



**2002-2012 DÖNEMİ HÜKÜMETLERİNDEKİ
EĞİTİM POLİTİKALARININ İNCELENMESİ**

Şükrü SU

**Yüksek Lisans Tezi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ
2017
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

2002-2012 DÖNEMİ HÜKÜMETLERİNDEKİ EĞİTİM
POLİTİKALARININ İNCELENMESİ

(Investigation of the Education Policies in the 2002-2012 Term of Governments)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şükrü SU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ

ERZURUM
Ekim, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yard. Doç. Dr. Elif AKTAŞ danışmanlığında, Şükrü SU tarafından hazırlanan “2002-2012 Dönemi Hükümetlerindeki Eğitim Politikalarının İncelenmesi” başlıklı çalışma 23 / 10 / 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Elif AKTAŞ

İmza: 

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Kadir ULUSOY

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÖZDEMİR

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

23 / 10 / 2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “2002-2012 Dönemi Hükümetlerindeki Eğitim Politikalarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.


23/10/2017
Sükrü SU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2002-2012 DÖNEMİ HÜKÜMETLERİNDEKİ EĞİTİM POLİTİKALARININ İNCELENMESİ

Şükrü SU

2017, 166 Sayfa

Bu çalışma; 2002-2012 dönemi hükümetlerindeki eğitim politikalarını konu edinmektedir. Çalışmada 58., 59. ve 60. Hükümetler döneminde eğitimde ön plana çıkan değişiklikler üzerinde durulmuştur. Araştırma ile 2002-2012 dönemi hükümetlerinin eğitim alanında izlediği politikaları, yaptığı reformları ve icraatlarının eğitime olan etkisi incelenmiştir.

Betimsel desene göre hazırlanmış bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri ve döneme ait konuyla ilgili çalışmalar analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada 2002 ile 2012 yılları arasında kurulmuş olan 58., 59. ve 60. Hükümetlerin eğitim politikaları incelenmiştir.

Çalışma neticesinde; yürürlükte olan 4+4+4 zorunlu temel eğitim uygulaması, yapılan müfredat değişiklikleri, öğrencilere ücretsiz ders kitabı dağıtımı, ortaöğretime geçiş sistemindeki değişiklikler, okullaşma oranları, lise düzeyi eğitim süresindeki değişiklik, FATİH projesi, yönetici ve öğretmen atamaları ile her eğitim kademesindeki sayısal değişimler gibi eğitim sisteminde meydana gelen temel dönüşüm incelenmiştir. Bu kapsamda hükümet programlarında mevcut olan eğitim ile ilgili planlamaların ve hedeflerin ne düzeyde hayata geçirildiği ele alınmıştır. Buradan hareketle, bahsi geçen dönemde hükümet programlarında belirlenen hedeflerin ağırlıklı olarak hayata geçirildiği söylenebilir.

Kamuoyunda 2002-2012 döneminde gerçekleştirilen bazı uygulamaların yeterli düzeyde hazırlık yapılmadan hayata geçirildiği hususunda bazı tartışmalar yaşanmıştır. Zorunlu temel eğitimin 4+4+4 olarak uygulanması ve FATİH projesi bu tartışmalara örnek gösterilebilir. Süregelen tartışmalardaki temel unsur; yeterli araştırma ve hazırlık evresinden geçmeyen uygulamaların meydana getirdiği olumsuz sonuçları üzerinedir.

Çok yönlü ve dinamik bir sistem olan eğitim, hızlı politik değişimlere karşı kırılğan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla alt yapı eksikliği ile yapılan/yapılacak olan değişim ve dönüşümler optimal bir geçiş dönemi uygulamalarından da yoksun olması halinde önemli olumsuz neticeler ortaya koyabilecektir. Bu nedenle eğitimin politik değişimlerden arınarak pedagojik gerçekler ve çağın gerekleri ile ele alınmasının daha rasyonel olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Eğitim Sistemi, Eğitim Politikası, 2002-2012 Dönemi Eğitim Politikaları, Kamu Politikaları



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

**INVESTIGATION OF THE EDUCATION POLICIES IN THE 2002-2012 TERM
OF GOVERNMENTS**

Şükrü SU

2017, 166 Pages

This work covers the education policies of the governments of the period between 2002 and 2012. The study focuses on the changes in education in the period of 58th, 59th, and 60th governments. The research evaluates the politics of the governments in education between 2002 and 2012, their reforms and the educational effects of their actions.

