulaşılmadığında değişiklik yapılması	2	5,2
Değerlendirme sonucunda değişiklik yapılması değerlendirmelerin mantıki ve tarafsızlık gücüne bağlı olması	1	2,6
Değerlendirme sonucuna göre değil kamuoyundan gelen eleştiriler doğrultusunda politikada gerekli güncellemelerin yapılması	1	2,6
GENEL TOPLAM	38	100

(\*) Görüş sıklığını göstermektedir.

### **5.8.1. Tema: Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Gerekli Görülen Değişikliklerin Yapılması**

On katılımcı eğitim politikalarını değerlendirme sonucunda politikalarda gerekli görülen değişikliklerin yapıldığını belirtmiştir. Bu katılımcılara göre politikanın olumlu ya da olumsuz durumları değerlendirilmekte ve olumsuz olarak değerlendirilen politikalarda gerekli görülen değişiklikler yapılmaktadır.

Eğitim politikalarını değerlendirme sonucunda politikalarda gerekli görülen değişikliklerin yapıldığını belirten bir katılımcı konuyla ilgili şöyle söylemektedir:

Uygulanan politikaların değerlendirme aşamasının yapılabilmesi için belirli bir sürecin geçmesi gerekmektedir. Belirlenen sürecin sonunda politikaların topluma ve kurumlara olan etkileri, politika öncesi durum karşılaştırmalarıyla sağlanabilmektedir. Bazı politikaların değerlendirilmesi ve sonuçlarının elde edilmesi zaman alırken, bazı politikaların da topluma olan etkilerini görmek çok kısa sürebilmektedir (E17).

### **5.8.2. Tema: Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Herhangi Bir Değişikliğin Yapılmaması**

Görüşme yapılan katılımcılardan dokuzunun görüşüne göre ise politika değerlendirmesi sonucunda uygulanan politikaların başarılı mı yoksa başarısız mı olduğuna bakılmaksızın herhangi bir değişiklik yapılmamaktadır. Bu katılımcılara göre uygulamaya konulan eğitim politikaları başarılı da olsa başarısız da olsa uygulanmasına devam edilmektedir. Bir katılımcının bu temaya ilişkin görüşü şöyledir:

Değerlendirme sonuçlarına göre politika değişikliklerinin yapılması örgüt yapısının bu işlevleri görece şekilde dizayn edildiği ortamlarda mümkün olacaktır. Bu da örgüt yapısının yönetsel faaliyetleri gerekli bir şekilde, örgütü geliştirecek hem kapasitesini hem yeter düzeyini yükseltecek ve olumlu sunduğu hizmetin kalitesini yükseltecek bir amaçla yapılan bilimsel esaslara göre, ahlaki normların da etkin bir şekilde kullanıldığı ortamlar için geçerli olacaktır (E35).

### **5.8.3. Tema: Değerlendirme Sonuçlarına Göre Değil Hükümetin veya Bakanın Değişmesi Sonucunda Değişiklik Yapılması**

Yedi katılımcı ise uygulamaya konulan eğitim politikalarında yapılan değişikliklerin değerlendirme sonucunda değil hükümetin veya bakanın değişmesi sonucunda yapıldığını belirtmektedir. Bu sonuç, ülkemizdeki siyasi yapının eğitim politikaları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

#### **5.8.4. Tema: Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikayı Revize Etmek Yerine Politikadan Tamamen Vazgeçilmesi**

Görüşmeye katılan 4 katılımcı ise değerlendirme sonuçlarına göre politikayı revize etmek yerine politikadan tamamen vazgeçildiğini söylemişlerdir. Değerlendirme sonucuna göre uygulanan politikaların aksayan yönlerini belirleyip onu revize etme yerine politikadan tamamen vazgeçip yeni bir politikanın uygulamaya konulması hem zaman hem de para israfı demektir.

#### **5.8.5. Tema: Değerlendirme Sonuçlarına Göre Değil Medyanın Sorunları Gündeme Getirmesi Sonucunda Gerekli Değişikliklerin Yapılması**

Uygulanan eğitim politikalarında değerlendirme sonuçlarına göre değil medyanın sorunları gündeme getirmesi sonucunda gerekli değişikliklerin yapıldığını belirten 2 katılımcı ise medyanın politika sürecindeki etkisini dile getirmişlerdir. Medya genellikle politikaların aksayan yönleri üzerinde yoğunlaşmakta ve haber değeri taşıyan aksaklıkları gündeme getirmektedir. Bu yüzden tamamen medyanın etkisiyle politikalarda değişiklik yapmak doğru bir yaklaşım değildir.

#### **5.8.6. Tema: Değerlendirme Sonuçlarına Göre Mevzuat Değişikliğine Gidilmesi**

Görüşme yapılan 2 katılımcı da değerlendirme sonuçlarına göre mevzuat değişikliği yapıldığını söylemişlerdir. Değerlendirme sonuçlarına göre sadece mevzuat değişikliğinin yapıldığını söylemek doğru değildir. Hangi konuda değişiklik yapılacaksa değerlendirme sonucuna göre yapılmalıdır. Bu değişiklik mevzuatla ilgili bir değişiklik olabileceği gibi bütçeyle, personelle veya alt yapıyla ilgili de olabilir. Bu nedenle politikayla ilgili yapılacak değişiklikler değerlendirme sonuçlarına göre ortaya çıkmaktadır.

#### **5.8.7. Tema: Değerlendirme Sonucunda Sayısal Hedeflere Ulaşılmadığında Değişiklik Yapılması**

2 katılımcı ise değerlendirme sonucunda sayısal hedeflere ulaşılmadığında değişiklik yapıldığı düşüncesindedirler. Oysa politikalar sadece nicel değil nitel hedeflere yönelik de

olabilir. Hangi hedeflere ulaşılamadığı değerlendirme sonucunda ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla politikalarda yapılacak değişiklikler, hem nitel hem de nicel hedeflerle ilgili olabilir.

#### **5.8.8. Tema: Değerlendirme Sonucunda Değişiklik Yapılmasının Mantıki ve Tarafsızlık Gücüne Bağlı Olması**

Değerlendirme sonucunda değişiklik yapılması değerlendirmelerin mantıki ve tarafsızlık gücüne bağlı olduğunu belirten bir katılımcı politikalarla ilgili yapılacak değerlendirmelerin objektif kriterlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu katılımcıya göre mantıki ve objektif yapılmayan değerlendirmeler sonucunda politikalarda değişiklik yapılmamaktadır. Katılımcının bu temaya ilişkin görüşü de şöyledir:

Politikaya ilişkin yapılan değerlendirmelere tüm paydaşlar tarafsız bir şekilde katıldığında, uygulanan politikanın yerine daha iyisini önermek, olumsuz noktaları tespit etmek ve bunların nasıl aşılabileceğine dair öneriler getirmek ya da en azından bu arayışta olmak için bir araya gelindiğinde gerekenin yapılması yönünde adımlar atılabilmektedir (K3).

#### **5.8.9. Tema: Değerlendirme Sonucuna Göre Değil Kamuoyundan Gelen Eleştiriler Doğrultusunda Politikada Gerekli Güncellemelerin Yapılması**

Politikaların değerlendirilmesiyle ilgili görüş bildiren başka bir katılımcı ise uygulamaya konulan politikalarla ilgili değerlendirme ve güncellemelerin değerlendirme sonuçlarına göre değil politikayla ilgili eleştirilerin kamuoyu gündemine gelmesinden sonra yapıldığı görüşünü paylaşmıştır.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim politikalarının oluşturulma sürecini, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan uzman ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında belirlenen araştırma sorularına cevap olan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

##### 6.1.1. Türkiye’de Eğitim Politikaların Belirlenmesi Ve Kamuoyu Gündemine Gelmesinde Etkili Olan Unsurlara Yönelik Sonuçlar

“Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplara göre Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkili olan unsurlar “siyaset”, “sivil toplum örgütleri”, “medya”, “cemaat ve tarikatler”, “uluslararası örgütler (AB, OECD, DB, IMF vb.)”, “bürokratlar”, “toplumsal beklentiler”, “teknolojik gelişmeler” ve “üniversiteler”dir. Katılımcıların görüşlerine göre, Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde en etkili unsur siyaset ve en az etkili unsur üniversitelerdir.

Türkiye’de eğitim ve siyaset daima iç içe olmuştur. 1923’ten itibaren eğitim, devlet ideolojisinin ve siyasetinin başat kurumu olarak konumlandırılmıştır ve siyaset daima eğitimle ilgilenmiştir. Türkiye siyasi tarihine bakıldığında etkili olan siyasi düşünce, eğitimi yönlendirmiş ve siyasi partiler toplumu kendi ideolojileri doğrultusunda şekillendirmeye çalışmışlardır. Eğitim politikalarının sıklıkla değişmesinin nedeni de bu olmaktadır (İlkaya, 2016).