The study was prepared with the descriptive pattern and statistics of the Ministry of National Education and the studies related to the subject were analyzed and interpreted. The educational policies of the 58th, 59th and 60th governments established between 2002 and 2012 were evaluated in the study.

The fundamental transformation that has taken place in the education system such as 4 + 4 + 4 compulsory basic education practice, curriculum changes, distribution of free course books to students, changes in the system of passing to high school, schooling rates, changes in high school level education period, FATİH project, managerial and teacher assignments and numerical changes at every level of education has been examined. In this context, it was discussed how much of the plans and the goals related to education in government programs were realized. From this point of view, it can be said that the targets determined in the government programs during the period evaluated were mostly realized.

There has been some debate in public about the fact that some practices carried out in the period of 2002-2012 have been realized without an adequate preparation. The practice of compulsory basic education as 4 + 4 + 4 and FATİH project are the examples of these debates. The main element in ongoing debate is the negative consequences of unfavorable practices in research and preparation.

As a versatile and dynamic system, education has a fragile structure against rapid political changes. Therefore, changes and transformations made with the lack of any basis can bring about significant negative consequences if they do not have an optimal transition period. For this reason, it is thought that it is more rational for pedagogical facts and the necessity of the age to be handled by eliminating the political changes.

Key Words: Education, Education System, Educational Policy, Education Policies of the Period of 2002-2012, Public Policies



ÖN SÖZ

“2002-2012 Dönemi Hükümetlerindeki Eğitim Politikalarının İncelenmesi” adlı çalışma 58., 59. ve 60. Hükümetler döneminde uygulanan eğitim politikalarını ve bu politikaların eğitim sistemine olan etkisini konu edinmektedir. Kapsam olarak 10 yıllık sürecin değerlendirildiği çalışma, ilgili dönemde kurulmuş olan hükümetlerin eğitim politikaları ve eğitim alanındaki icraatları ile uyguladıkları eğitim politikalarının Türk eğitim sistemine olan etkilerinin ortaya konması açısından büyük bir önem arz etmektedir.

Tez çalışması beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmanın problemi, amacı, varsayımları, sınırlılığı ve çalışmada yer alan başlıca tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölüm ise eğitim olgusu etrafında şekillenmiştir. Olguya ait tanımlar farklı bakış açılarına göre incelenmiştir. Eğitim olgusuna ait bileşenler; öğrenci, öğretmen, finansman ve kurumlar temelinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda eğitim alanında yaşanan sorunlar da incelenmiştir. Bunlar içerisinde özellikle kamuoyunda çok fazla tartışılan “din eğitimi” ve “yabancı dil eğitimi” üzerinde durulmuştur. Eğitim hizmetleri temel kamu politikaları içerisinde yer aldığı için, değerlendirmelerde bulunulurken “devletin temel kamu politikaları” perspektifi esas alınmıştır. Bu bağlamda kamu politikaları, eğitim politikası ve eğitim politikasının etkileri ile ilişkili olduğu alanlar ön plana çıkarılmıştır. Çalışmada kamu politikası ile ilgili kavramsal çerçeve de ortaya konulmuştur. Kamu politikalarına ait yapım süreci ve bu süreç içerisinde gerçekleştirilen aşamalar ayrı ayrı incelenmiştir. Aynı zamanda eğitim politikaları da önemli parametreler ekseninde ele alınmıştır. Eğitim politikalarının; toplumlara, bireylere ve sistemlere yansımalarının incelenmesi kamu politikalarının değerli yapı taşlarından birisi olarak kabul edilmektedir.

Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi/deseni, verilerin kaynağı, veri toplama araçları (verilerin toplanması) ve verilerin analizi bulunmaktadır. Dördüncü bölümde ise 2002-2012 dönemi hükümetlerinde uygulanan eğitim politikaları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada 58., 59. ve 60. Dönem hükümetlerinin eğitim paradigmaları, bu dönem hükümetlerinin eğitim düzeyi istatistikleri, 4+4+4 zorunlu temel eğitim uygulaması, müfredat değişiklikleri, lise eğitim süresindeki değişim, SBS değişikliği ve diğer bazı düzenlemeler öne çıkmıştır. Bu bölümde daha derinlemesine bir çözümleme

yapılmak istendiği takdirde; ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik öğretim ile yükseköğretim gibi eğitimin her aşamasında mevcut olan öğrenci ve öğretmen sayıları, okullaşma oranları ve benzer diğer sayısal veriler analiz edilmiştir. Mevcut verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ile 2002-2012 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında gerçekleşen değişimler ve bu değişimlerin ortaya koyduğu sonuçlar daha rasyonel bir şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmanın son bölümde; çalışmanın sonuçları ile tartışma ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