Eğitim problemlerinin belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde siyasetten sonra en etkili unsur sivil toplum örgütleridir. Asri (2015) özellikle Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde STK'ların fonksiyonlarının ve eğitim politikaları üzerindeki etkilerinin daha da arttığını ifade etmektedir (s. 90). Toksöz (2004) de gibi Türkiye'de politika oluşturma sürecine sivil katılımı sağlamanın, öncelikle bu katılımı garanti altına alan bir yasal düzenleme ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle Mill Eğitim Bakanlığı hem aşırı merkeziyetçi bürokratik yapısını hem de mevzuat oluşturma yasal çerçevesini değiştirmek zorundadır. Ancak o zaman gerçekten katılımcı ve çoğulcu bir şekilde kamu politikaları paydaşlarla ve sivil katkılarla oluşturulabilir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de eğitim problemlerinin belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde medya da önemli bir etkiye sahiptir. Medya toplumun problemlerinin dile getirilmesinde temel taşlardan biridir. Gazete ve TV kanalları hükümetin yaptıkları, yapamadıkları veya yanlış yaptıkları konusunda kamuoyunu bilgilendirir. Herhangi bir probleme odaklanır ve onu sürekli gündemde tutarak hükümetin dikkatini o probleme çeker ve hükümetin o problem üzerinde çalışmasına ve politika belirlenmesine zorlar. Diğer taraftan yazar, akademisyen ve düşünürler çeşitli konularla ilgili bilgi ve düşüncelerini gazete ve televizyon aracılığıyla paylaşarak karar alıcılar üzerinde etkili olurlar (Aypay, 2015, s. 29). Çevik ve Demirci (2012, s. 47) medyayı yasama, yargı ve yürütmeden sonra dördüncü kuvvet olarak kabul edildiğini söylemektedir. Cloete (1995), kamu politikası yapmada medyanın önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak ona göre medyanın kamu politikası sürecine etkisi onun özgür ve tarafsızlığıyla doğru orantılıdır (s. 43). Çevik ve Demirci (2012) de medya taraflı ve kendi çıkarları peşinde kamu politikaları sürecinde devlet ile toplumu birbirine düşürecek işlevler yerine getirirse olumluluk yerine olumsuzluklar ortaya çıkarabileceğini ifade etmektedir (s. 48).

Katılımcıların da belirttiği üzere medya özellikle eğitim problemlerinin gündeme gelmesinde etkilidir. Ancak medya daha çok haber niteliği taşıyan problemleri gündeme getirmektedir. Bunun yanında son yıllarda gazete ve dergilerde eğitim üzerine yazan yazarlar çoğalmış ve eğitimin her alanıyla ilgili yazılar yazmaya başlamışlardır. Medyanın kamuoyunda önemli bir yere sahip olmasından dolayı yöneticiler ve karar vericiler medyanın gündeme getirdiği problemlere kayıtsız kalmamaktadırlar.

Eğitim politikalarının belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde cemaat ve tarikatler, uluslararası örgütler, bürokratlar, toplumsal beklentiler, teknolojik gelişmeler ve üniversitelerin de etkisi bulunmaktadır.

Cemaat ve tarikatler Türkiye'nin bir gerçeğidir. Özellikle eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde etkili olabilmektedirler. Özpek (2017) son zamanlarda Türkiye'de cemaat ve tarikatların düzenlediği şatafatlı merasimlerin sıklıkla gündeme geldiğini belirtmektedir. Ona göre cemaat ve tarikatlerin etkisini azaltmak için kurumsal bir devlet inşa edilmeli daha sonra da bu devletin bireylerin refah artışını belirlemeyecek kadar küçük olması sağlanmalıdır.

Türkiye'de eğitim politikalarının oluşturulmasında da Dünya Bankası (DB) ve Uluslararası Para Fonu (IMF) önemli rol oynamaktadır. Uluslararası bu finans kuruluşları neoliberalizm ile neoliberal ekonomi politikalarının küresel bir ivme kazanmasıyla beliren yeni toplum ihtiyacını karşılamak ve küresel hareket eden işgücünün eğitilmesini sağlamak için dünya genelinde standartlaşmış eğitim politikalarının kendileriyle temas halinde olan ülkelerde uygulanmasını istemektedir (Asri, 2015, s. 92). DB 1971'den beri eğitime müdahale etmeye başlamış ve mesleki eğitimin geliştirilmesi amacıyla 1971'den 1980'e kadar Türkiye'ye dört kredi vermiştir. Amaç küresel sermayenin ihtiyacı olan işgücü eğitimini gerçekleştirmektir. Sonraki tarihlerde de ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki eğitimle ilgili çeşitli projeler için belirli aralıklarla DB kredileri kullanılmıştır.

Bürokratlar Milli Eğitim Bakanlığında çalışan üst yöneticilerdir. Bunlar teknokrattırlar. Bakanlığın işleyişini, uygulanan politikaların öncesini, karar aşamalarını en iyi bilen bürokratlardır. Bununla birlikte karar alıcıları teknik bilgileri ile etkilemektedirler. Ancak bürokratların karar alıcıları etkileme düzeyi onların yeterlikleri ile paralellik göstermektedir. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlarının sıklıkla değişmesi bürokratların değişmesini de beraberinde getirmiş ve Milli Eğitim Bakanlığındaki hafızanın zayıflamasına neden olmuştur.

Toplumun istekleri, beklentileri eğitim politikalarının belirlenmesinde ve gündem oluşturmada etkili olabilmektedir. Nitekim oy hesabı yapan iktidar pertileri toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine duyarsız kalamamaktadır. Diğer taraftan teknolojik gelişmeler de eğitim politikalarını etkilemektedir. Odabaşı (2013) eğitimde teknoloji kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kalıcılığı arttırıcı bir etkiye sahip olduğunu, çok

yönlü uyarıların, bireyleri, algıları daha açık ve bilgiyi daha özümseyici bireyler haline getirdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı özellikle son yıllarda eğitimde teknolojiye yararlanma konusunda önemli adımlar atmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre Türkiye’de eğitim problemlerinin belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde etkisi en az olan unsur üniversitelerdir. Bu oran oldukça düşündürücüdür ve Türkiye’deki üniversitelerin işlevleri hakkında da bilgi vermektedir. Üniversitelerin görevi dünyaya geniş açıdan bakan, özgür düşünen ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilen insan yetiştirmektir. Amaç üst düzeyde öğretim ve araştırma yaptırarak, topluma bilimsel düşünme yeteneği ve becerisine sahip bireyler hazırlamaktır (Baran & Kahraman 2004). Bir başka deyişle, üniversite; özgür düşünceyle doğrunun arandığı, soru sormanın, tartışma yapmanın öğretildiği, aklın dogmaya üstünlüğünün kanıtlandığı ve topluma bu doğrultuda katkıda bulunacak sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmenin hedeflendiği bir yapıdır (Gökçe, 1990). Üniversite; yaratıcı düşünceye kendi dışındaki değerlerin baskısından kurtulup, özgürce yönünü saptayarak ortaya çıkabildiği ortamı sağlar (Gasset, 1998, s. 101).

Gedikoğlu (2005) da üniversitelerin ülkelerin kalkınması için gerekli olan insan kaynaklarının yetiştirildiği yerler olarak görmekte bu yüzden de üniversitelerin artık ulusların geleceğini belirleyen belli başlı kurumlar arasında yerlerini aldığını söylemektedir. Bunun yanında üniversiteler fikirlerin üretildiği ve özgürce tartışıldığı eğitim kurumlarıdır. Üniversiteler aynı zamanda bilimsel araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yapıldığı yerlerdir.

Türkiye’de eğitim problemlerinin objektif olarak belirlenmesinde ve gündeme gelmesinde üniversitelerin önemli görevler düşmektedir. Eğitim problemleri kişilere veya değişik kesimlere göre farklılık gösterebilir. Bu yüzden problemlerin bilimsel araştırmalarla tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bu görev de üniversitelere düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda üniversitelerden daha fazla yararlanmalı ve politikalarını bilimsel araştırmalarla belirlenen problemlere göre geliştirmelidir. Ancak araştırma sonucuna eğitim problemlerinin belirlenip kamuoyu gündemine gelmesinde üniversitelerin etkisi yok denecek kadar azdır. Bu durum, Türkiye’de eğitim problemlerinin belirlenmesinde ve kamuoyu gündemine gelmesinde bilimsellikten uzak bir yaklaşım izlendiğini ortaya koymaktadır.