Türkiye’de eğitim alanında 2002-2012 yılları arasında gerçekleştirilen eğitim politikaları ve sonuçlarının değerlendirilerek yeni eğitim politikalarının tartışılmasında literatüre katkı sağlayacağı düşünölen, zevkli ama bir o kadar da yorucu olan bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkürlerimi arz ederim. Özellikle tez konusunun belirlenmesi aşamasından başlayarak çalışmanın sonlandırılmasına kadar beni yönlendiren, değerli zamanını ayıran, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ’a şükranlarımı sunarım. Yine bu süreçte ilgi ve sabırla maddi-manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme de teşekkür ederim.

Erzurum-2017

Şükrü SU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem / Problem Durumu	2
1.2. Amaç	2
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Eğitim	6
2.2. Öğretim	7
2.3. Eğitimin Bileşenleri	8
2.4. Türkiye’de Eğitim Sorunları	15
2.4.1. Din eğitimi	19
2.4.2. Yabancı dil eğitimi	22
2.4.3. Mesleki ve teknik eğitim	25
2.4.4. Kız çocuklarının eğitimi ve fırsat eşitliği	28
2.5. Eğitim Politikası.....	31
2.5.1. Eğitim politikalarının etkileri	34
2.5.2. Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetleri ve eğitim politikaları	36

2.6. Kamu Politikası Tanımı	39
2.6.1. Kamu politikası özellikleri	40
2.6.2. Kamu politikalarının yapım süreci ve analizi	41
2.6.3. Kamu politikası süreç modeli	44
2.6.3.1. Sorunun ortaya çıkması ve gündem oluşturma.....	45
2.6.3.2. Politikaların şekillenmesi	47
2.6.3.3. Politikaların oluşturularak kanun haline getirilmesi.....	49
2.6.3.4. Politikaların uygulanması	51
2.6.3.5. Politikaların değerlendirilmesi ve analiz aşaması.....	53
2.7. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Verilerin Kaynağı.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	62
3.4. Verilerin Analizi.....	63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR (2002-2012 DÖNEMİ HÜKÜMETLERİNDEKİ EĞİTİM POLİTİKALARININ İNCELENMESİ)	66
4.1. 58., 59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Paradigmaları.....	66
4.2. 58., 59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Düzeyi İstatistikleri	69
4.3. On Yıllık Süreçte Eğitim Alanlarında Gerçekleşen/Gerçekleştirilen Uygulama Değişiklikleri	86
4.3.1. Müfredat değişiklikleri	88
4.3.2. Üniversite giriş sınavı katsayı farkları (2003)	91
4.3.3. Ücretsiz ders kitapları dağıtımı (2003).....	92
4.3.4. Lise eğitim süresi değişimi (2005)	94
4.3.5. LGS'nin kaldırılarak OKS'nin gelmesi (2005)	95
4.3.6. OKS'nin kaldırılarak SBS'nin gelmesi (2007).....	96
4.3.7. İki aşamalı üniversite sınavının getirilmesi (2009)	98

4.3.8. SBS değişikliği (2010).....	99
4.3.9. Liselerin Anadolu Lisesi'ne dnüşürölmesi	100
4.3.10. FATİH projesi (2010).....	102
4.3.11. Zorunlu temel eğitimde 4+4+4 uygulaması.....	106
4.3.12. Öğretmen ve yönetici atamaları.....	113
4.4. Dönemin Millî Eğitim Bakanları Değişiklikleri	117

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	121
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	121
5.2. Öneriler	133
KAYNAKÇA	135
ÖZGEÇMİŞ.....	150