### **6.1.2. Belirlenen Eğitim Politikaları, Kamuoyu Gündemine Geldikten Sonra, Uygulamaya Yönelik Kararların Alınabilmesi İçin Kimlerle ve Hangi Çalışmaların Yapıldığına Yönelik Sonuçlar**

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğuna göre belirlenen eğitim politikalarının uygulanmasına yönelik kararların alınabilmesi için eğitim politikasıyla ilgi çeşitli kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alınmaktadır. Bunlar sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, bakanlığın ilgili diğer birimleri, okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veliler, eğitim sendikaları, özel sektör temsilcileri, siyasi erk ve düşünce kuruluşlarıdır.

Eğitim politikalarının uygulanmasından birinci derecede sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, katılımcıların da belirttiği üzere politikanın muhatabı paydaşlardan görüş alarak alacağı kararlara zemin oluşturmaktadır. Katılımcılar buna dikkat çekmişlerdir. Burada en dikkat çeken nokta en fazla STK'lardan görüş alındığının belirtilmesidir. STK'lar son dönemde eğitim politikaları ile insan yetiştirme düzeni konusunda gittikçe etkileri artan, katkıları ve belirleyicilikleri oranında da önem arz etmeye başlayan kurumlar arasında önemli yere sahiptir. STK'ların kamu politikalarındaki rolüne ilişkin Bovard (2003) de şöyle söylemektedir:

“Kamu kararı kapalı bir süreç değil, bir forumdur. Bu forumda herkes kendi oyununu oynamak ister. Yani kendi çıkarları doğrultusunda kararları etkilemeye çalışır. Değişik bazı aktörlerin değişik şekillerde bu kararı etkileme eylemleri olarak, her şeyden önce de bir iktidar eylemi olarak algılanır. Bir kanunu ele alacak olursak; bu kanun yasak getirebilir, sınırlayabilir.”

Eğitim politikaları belirlenirken ve uygulanırken, eğitimciler bu uygulamaların dışında kalamayacağı için ülkedeki eğitim politika ve uygulamalarında onların irade, istek ve beklentilerini dikkate almak gerekmektedir (Asri, 2015, s. 90). Milli Eğitim Bakanlığınca güncellenen ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanan ve güncellenen öğretim programlarının 2017 yılının başlarında askıya çıkarılması ve toplumun her kesimden programlarla ilgili görüşün alınması buna bir örnektir. Bu, olumlu bir uygulamadır. Ancak önemli olan toplumun farklı kesimlerinden gelen eleştirilerin tarafsız ve objektif olarak programlara yansıtılmasıdır.

STK'ların içinde eğitim sendikalarını ayrı bir önemi vardır. Eğitim çalışanları kendi özlük hakları ve iş kolları yanında, eğitimle ilgili her konuya sendikaları aracılığıyla müdahalede bulunma gücüne sahiptir. Bu şekilde eğitimciler, isteklerini ve beklentilerini eğitim politikacılarına ve uygulayıcılarına ileterek eğitim politikalarına müdahale etme imkânına sahip olabilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar Türkiye'deki eğitim sendikalarının bu

rollerini etkin bir şekilde yerine getirmediklerini göstermektedir (Asan, 2014, s. 96). Bunun en önemli nedeni Türkiye’de eğitim sendikalarının ideolojik farklılıklar ve siyasi odaklaşmalar üzerine yapılanmalarıdır. Onların bu şekildeki yapılanmaları, gerçek işlevlerini yerine getirmede ve eğitim politikalarına yön vermede en büyük engel olarak görülmektedir.

Eğitim politikalarının uygulanmasından önce siyasi desteğin sağlanması da son derece önemlidir. Siyaset tarafından desteklenmeyen politikaların başarılı olması mümkün görülmemektedir. Kaptı (2011)’ya göre herhangi bir politikayla ilgili siyasi desteğin yüksek olması halk desteğini de etkilemektedir. Gerek siyasi çevreden gerekse halk tarafından çekince bulunan ve uygulanmanın istenmediği durumlarda uygulamada verim düşmektedir. Her iki desteğin var olması ise uygulama sürecini olumlu yönde etkilemektedir (s. 34).

Burada dikkat çeken bir başka nokta, çok az sayıda katılımcının eğitim politikalarının uygulanmasından önce pilot uygulamaların yapıldığını ifade etmesidir. Oysa bir politikanın uygulanmasından önce politikanın aksayan yönlerini görme açısından pilot uygulamanın yapılması çok önemlidir. Pilot uygulamalar, politikanın süreci hakkında politika yapıcılara bir fikir vermekte ve politikanın genel uygulamasından önce aksayan yönlerinin görülmesini sağlamaktadır. Bu da zamna ve para israfını önleme açısından önem arz etmektedir.

### **6.1.3. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Geçebilmesi İçin Sorumluluk Alanlara Yönelik Sonuçlar**

Araştırma sonucuna göre Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluk almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ana teması altında bu sorumluluğu merkez teşkilatı ve bürokrasisi, il, ilçe ve okul yöneticileri ve öğretmenler paylaşmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğunun da belirttiği üzere eğitim politikalarının uygulamaya geçebilmesi için en büyük sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı almaktadır. Türk eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde siyasi aktörler, hükümet, STK’lar, medya vb. aktörler etkili olsa da uygulama aşamasında sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Çünkü politikaya son şekli veren, uygulama ile ilgili yasal

mevzuatı hazırlayan ve politikanın takibini yapan Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bu aşamada milli eğitim bürokrasisi önemli bir rol oynamaktadır. Politika tasarımlarının yapılması, gerekli durumlarda yasal mevzuatının alt yapısının hazırlanması, uygulama ile ilgili yol haritasının düzenlenmesi vb. çalışmalar merkez teşkilatı bürokrasisince gerçekleştirilmektedir. Uygulayıcılara yönelik talimatlar, yönergeler ve kurallar bürokrasi tarafından hazırlanmaktadır. İl ve ilçe yöneticileri genellikle üst yönetimden gelen emir ve talimatları alt birimlere ve okul yöneticilerine iletmekle sorumludurlar. Eğitim politikasının anlaşılıp başarılı bir şekilde uygulanmasından il ve ilçe yöneticileri sorumlu tutulmaktadır. Diğer taraftan uygulama sahasında bulunan ve öğrencilere yönelik geliştirilen eğitim politikalarını bizzat uygulayanlar öğretmenlerdir. Politikanın doğru anlaşılması ve başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin rolü önemlidir. Nitekim 2015 yılından itibaren öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanan ve büyük bir reform olarak kamuoyuna sunulan ilk ve ortaöğretim programlarından beklenen başarı sağlanamamıştır. Bunun nedenlerinden biri de öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerce tam olarak anlaşılabilmesi ve benimsenmemesiydi.

Merkeziyetçi yapının siyasal açıdan güçlü, birlik içinde bir yönetimi sağlaması, kalkınma ve gelir dağılımının dengeli olarak yürütülmesini sağlaması, yönetim açısından tarafsız olması, kamu hizmetlerinin daha az masrafla tüm ülkede yürütülmesi gibi bazı yararlarının olmasına karşılık, hizmetlerde gecikme, bürokrasi ve kırtasiyeciliğin artması, yerel ihtiyaçların tam anlaşılabilmesi, merkezde alınan kararların uygulayıcılar tarafından yanlış veya eksik anlaşılması vb. gibi sakıncaları da bulunmaktadır.

#### **6.1.4. Türkiye’de Bir Eğitim Politikasının Uygulamaya Konulabilmesi İçin**

##### **Hangi Koşulların Yerine Getirildiğine Yönelik Sonuçlar**

Araştırma sonucuna göre Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için pilot uygulamalar, fiziki koşullar, hizmet içi eğitim, politikayı tanııtım çalışmaları, gerekli bütçenin ayrılması, öğretmen ihtiyacının karşılanması, ilgili birimlerin görüşlerinin alınması, gerekli mevzuat çalışmalarının yapılması ve uygulayıcılara yazılı talimatlar gönderilmesi gibi koşullar yerine getirilmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de eğitim politikalarının herhangi bir hazırlık yapılmadan uygulandığını belirten katılımcı sayısı ise azımsanmayacak düzeydedir.

Eğitim politikası sürecinin en önemli süreci uygulama aşamasıdır. Bir eğitim politikası ne kadar mükemmel formüle edilirse edilsin uygulama aşamasındaki aksaklıklar onun başarısını olumsuz etkileyecektir. Başka bir deyişle eğitim politikasının başarısı uygulama başarısına bağlıdır. Fitz vd. (1994) politika uygulama sürecini “politika hedeflerinin eyleme dönüştürülmesi” safhası olarak tanımlamaktadırlar (Aktaran Kaptı, 2011, s. 33).

Uygulamanın başarıya ulaşması için uygulama öncesi (ex-ante) ve uygulama sonrası (ex-post) analiz önem arz etmektedir. Uygulama öncesi analiz önerilen çözüme yönelik olarak hangi sorunların ortaya çıkabileceği ve bu sorunların nasıl ortadan kaldırılabileceğine yönelik analizdir. Bu tür bir analiz, politika analiz süreçlerinin her aşamasının incelenmesi ve geçmişte kullanılan çözümler dışında başka seçeneklerin olup olmadığının incelenmesini de gerektirir (Aypay, 2015, 263). 6 katılımcının belirttiği üzere Türkiye’de bazı politikaların uygulama öncesi pilot uygulamaları yapılmaktadır. Eğitim politikalarının uygulanmasından önceki pilot uygulamalar uygulama öncesi analizler için iyi bir fırsat sunar. Ancak Türkiye’de bugüne kadar yapılan uygulamalara bakıldığında pilot uygulamalarda ortaya çıkan aksaklıkların düzeltilmesi yerine, bu aksaklıklar göz ardı edilerek uygulamaları başarılı gösterme çabalarının ağırlık kazandığı görülecektir.

Uygulama sonrası (ex-post) analizler uygulama tamamlandıktan sonra daha önce verilen kararların izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bir politikanın uygulandıktan sonra politikayla ilgili öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden dönüt alınması bu analize örnek gösterilebilir (Aypay, 2015, s. 263). Türkiye’de genellikle sayısal veriler alınmakta ve sayısal olarak beklenen hedeflere ulaşılp ulaşılmadığı değerlendirilmektedir. Ancak değiştirilen bir öğretim programının başarısının ölçülmesi veya öğretmen politikalarının değerlendirilmesi gibi nitel analizlerin sistemli olarak yapıldığını söylemek güçtür.

#### **6.1.5. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmaya göre Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları merkez teşkilatınca izlenmektedir. Bu izleme ise;

- İzleme ve değerlendirme birimlerinin yaptıkları araştırmalarla,
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı elemanlarınca,
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzman raporlarıyla ve

- Strateji Geliştirme Başkanlığı uzman raporlarıyla

yapılmaktadır.

Katılımcıların azımsanmayacak bir oranı da Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesi sağlıklı bir şekilde yapılmadığını belirtmişlerdir.

Siyasi istikrarsızlıklar nedeniyle bakanların ve buna bağlı olarak bürokratların sürekli olarak değiştirilmesi, Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarının da sağlıklı bir şekilde izlenmesini engellemektedir. Daha doğrusu sürekli değiştirilen bakan ve bürokratlarla birlikte eğitim politikaları da değişmektedir. Bu da uygulamadaki eğitim politikalarının izlenip değerlendirilmesi ve buna göre değişikliklerin yapılması yerine politikaların tümden kaldırılmasını ve yeni politikaların belirlenip uygulanmasını beraberinde getirmektedir.

Aslında, gelinen noktada, karar alıcılar da bir kısmı yukarıda zikredilen sorunların farkındadır. Bunun neticesinde, 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) teşkilatı yeniden düzenlemiş, bütün ana birimlerde, eğitim politikalarını izleyecek birimler (daire başkanlıkları) kurulmuştur.

Bu birimler genel müdürlük veya başkanlıklara bağlı olarak çeşitli araştırmalarla görevlerini yerine getirmeye çalışmakta ancak daha eğitim politikalarının niceliksel sonuçlarını ortaya koymaktadırlar. Örneğin, açılan okul sayısı, kayıt yaptıran veya okuldan ayrılan öğrenci sayıları, derslik sayıları öğrenci başına düşen öğretmen sayıları gibi nicel verileri belirlemektedirler.

Dünyada, eğitim politikalarının izlenmesi konusunda örnek çalışmalar mevcuttur. Örneğin, OECD’nin yürütmekte olduğu eğitim politika analizleri bunlardan biridir. Bu tür çalışmalar, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar hedeflenerek hazırlanmaktadır. Ülkeler, çok farklı kültürel ve eğitimsel pratiklere ya da güncel sorunlara sahip olduğundan, eğitimde izledikleri güncel politikalar da farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, dünyada birtakım ortak eğilimler de vardır. OECD, düzenli olarak eğitim politikalarını izlemek ve genel eğilimleri ortaya dökmeye çalışmaktadır. Örneğin, önceki yıllarda periyodik yayımlanan raporların bir devamı olarak yayınlanan *Eğitim Politika Analizi*, uluslararası tecrübeleri değerlendirmekte ve bu tecrübeler temelinde bir takım çözümler yapmaya çalışmaktadır. Çok sayıda ülkenin çok kapsamlı eğitim reformları yaptığı düşünüldüğü zaman, bu tür çalışmaların önemi yadsınamaz. Sözgelimi, eğitimde eşitlik, okullaşma ve katılım gibi konular OECD tarafından sürekli izlenmekte ve değerlendirilmektedir (Gür, 2011).



### **6.1.6. Türkiye’de Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının İzlenmesinde Ortaya Çıkan Olumsuzluklara Nasıl Müdahale Edildiğine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmaya katılan katılımcıların Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale edilmediğini söyleyenlerle müdahale edildiğini ve şartlı olarak müdahale edildiğini söyleyenlerin sayıları birbirine yakındır. Bu sonuçlara bakıldığında Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara müdahale etme konusunda katılımcıların net bir görüşe sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Gerek zaman gerekse para israfını önlemek açısından uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesi ve izleme sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklara gerekli müdahalelerin yapılması önemlidir. Bu bazen politikanın hedeflerinin anlaşılması ile ilgili yazılı talimatlarla olabilir, bazen de politikalarda kısmi müdahalelerin yapılmasını zorunlu kılabilir. Zamanında müdahale edilmeyen olumsuzluklar sonraki zamanlarda telafisi mümkün olmayan daha büyük olumsuzlukları doğurabilir.

11 katılımcının belirttiği üzere politikalara müdahaleyi belirli şartlara bağlamak da doğru değildir. İzleme sonucunda tespit edilen olumsuzluğun niteliğine göre nasıl bir müdahale edilmesi gerekiyorsa zaman geçirilmeden bunun yerine getirilmesi gerekir. Ama ne yazık ki yukarıda da belirtildiği üzere Türkiye’de siyasi istikrarsızlıklar nedeniyle politikaların sağlıklı bir şekilde izlenmesi ve izleme sonucunda da olumsuzluklara gerekli müdahalenin yapılması mümkün olmamaktadır. Yeni göreve başlayan bakanlar ve bunların atadıkları üst bürokratlar genellikle bir önceki politikaları sonlandırmakta ve kendi siyasi düşünceleri doğrultusunda yeni politikalar belirlemektedirler. Bu da zamanın ve kaynakların boşa harcanmasına neden olmaktadır.

### **6.1.7. Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikaları Kimler Tarafından ve Nasıl Değerlendirildiğine Yönelik Sonuçlar**

Araştırma sonucuna göre büyük oranda Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmektedir. Eğitim politikalarının değerlendirilmesi; Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince araştırma ve raporlarla; okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerce; Milli Eğitim Bakanı ve üyesi olduğu hükümetçe; sivil toplum kuruluşlarınca hazırlanan raporlarla; üniversiteler ve akademisyenlerce yapılan araştırmalarla; medya tarafından;

eğitim sendikalarınca; siyasi partilerce; il ve ilçe milli eğitim m¼d¼rl¼kleri tarafından; meslek ve d¼ş¼nce kuruluşlarınca yapılmaktadır.

Değerlendirme, uygulanan bir eğitim politikasının etkinliğinin belirlenmesi ve hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının saptanması şeklinde tanımlanabilir. Değerlendirme aşaması politika s¼recinin en önemli aşamasıdır denilebilir (Çevik & Demirci, 2012, s. 63). Başka bir deyişle değerlendirme eğitim politikasının sonucu hakkında bilgi edinmektir. Burada iki değerlendirme t¼r¼nden söz edilebilir: Birincisi s¼reç değerlendirmesi, ikincisi ise sonuç değerlendirilmesidir. S¼reç değerlendirmesi eğitim politikasının form¼le aşamasındaki belirlenen hedefleri doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğinin tespit edilmesi, bir bakıma izlenmesidir. Sonuç değerlendirmesi ise eğitim politikasının uygulanması sonucunda politikadan beklenen amaçların gerçekte gerçekte gerçekte gerçekte hakkında bilgi edinmektir.

Değerlendirme s¼recinde politika hedeflerinin net bir şekilde belirlenememesi, uygulamanın etkilerinin izole edilmesi ve performansın değerlendirilmemesi ortaya çıkan önemli sorunlardır (Kaptı, 2011, s. 37).