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1.	Amaçlarına Göre Araştırma Desenlerinin Temel Özellikleri	61
Tablo 3.2.	Araştırmadaki Tematik Bileşenler	64
Tablo 3.3.	Şematik Olarak 2002-2012 Dönemleri Perspektifi.....	65
Tablo 4.1.	58.,59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Paradigmaları	66
Tablo 4.2.	Hükümetler ve Eğitim Vaatleri.....	68
Tablo 4.3.	58.,59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Düzeyi İstatistikleri	70
Tablo 4.4.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Okul Öncesi Eğitim Düzeyi İstatistikleri	71
Tablo 4.5.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde İlköğretim Eğitim Düzeyi İstatistikleri	73
Tablo 4.6.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Ortaöğretim Düzeyi İstatistikleri	75
Tablo 4.7.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Mesleki ve Teknik Eğitim İstatistikleri	77
Tablo 4.8.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Okullaşma Oranı İstatistikleri.....	79
Tablo 4.9.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Yüksek Öğrenim İstatistikleri.....	80
Tablo 4.10.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Milli Eğitim İçin Ayrılan Bütçe.....	82
Tablo 4.11.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde İlköğretimde Şube Başına Düşen Öğrenci sayıları.....	83
Tablo 4.12.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Ortaöğretimde Şube Başına Düşen Öğrenci Sayıları	85
Tablo 4.13.	2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Eğitim Alanlarında Gerçekleşen/Gerçekleştirilen Uygulama Değişiklikleri	86
Tablo 4.14.	Ücretsiz Kitaplarının Yıllara Göre Dağıtımını	93
Tablo 4.15.	Milli Eğitim Bakanları	117

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Kamu Politikası Oluşturma Süreci	42
Şekil 2.2. Kamu Politikası Döngüsü	43
Şekil 2.3. Kamu Politikası Süreç Modeli	44
Şekil 2.4. Kamu Politikalarını Şekillendiren Unsurlar	48



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
AK PARTİ	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AOBP	: Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EĞİTİM BİR SEN	: Eğitimciler Birliği Sendikası
EĞİTİM SEN	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
ETZ	: Eğitim Teknolojileri Zirvesi
KHK	: Kanun Hükümünde Kararname
LGS	: Lise Giriş Sınavı
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖYS	: Öğrenci Yerleştirme Sınavı
RG	: Resmi Gazete
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEDMEM	: Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
YBP	: Yıl Sonu Başarı Puanı
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitimin ülkelerin kalkınmasında anahtar bir role sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda yirminci yüzyılın başlarından itibaren eğitimin kalkınmadaki rolü ön plana çıkmış ve devletler bu alandaki çalışmalarını ulusal yatırım olarak değerlendirmişlerdir. Eğitim bireysel ve toplumsal gelişmeye katkı sağlayan önemli bir unsurdur. Aynı zamanda ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmelerin de temel araçlarından birisidir.

Bir ülkenin kalkınması birtakım (kültürel, sosyal, ekonomik ve politik vb.) unsurlara bağlıdır. Bu kapsamda eğitim, devletlerin kalkınmasında öncü bir rol oynamaktadır. Kalkınma için gerekli olan beşeri sermaye eğitim aracılığıyla sağlanabilir. Bu nedenle de ülkeler eğitime yüksek miktarlarda kaynak aktarımı yapmaktadırlar.

Eğitimin en önemli katkısı insanadır. Devletler, bireylerin refah seviyelerini yükselterek, onların iyi bir vatandaş olmalarını sağlar. Bu açıdan eğitim kişi başına düşen geliri, çevre bilincini ve sağlık imkânlarının iyileştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca siyasal istikrar ve demokratik gelişimi yükseltirken, suç oranını ve kişilerarası eşitsizliği de azaltır (Tuna, 2003). Buradan hareketle eğitimin ülkelerin gelişimi ve kalkınması açısından önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Demokratik yaşamın vazgeçilmez unsurları olan siyasi partiler, iktidarı elde tutmak ya da paylaşmak amacı güden ve bir program etrafında toplanan örgütlerdir. Siyasi partilerin, siyasal yaşamda yer alma gerekçeleri toplumun belirli kesimlerinin talep ve tercihlerini dikkate alarak politikalar geliştirmek ve uygulamak olduğu bilinmektedir. Parti programları da siyasi partilerin hedef ve politikalarını belirttikleri yerlerdir (Dağdelen, 2008, 4). Bu bağlamda siyasi partilerin uygulamak istedikleri politikalar parti programları ile gündeme getirilmektedir.

Eğitim sisteminin kapsayıcı ve sürekli bir nitelikte olabilmesinde genelde kamu politikaları, özde ise uygulanan eğitim politikaları belirleyici olmaktadır. Bu politikalar oluşturulurken toplumun temel dinamikleri, sistemin sahip olduğu altyapı,

halkın istek ve ihtiyaçlarındaki değişimler, dönemin gerekleri (öncelikleri), teknolojik gelişmeler ve bilimsel gerçeklikler gibi unsurlar dikkate alınmaktadır. Ayrıca politikaların gündeme gelmesinden, kanunlaşmasına ve uygulama içerisinde sonuçlarının değerlendirilmesine kadar tüm aşamalarda paydaşların görüşünün alınması ve katılımlarının sağlanarak sürece dâhil edilmeleri gerekmektedir.