Katılımcıların çoğunluğunun belirttiği gibi eğitim politikalarından Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Dolayısıyla değerlendirmesinin de Milli Eğitim Bakanlığınca yapılması gerekir. Bakanlık bu görevi çeşitli şekillerde yerine getirir. Yaptığı bilimsel araştırmalarla, il, ilçe ve okul y¼netimlerinden aldığı raporlarla, oğretmen, oğrenci ve velilere uyguladığı anketlerle, eğitim deneticilerinin raporlarıyla, milli eğitim şuralarında çeşitli kesimlerinden katılan katılımcıların tartışmaları ve benzeri y¼ntemlerle uygulanan eğitim politikaları ile ilgili bilgi toplar. Ancak Bakanlığın değerlendirmeyi sistemli bir şekilde yaptığını söylemek g¼çt¼r. Bakanlık genellikle kendisine ulaşan bu raporların izole etmekte, olumsuz raporları ve eleştirileri g¼z ardı etmektedir. Nitekim Bakanlıkça yapılan bilimsel toplantılarda ve çeşitli platformlarda uygulanan eğitim politikaları savunulmakta ve başarılıymış gibi g¼sterilmektedir. Ancak uluslararası oğrenci değerlendirme sınavlarında T¼rkiye'nin başarı d¼zeyi durumun b¼yle olmadığını açıkça g¼stermektedir. Yine ulusal sınavlarda oğrencilerin g¼sterdikleri başarı d¼zeyi eğitim politikaları hakkında bilgi vermektedir. Bir ¼st oğrenim kurumu oğrencilerin alt kurumlardan başarısız olarak geldiğini savunarak kendi başarısızlıklarını kapatmaya çalışmakta ve bu kısır d¼ng¼ b¼yle devam etmektedir.

### **6.1.8. Değerlendirme Sonuçlarına Göre Politikalarda Ne Gibi Değişikliklerin Yapıldığına Yönelik Sonuçlar**

Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarının değerlendirilmesi sonucunda politikalarda değişiklik yapılıp yapılmadığı konusunda katılımcıların net bir görüşe sahip olmadıkları söylenebilir. Çünkü değerlendirme sonucuna göre politikalarda değişiklik yapıldığını söyleyenlerin oranı ile değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını söyleyenlerin oranı oldukça birbirine yakındır. Türk eğitim politikalarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda değişiklik yapılması konularında diğer katılımcıların da net bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

Eğitim politikası yapmak sadece kanun metinlerinin veya diğer mevzuatın yazılması ve uygulanmasından ibaret değildir. Politika süreci asıl bu aşamadan sonra istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, uygulama sonuçlarının neler olduğu ve başka bir değişime ihtiyaç olup olmadığı gibi sorulara da cevap aramaktadır (Hall, 2011, akt. Çevik ve Demirci, 2012, s.18).

Bir politika sürecinde hedeflerin ne ölçüde başarılı elde edildiğinin değerlendirildiği aşama değerlendirme aşamasıdır. Uygulanan politikalar değerlendirmeye göre ya devam ettirilir, ya gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılır ya da sonlandırılır. Ancak Türkiye’deki eğitim uygulamalarına bakıldığında politikalardaki değişikliklerin veya politika sonlandırmasının değerlendirme sonuçlarına göre değil Bakanların veya bürokratların değişmesi sonucunda ve siyasi düşüncelere göre yapıldığı görülmektedir.

### **6.2. Öneriler**

Günümüzde gelişmiş ülkeler sadece bilim ve teknolojiyi kullanan değil, aynı zamanda üreten toplumlardır. Bu nedenle ülke olarak artık bilimsel ve teknolojik değişmelere sadece ayak uydurmakla kalmayıp toplum olarak üretilen bilgilerilere başka ülkelerin ayak uydurmasına neden olacak değişim ve gelişmeleri hedeflemek gerekmektedir. Bunun için öncelikle ulusal bir eğitim politikasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal bir eğitim politikasını belirlemek ise bir eğitim felsefesi temeline dayanır. Eğitim felsefesi için siyasal sistemler bir araçtır. Ancak siyasal sistem eğitim felsefesine yön verecek olursa eğitim politikalarını belirlemek güçleşecek ve sürekli değiştirilebilir hale getirecektir. Bununla birlikte eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasında en önemli argüman bilimsel bilgidir. Belirlenen eğitim politikaları güncel ve geliştirilebilir bir bilim anlayışı ile desteklenmediği

sürece, soyut ve ütöpik bir taslak olmaktan öteye gidemezler. Siyasal sistemler eğitim yoluyla belirli bir ideolojiye uygun bireyler yetiştirmek yerine; her türlü düşünceye saygıyla ve eleştirel bakabilen, vizyon sahibi, demokratik ve hoşgörölü bireyler yetiştirecek eğitim politikaları belirlemelidir.

Bu tartışmanın gerekçeleri ve araştırma sonucu elde edilen bulguların analizi kapsamında eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecine yönelik öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Siyasal ve sosyal sistemler ile bu sistemdeki dinamiklerin işbirliğiyle ve eğitim politikalarının belirlenmesinde ön koşulun eğitim sisteminin genel amaçları kapsamında öncelikle ulusal bir eğitim politikası belirlenmelidir.
2. Eğitim politikalarının belirlenmesinde çoğulcu bir demokratik anlayışıyla, toplumda yaşayan farklı düşünceleri dikkate alarak meslek odaları, sivil toplum örgütleri, düşünce kuruluşları ve eğitim sendikalarının görüşleri dikkate alınmalıdır.
3. Üniversiteler bir ülkenin bilim üreten örgütleridir. Her bir eğitim alt sistemi ve genel anlamda eğitim sistemine yönelik alınacak kararlar, belirlenecek politikalar ve bu politikaların izlenmesi ve sürdürülmesinde üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığının en önemli destekçisi olmalıdır. Bu nedenle politika analizlerinde, politika belirleme ve değerlendirme süreçlerinde, eğitim alanında öncü eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılmalıdır.
4. Uygulamaya konulan eğitim politikaları başlangıcından sonuçlanıncaya kadar bilimsel yöntemlerle izlenmeli ve uygulama aşamasında ortaya çıkan olumsuzluklara gerekli müdahaleler anında yapılmalıdır.
5. Eğitim politikalarının belirlenebilmesi ve analizinde karar vericilere önemli dönütler verecek bir unsur ise eğitim verileridir. Eğitim politikalarının değerlendirilmesinde kullanılacak eğitim verilerinin Milli Eğitim Bakanlığınca üniversitelerle paylaşılması, eğitim akademisyenlerinin politika analizi ve değerlendirmelerine önemli katkı sağlayacaktır.
6. Eğitim politikalarının belirlenmesi ve değerlendirilmesinde, bu politikalardan en çok etkilenen ve bu politikaların uygulama sorumlusu olan öğretmen ve okul yöneticilerinin karar verme sürecine katılmaları, politikaların uygulanabilirliğini artıracaktır.

## KAYNAKLAR

- Adem, M. (1981). *Eğitim planlaması*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakóltesi.
- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakóltesi
- Adem, M. (1995). *Demokratik laik çağdaş eğitim politikası*. Ankara: Şafak.
- Akar, İ. (1996). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının genel özellikleri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7 Eğitim Özel Sayısı, 211-218.
- Akgöl, A. & Kaptı, A. (2010). Türkiye'nin uyuşturucu ile mücadele politikası: Politika süreç analizi. S. S. Özeren ve O. Demir (Ed). *Yerelden küresel sınır aşan suçlar içinde* (s. 75-99). Ankara: Polis Akademisi.
- Akın. G. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazım teknikleri*. Ankara: Tiydem.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi (Genişletilmiş 3. Baskı)*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakóltesi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi, M.Ö. 1000-M.S. 2012* (23. Baskı). Ankara Pegem A.
- Avrupa Birliği (2014). Avrupa Birliği İlerleme Raporu. [https://www.ab.gov.tr/files/ilerleme RaporlariTR/2014\\_ilerleme\\_raporu\\_tr.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/ilerleme_RaporlariTR/2014_ilerleme_raporu_tr.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem A.
- Asan E. (2014). *Türk ve yabancı eğitim sendikalarının eğitim politikaları ve insan yetiştirme anlayışına etkilerinin karşılaştırmalı analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aschenberger, F.K. (2012). *Dynamics of policy formation in Turkey and the U.S.A comparative case study of two reform initiatives*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslaner, N. (2008). *Milli eğitim şuraları ve eğitim politikaları (1939-46)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Asri, S. (2015). Türkiye’de eğitim politikalarının aktörleri. A.Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (s.77-109). Ankara: Nobel.
- Ata, B.(2007). Atatürk eğitim ve altruizm. N Güngör (Ed.) *Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dil, kültür, eğitim içinde* (s. 183-201). Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi.
- Atauz, A. (2003). *Eğitim, nüfus, kalkınma ilişkileri*. [http://www.kbma.metu.edu.tr/published/egitim\\_nufus\\_kalkinma.pdf](http://www.kbma.metu.edu.tr/published/egitim_nufus_kalkinma.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Bakioğlu, M. (2018). Yönetişim ve finansman. *Eğitim Değerlendirme Raporu 2017*. Ankara: TEDMEM.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı) Ankara: Pegem A.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- Baran, T. ve S. Kahraman, (2004). *Mühendislik eğitiminde probleme dayalı öğrenme modelleri*. İzmir: Mühendislik Dekanları Konseyi, I. Ulusal Mühendislik Kongresi, Bildiriler, 31 – 40.
- Bardach, E. (2000). *A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving*. New York: Chatham House.
- Bayırbağ, M.,K. (2013). Kamu politikası analizi için bir çerçeve. M. Yıldız & M. Z. Sobacı (Der.), *Kamu politikası, kuram ve uygulama* (1. Baskı). (s. 44-65). Ankara: Adres.
- Bekker, S. (1996). The policy-making predicament. In A. Venter (Eds.), *Governmente and politics in the South Africa* (pp. 238-252). Pretoria: Van Schaik.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London: Routledge.
- Birkland, T. A. (2001). *An Introduction to the policy process*. New York: M. E. Sharpe.
- Blackmore, J., & Lauder, H. (2005). Researching policy. In B. Somekh, & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 97-104). London: Sage.
- Blakemore, K. (2003). *Social policy: An introduction*. Buckingham: Open University.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education an indroduction to theory and methots*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bovard, A. (2003). *Politikaları etkileme süreçlerinde sivil toplum kuruluşlarının rolü*. Bilgi Üniversitesi, Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi. STK Yönetimi

- Konferans Yazıları, 2. [http://stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/01/31/bovard\\_stk\\_2.Pdf](http://stk.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/01/31/bovard_stk_2.Pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Bowe, R., Ball, S.J. & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Routledge.
- Boyd, D. & Ellison, N.B. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer Mediated Communication*. 13, 210-230.
- Brigs, C. (1986) *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University.
- Bruijn, H. & Heuvelhof, E. (2002) *Policy analysis and decision making in a network: how to improve the quality of analysis and the impact on decision making*. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3152/147154602781766627> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E., Karadeniz & Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Onüçüncü Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Carley, M. (1983). *Rational techniques in policy analysis*. London: Heineman Educational Books.
- Cebeci, Z. (2003) Tarımsal bilişim: Politikalar ve yaklaşımlar. *Tarımsal Bilişim-II Tarımsal Bilişim Politikaları Paneli*. <https://ab.org.tr/ab03/tammetin/156.rtf> sayfasından erişilmiştir.
- Ceyhan, Y. & Çağlayan, M. U. (1997). *Bilgi teknolojileri Türkiye için nasıl bir gelecek hazırlamakta?* Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Chadwick B. A., Bahr, H. M. & Albrecht S. L. (1984). *Social science research methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cloete, F. & Wissink, H.F. (2000). *Improving public policy*. Pretoria. J.L. Van Schaik.
- Corkery, J. , Land, A. & Bossuyt, J. (1995). *A Study Based on the Introduction of Cost-Sharing for Education in Three African Countries*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.571.1971&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çağlar, M. & Reis, O. (2007). *Eğitimde paradigmalar dönüşümler sürecinde çağdaş ve küryerel eğitim planlaması (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, A. (2016). Düşünce kuruluşları ve etkileri. *Konya Ticaret Odası Stratejik Araştırmalar Merkezi*. <http://www.kto.org.tr/d/file/dusunce-kuruluslari-ve-kto-sam---ahmet-celik.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, H. H. (1998). Kamu politikaları analizi çalışmaları üzerine Türkiye açısından bir değerlendirme. *TODAİE Amme Dergisi*, 31(2), 103-112.
- Çevik, H. H. & Demirci, S. (2012). *Kamu politikası: Kavramlar, aktörler, süreç, modeller, analiz, karar verme* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Çevik, H. H. (2013). Gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de kamu politikası başarısızlığı. *Kamu politikası kuram ve uygulama*. M. Yıldız & M. Z. Sobacı (Der.) (s. 266-286). Ankara: Adres.
- Dağlı A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.
- Darmanin, M. (1991). National interests and private interests in policy making . *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 11., pp. 59-86.
- Daugherty, R. & Owens, P. E. (2003). *A National curriculum for wales: A case study of education policy-making in the Era of Administrative Devolution*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-8527.t01-2-00237> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, F. (2011). Kamu politikası ve politika analizi çalışmalarının teorik çerçevesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 107-120.
- Demiralp, A. (2004). *Süleyman Demirel Dönemindeki eğitim ve kültür politikaları*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 155-176.
- Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dinçer, M. A. ve Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: ERG.
- Doğan, M.C. (1990). *Türkiye’de gecekondulu meselesi ve Ümraniye Mustafa Kemal Paşa Bölgesinde bir saha araştırması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dror, Y. (1968). *Public policy - making re-examined*. San Fransisco: Candler.



- Dunn, W. N. (2003). *Public policy analysis* (Third edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Dye, T. R. (2002). *Understanding public policy* (Tenth edition). New Jersey: Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Easton, D. (1953) *The political system. An inquiry into the state of political science*, New York: Alfred A. Knopf.
- Easton, D. (1957). An approach to the analysis of political systems. *World Politics*, 9, 383-400.
- Easton, D. (1965). *A framework for political analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edmondson, J. (2005). *Policymaking in education: Understanding influences on the Reading Excellence Act*. <http://www.redalyc.org/html/2750/275020513011/> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2013). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı (Araştırma ve analiz)*, Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-2015 özet değerlendirme*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Elmore, R. F. (1985). Forward and backward mapping. In K. Hanf & T.A.J. Toonen, (Eds), *Policy implementation in federal and unitary systems*, (pp. 33–70). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 62(2), 17-30.
- Ereş, F. (2016a). Educational inequality in Turkey: Girls only? *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(4), 31-39.
- Ereş, F. (2016b). Problems of the immigrant students’ teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ereş, F. (2016c). An overview of education policy and its reflections. In F. Ereş (Eds.) *Educational policies in Turkey and its reflection*, (pp. 183-193). New York: Peter Lang.
- Ergen, Z. (2008). Kamu kesimi yatırım projelerinin değerlendirilmesinde fayda-maliyet analizi tekniği ve Türkiye’de uygulanabilirliği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 115–132.

- Erzan, A. (2005). Bilimden kaçış mı? *Günce*, 32, 4–8. <http://atlas.cc.itu.edu.tr/~erzan/Erzan-bilimdenkacisSON.doc> sayfasından erişilmiştir.
- Fischer, F. (1996). *Evaluating public*. New York: Prentice Hall.
- Fox, W., Schwella, E. & Wissink, H.F.(1991). *Public management*. Kenwyn Cape Town: Juta Co.
- Galway, G. & Sheppard, B. (2015). *Research and evidence in education decision-making: A comparison of results from two pan-Canadian studies*. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1905> sayfasından erişilmiştir.
- Gasset, J.O. (1998). *Üniversitenin misyonu*, İstanbul: Yapı Kredi.
- Gedikoğlu, T. (2005) Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Goggin, M.L., Bowman, A.O.M., Lester, J.P., & O'toole, L.J . Jr. (1990). *Implementation theory and practice (Toward a third generation)*. New York: Harper Collins.
- Goodman, D. (2012). *What are the steps in the public policy process?* Arevalo: Last Modified. <http://www.wisegeek.org/what-are-the-steps-in-the-public-policy-process.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Gökçe, B.,1990. Türkiye koşullarında yeni bir üniversite nasıl kurulmalı? Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği, *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler* içinde (s. 91-108). İstanbul: Cem.
- Grimaldi, E. (2012). *Analysing policy in the context(s) of practice: a theoretical puzzle*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2011.647926> sayfasından erişilmiştir.
- Gupta, D. K. (2001). *Analyzing public policy*. Washington DC: CQ.
- Güçlüol, K. (1996). John Dewey'den bugüne eğitim sistemimiz. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7. *Eğitim Özel Sayısı*, 216-217.
- Gül, H., 2008, Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri, *Toplum ve Demokrasi Dergisi* 2 (3), 181–196.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Gümüş, A. (2015). *Siyasal bir kurgu olarak Türkiye'de eğitim politikaları*. A. Gümüş (Ed.). *Türkiye'de eğitim politikaları* içinde (s. 1-14). Ankara: Nobel.
- Günergin, N. (1992). *Bir iletişim aracı olarak görüşme yöntemi ve işletmelerde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gür, B. (2006). Çoklu zekâ kuramının pedagojik sorunları. *Yarın Dergisi* 4(46), 22–23.
- Gür, B. ve Çelik, Z. (2009) *Türkiye’de milli eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler (Rapor)*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Gür, B. (2011). *Eğitim politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi*. 21. Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Eğitim-Bir Sen, Ankara.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel.
- Haddad, W. (1995) *Education policy-planning process: an applied framework*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Hanekom, S. X. (1987). *Public policy framework and instrument for action*. Halfway House: Southern International Thomson.
- Hansen, W. (2008). *80. Yıl Uluslararası eğitim formu: Eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri*. G. Özdemir (Ed.). TED, Ankara.
- Harman, G. (1984) *Conceptual and theoretical issues*. in J.R. Hough (ed.) *Educational Policy: An International Survey*, London: Croom Helm.
- Harmon, M. & Mayer, R. (1986). *Organization theory for public administration*, VA: Chatelaine.
- Heclo, H. (1972). Review article: Policy analysis, *British Journal of Political Science*, 2, 83-108.
- Hekim, H. (2013), Kamu politikasında post-pozitivizm. A. Kaptı (Ed.). *Kamu politikası süreci içinde* (s. 45-49). Ankara: Seçkin.
- Hill, M. (1997). *The policy process in modern state*. London: Prentice Hall.
- Hill, M. (2005). *The public policy process* (4th ed.). London: Pearson Education.
- Hoşgörür, V. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim. *Yüzyüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, II(II). <http://www.efdergi.yyu.edu.tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Huang, Z., Wang, T. & Li, X. (2015) *The political dynamics of educational changes in China*. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1478210315612644> sayfasından erişilmiştir.
- İlkaya, M. A. (2016). *Eğitim ve siyaset*. <http://www.hurfikirler.com/egitim-ve-siyaset/> sayfasından erişilmiştir.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). *T. C. Resmi Gazete*, 28261, 11 Nisan 2012.

- Jenkins, W. (1978). *Policy analysis: A political and organizational perspective*. London: Martin Robertson.
- Jenkins, B. (1997). Policy analysis: Models and approaches. In M. Hill, & M. Hill (Eds.). *The policy process: A reader* (2nd ed.). (pp. 30-38). London: Prentice Hall.
- Joo, Y. H. & Reyes, P. (2010). *A political analysis of the policy process of the open recruitment system of principals in Korea*. [https://www.researchgate.net/publication/287168033\\_A\\_political\\_analysis\\_of\\_the\\_policy\\_process\\_of\\_the\\_Open\\_Recruitment\\_System\\_of\\_Principals\\_in\\_Korea](https://www.researchgate.net/publication/287168033_A_political_analysis_of_the_policy_process_of_the_Open_Recruitment_System_of_Principals_in_Korea) sayfasından erişilmiştir.
- Kapani, M. (2011). *Politika bilimine giriş* (28. Basım). İstanbul: Bilgi.
- Kaptı, A. (2011). Kamu politika sürecinde klasik yaklaşım modeli. A. Kaptı (Ed.). *Kamu politika süreci, teorik perspektifler* içinde (s. 23-45). Ankara: Seçkin.
- Kaptı, A., Alaç, A. E. (2013). Kamu politikalarının uygulama aşaması, M. Yıldız, M. Z. Sobacı (Ed.), *Kamu politikası kuram ve uygulama* içinde (s. 228-243), Ankara: Adres.
- Karabulut, B. (2010), Dünyada ve Türkiye’de think-tank kuruluşları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Akademik Bakış*, 4(7), 91-104.
- Karakütük, K. (1996). Eğitim politikası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 29, 16-20.
- Karaman, H. G. & Erdoğan, Ç. (2016). Türkiye’deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: Amaçlar, beklentiler ve sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2),123 140.
- Kavak, Y. (2010). *2050’ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. Ankara: TÜSİAD.
- Kaya, Y.K. (1995) Kalkınmada eğitimin rolü. *ABC Dergisi* 102, 26-28.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Kayıkçı, S. (2013). Türkiye’de kentsel dönüşüm politikası analizi, *Bilgi* 26, 62 - 94.
- Keskinkılıç, B. (2016). From guests to citizens: Syrian children. In F. Ereş (Eds.) *Educational policies in Turkey and its reflection*, (pp. 81-102). New York: Peter Lang.
- Kingdon, J. W. (2003). *Agendas, alternatives and public policies* (Second Edition), New York: Longman.

- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamit devri eğitim sistemi* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Köseoğlu, Ö. (2013). Kamu politikası sürecinde karar verme modelleri. *Kamu politikası kuram ve uygulama*. M. Yıldız & M. Z. Sobacı (Der.) (s. 244-266). Ankara: Adres.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı.
- Laswell, H.D. & Kaplan, A. (1950). *Power and society*, New Haven: Yale University.
- Laswell, H.D. (1958). *Politics: Who gets what, when, how?* New York: Meridian Books.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1984). Ethnographic data collection in evaluation research, In D. M. Fetterman (Eds.) *Ethnography in education evaluation*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Matshikwe E. L. (2004) *An analysis of the policy-making process: The department of labour with specific reference to the employment equity act*. <http://dspace.nmmu.ac.za:8080/jspui/bitstream/10948/201/1/MatshikweLE.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- McCool, Daniel C. (1995). *Public policy: Theories, models and concepts*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Merriam, S. B. (1990). *Case study researc in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael, M., H., & Richard, T., M. (1986). *Organization theory for public administration*. Michigan: Little, Brown & Company.
- Miller, Mara S. Sidney (Eds.). (2007), *Handbook of public policy analysis: Theory, politics and methods*, Harrisburg Middletown: CRC.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). *T.C. Resmi Gazete*, 28054, 14 Eylül 2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *PISA 2012 araştırması nihai sonucu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim (2015-2016)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Minget, A., Tan, J. & Sosale, S. (2003). *Tolls for education policy analysis*. Washington DC: The World Bank.
- Mota, L. (2010). *Inter-organizational collaboration within public policies implementation on governance scenarios*. <http://www.iscp.utl.pt> sayfasından erişilmiştir.
- Munger, M. C. (2003). *Analyzing policy*. New York: WW Norton.
- Odabaşı, F. (2013). Algıları ve Bilgiyi Özümseyici Bireyler. <http://www.ensonhaber.com/teknolojinin-egitimdeki-onemi-2013-05-09.html> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2017). *Education at a Glance*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özdem, G. (2007). *Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Özen, Y., Gül, A. & Gülaçtı, F. (2007). Demokratik eğitim politikası (Eleştirel Bir Yaklaşım). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 161-167.
- Özpek, B. B. (2017). Cemaat, tarikat ve devlet. <http://www.karar.com/gorusler/doc-dr-burak-bilgehan-ozpek-yazdi-cemaat-tarikat-ve-devlet-605114> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, Michael, Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem A.
- Rist, R. C. (2000). *Influencing the policy process with qualitative research*. Washington: George Washington University.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.
- Sabatier, P. (1986). Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6 (1), 21–48.
- Sajjadi, S. M. (2015). *Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects*. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1478210315569413> sayfasından erişilmiştir.

- Salisbury, R. H. (1995). The analysis of public policy: A search for theories and roles. In S.Z. Theodoulou, & M. A. Cahn (Eds.). *Public policy: The essential readings* (pp. 34- 37). New Jersey: Prentice Hall.
- Sarı, S. (2015). Türkiye’de eğitim politikalarının aktörleri. *Türkiye’de eğitim politikaları*. A. Gümüş (Ed.). (s. 77-109). Ankara: Nobel.
- Sezer, İ. (2005). *İsmet İnönü döneminde uygulanan ulusal eğitim politikaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, İ. (2001). *2000 yılında Türk milli eğitimi ve yönetimi ulusal sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim, Araştırma, Geliştirme Vakfı.
- Shatfritz, J., Karen L. & Christopher B. (2005). *Classics in public policy*. New York: Pearson Longman.
- Slack, B. (2009). *The policy process*. <http://people.hofstra.edu/geotrans/eng/ch9en/conc9en/ch9c2en.html> sayfasından erişilmiştir.
- Stewart C. J. & Cash W. B. (1985). *Interviewing principles and practices* (4th ed.), Dubuque Iowa: Wm C. Brown.
- Strandler, O. (2015). *Policy, practice and practical reason: Understanding teaching in times of outcome regulation*. <http://pfe.sagepub.com/content/13/6/712.abstract> sayfasından erişilmiştir.
- Sunar, S. (2018). Kalite arttırmaya yönelik politikalar. Eğitim Değerlendirme Raporu 2017. Ankara: TEDMEM.
- Şahin, C. A. (2013). *Türkiye’de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında eleştirel değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şemin, R. (1975). *Okulda başarısızlık (sosyo-kültürel açıdan şanssız çocuklar)*. İstanbul: İ. Ü. Edebiyat Fakültesi.
- Şimşek, H. (2013). *OECD 2013 eğitim göstergeleri raporu: Ne ekersen onu biçersin*. [http://www.hasansimsek.net/files/OECD%202013%20E%C4%99ET%C4%B0M%20G%C3%96STERGELER%C4%B0%20RAPORU-NE%20EKERSEN%20ONU%20B%C4%B0%C3%87ERS%C4%B0N%20\(2\).pdf](http://www.hasansimsek.net/files/OECD%202013%20E%C4%99ET%C4%B0M%20G%C3%96STERGELER%C4%B0%20RAPORU-NE%20EKERSEN%20ONU%20B%C4%B0%C3%87ERS%C4%B0N%20(2).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). *İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: TTKB.

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2017). Öğretim programlarında yapılan güncellemeler yayınlandı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Veliler.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdan, M. (2013). Eğitim iş kolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri; Nitel bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 231-265.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- Terzi, Ç. (2005). *Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa Birliği politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezci, E. (2015). Türkiye’de ilköğretim politikaları. *Türkiye’de eğitim politikaları*. A. Gümüş (Ed.). (s. 237-273). Ankara: Nobel.
- Theodoulou, S., Z., & Kofinis, C. (2004). *The art of the game: Understanding American public policy making*. Belmont: CA.
- Thompson, G. & Cook, I. (2013). *Education policy-making and time*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2013.875225> sayfasından erişilmiştir.
- Tierney, W. G. (1987). Facts and Constructs: Defining reality in higher education organizations. *Review of Higher Education*, 11(1), 61-73.
- Toksöz, F. (2004). Assessment of public administration in Turkey. Retrieved from UNPAN <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan015909.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Topsakal, C. (2013). *Türkiye eğitim politikalarının analizi*. <http://www.gonuldergisi.com/turkiye-egitim-politikalarinin-analizi-yrd-doc-dr-cem-topsakal.html> sayfasından erişilmiştir.
- Topses, G. (1982). *Eğitim felsefesi temel sorunları*. İstanbul: Dayanışma.
- Trowler, P. (2003). *Education policy* (Second Edition). London: Routledge.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (Van ili örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI(I), 237-269.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1) sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm> sayfasından erişilmiştir.



- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M.A. (2013). Meslekî ve teknik eğitimin dünya'daki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Ukeles, J. B. (1977). Policy analysis: Myth or reality? *Public administration review*, 37(3), 223-228.
- Uraivan, S. (1984). *From policy analysis to policy formulation and policy implementation: The perspective of the national education*. [https://1pdf.net/from-policy-analysis-to-policy-formulation-and-policy-\\_58e4be4cf6065dbd72e048a0](https://1pdf.net/from-policy-analysis-to-policy-formulation-and-policy-_58e4be4cf6065dbd72e048a0) sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, N. (2005). Eğitim politikası oluşturma süreçleri. *Eğitim Bülteni Dergisi*, 19(5), 5-7.
- Wallat, C. & Piazza, C. (1997). Early childhood evaluation and policy analysis: A communicative framework for the next decade. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/616/738> sayfasından erişilmiştir.
- Werner, J. & Wegrich, K. (2007), Theories of the policy cycle, In Frank Fisher, Gerald J. Miller & Mara S. Sidney (Eds.). *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*, (pp. 43-62). Harrisburg Middletown: CRC.
- Wigley, S. & Akkoyunlu, A. (2013). Türkiye'de eğitim politikalarının gelişimi ve sonuçları. *Kamu politikası, kuram ve uygulama* (1. Baskı). M. Yıldız & M. Z. Sobacı (Der.). Ankara: Adres.
- Wilson, R. (2006). Policy analysis as policy advice, In M. Maron, M. Rein & R. E. Goodin, (Eds.). *The Oxford handbook of public policy*, (pp. 152-168). Oxford: Oxford University.
- Wollmann, H. (2007). Policy evaluation and evaluation research. F. Fisher, G. J. Miller & Mara S.Sidney (Eds.). *Handbook of public policy analysis: Theory, politics and methods*. (pp. 393-405). Harrisburg Middletown: CRC.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. *Üniversite ve toplum*, 6(2). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=270> sayfasından erişilmiştir.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Z. (2000). Eğitim sürecinde ortaya çıkan kayıpların gerçek maliyetlerin hesaplanmasındaki önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 37-40.
- Yıldız, M. & Sobacı, M., Z. (2013). *Kamu politikası, kuram ve uygulama* (1. Baskı). Ankara: Adres.
- Yılmaz, B. (2004). *Türkiye’de eğitim politikası ve kütüphane*. Ankara: TKD.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zariç, S. (2012). Türkiye’de think-tank kuruluşları ve karşılaştıkları sorunlar. *Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-19.



## EK 1. Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

Bu çalışmanın amacı, eğitim yöneticilerinin ve uzmanlarının görüşlerine göre Türkiye’de eğitim politikalarını belirleme, uygulama ve değerlendirme sürecini değerlendirmektir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder saygılarımı sunarım.

**Hakan UYSAL**  
**Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi**

#### 1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz		Üniversite Lisans/ Önlisans Alanınız	
Mesleki Kıdeminiz		Ne kadar süredir Bakanlıkta görev yapmaktasınız?	
Göreviniz		Meslek yaşamınızda öğretmenlik yaptınız mı?	

#### 2. BÖLÜM

##### Sorular:

1. Türkiye’de eğitim politikaların belirlenmesi ve kamuoyu gündemine gelmesinde sizce hangi unsurlar etkilidir?
2. Belirlenen eğitim politikaları, kamuoyu gündemine geldikten sonra, uygulamaya yönelik kararların alınabilmesi için kimlerle ve hangi çalışmalar yapılmaktadır?
3. Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya geçebilmesi için kimler sorumluluk almaktadır?
4. Türkiye’de bir eğitim politikasının uygulamaya konulabilmesi için hangi koşullar yerine getirilmektedir?
5. Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikaları nasıl izlenmektedir?
6. Türkiye’de uygulamaya konulan eğitim politikalarının izlenmesinde ortaya çıkan olumsuzluklara nasıl müdahale edilmektedir?
7. Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları kimler tarafından ve nasıl değerlendirilmektedir?
8. Değerlendirme sonuçlarına göre politikalarda ne gibi değişiklikler yapılmaktadır?

## EK 2. Katılımcılar

### KATILIMCILAR

Sıra No	Kodu	Cinsi yeti	Mesleki Kıdemi	Branşı	Görevi
1.	E1	E	34	Sınıf Öğret.	Bakanlık Müşaviri
2.	E2	E	12	İlahiyat	Şube Müdürü
3.	E3	E	31	Hukuk	Şube Müdürü
4.	E4	E	31	İlahiyat	Şube Müdürü
5.	E5	E	16	İlahiyat	Daire Başkanı
6.	E6	E	22	İlahiyat	Şube Müdürü
7.	E7	E	13	İlahiyat	Şube Müdürü
8.	E8	E	33	Eğitim Bilim.	Şube Müdürü
9.	E9	E	33	Türkçe Öğt.	Şube Müdürü
10.	E10	E	28	Eğit. Bilim.	Genel Müdür
11.	E11	E	17	Matem. Öğt.	Şube Müdürü
12.	E12	E	40	Beden Eğt. Ö.	Şube Müdürü
13.	E13	E	36	İlahiyat	Gen. Md. Yrd.
14.	E14	E	32	İlahiyat	Genel Müdür
15.	E15	E	31	Eğit. Bilim.	Bakanlık Müşaviri
16.	E16	E	25	İlahiyat	Şube Müdürü
17.	E17	E	21	Eğit. Bilim.	Şube Müdürü
18.	E18	E	35	Ticaret ve Tur	Daire Başkanı
19.	E19	E	21	Sınıf Öğret.	Şube Müdürü
20.	E20	E	34	Tarih Öğrt.	Şube Müdürü
21.	E21	E	37	Eğitim Bilim.	Şube Müdürü
22.	E22	E	34	Türk Dil. ve Ed.	Şube Müdürü
23.	E23	E	17	Türk Dil. ve Ed.	Daire Başkanı
24.	E24	E	36	Sınıf Öğrt.	Şube Müdürü
25.	E25	E	17	Eğt. Bil.	Şube Müdürü
26.	E26	E	20	İktisat	Genel Müdür
27.	E27	E	28	Eğt. Bil.	Genel Müdür
28.	E28	E	21	İlahiyat	Şube Müdürü
29.	E29	E	35	Eğit. Bilim.	Daire Başkanı
30.	E30	E	36	Kimya Öğrt.	Gen. Md. Yrd.
31.	E31	E	26	İlahiyat	Daire Başkanı
32.	E32	E	28	Eğit. Bil.	Daire Başkanı
33.	K1	K	14	İlahiyat	Şube Müdürü
34.	K2	K	10	İlahiyat	Şube Müdürü
35.	E33	E	35	Eğit. Bil.	Daire Başkanı
36.	E34	E	30	Eğit. Bil.	Şube Müdürü
37.	E35	E	27	Eğit. Bil.	Daire Başkanı
38.	K3	K	8	DKAB Öğret.	Şube Müdürü