Belirli bir dönem içerisinde eğitim politikalarında yaşanan değişimlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi daha sonraki dönemlerde en optimal eğitim sisteminin tesis edilmesi noktasında yol gösterici bir fonksiyona sahiptir. Buradan hareketle çalışmada en doğru çıkarımların elde edilerek bu konuda literatüre katkı sağlayabilmek amacıyla ilgili döneme ait mevzuat hükümleri, parti programları, kamuoyu tartışmaları, istatistiki veriler ve diğer dokümanlar analiz edilmiştir.

1.1. Problem / Problem Durumu

Çalışmanın kapsamı olan 2002-2012 yılları arasında Adalet ve Kalkınma Partisi Türkiye’de tek başına iktidarda bulunarak, ülkenin eğitim politikalarına yön vermiştir. Bu süreçte 58., 59. ve 60. Dönem hükümetleri bu parti tarafından kurulmuştur. Bahsi geçen dönemde eğitim politikalarında sıkça değişikliğe gidildiği görülmektedir. Bu durum kimi çevreler tarafından olumlu karşılanırken, bazı çevreler tarafından da istikrarsızlık olarak nitelendirilerek eleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın temel sorunsalı “2002-2012 yılları arasında Türkiye’deki eğitim politikalarının nasıl bir değişim geçirdiği” üzerinedir.

1.2. Amaç

Çalışmanın amacı; 2002-2012 döneminde kurulan hükümetlerin eğitim politikaları ile bu politikalar kapsamında yapılan uygulamalarının incelenerek yaşanan değişimin çok yönlü olarak analiz edilmesidir. Özellikle parti ve hükümet programları çerçevesinde hedeflenen politikalar ile gerçekleştirilen uygulamalar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

1.3. Önem

Eğitim planlaması, toplumsal gelişmişlik düzeyini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle hükümetler değişikçe kendi politikalarını üretme eğilimi göstermektedirler. Eğitim alanında hangi uygulamaların daha fazla verimlilik getireceğini anlama konusunda politika değişikliklerinin araştırılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda bir dönem içerisinde değişen eğitim politikalarının neler olduğunun araştırılması, gelecekte nasıl bir eğitim sistemini yerleştirmek gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada;

- i. Kaynakların orijinalliği açısından Milli Eğitim Bakanlığının 2002 ile 2012 yılları arasında yayınlanmış eğitim istatistikleri ve faaliyet raporları resmi internet sitesinden alınmıştır. Araştırmada başvuru kaynakların geçerli ve güvenilir olduğu;
- ii. Çalışmanın araştırma alanı Türkiye'deki 58., 59. ve 60. Hükümetlerin eğitim politikaları olduğu için, bu kapsamda yapılacak analizlerin yazılı belge ve verilere dayanması araştırmanın geçerliği açısından gerekli görülmektedir. Bu nedenle de analizde kullanılan verilerin konuyla ilgili resmi belgelerden temin edilmesine özen gösterilmiştir. Verilere kaynak olan dokümanların resmi nitelik taşıması nedeniyle de kullanılan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2002 ile 2012 yılları arasında kurulan 58., 59. ve 60. Hükümetlerin eğitim politikalarının incelenmesi ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim politikaları: Bir ülkenin eğitim sisteminin detaylarını belirleyen, uygulamalarda ve yönetsel süreçlerde yön gösterici olan yasal ilkeler bütünüdür (Yılmaz, 2004, 2).

Adalet ve Kalkınma Partisi: Tüzüğü ve programı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası başta olmak üzere çeşitli yurtdışı sözleşmelere ve kanunlara göre hazırlanmış, teşkilatlanmış siyasal bir kuruluştur (Başbakanlık, 2017a).

58. Hükümet: 19 Kasım 2002'de Adalet ve Kalkınma Partisi Kayseri Milletvekili Abdullah Gül'ün başbakanlığında kurulan hükümetin adıdır. 58. Hükümetin Milli Eğitim Bakanı Erkan Mumcu'dur (Başbakanlık, 2017b).

59. Hükümet: 14 Mart 2003'de Adalet ve Kalkınma Partisi Genel başkanı ve aynı zamanda Siirt milletvekili olan Recep Tayyip Erdoğan'ın başbakanlığında kurulan hükümetin adıdır. 59. Hükümetin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'tir (Başbakanlık, 2017c).

60. Hükümet: 29 Ağustos 2007'de Adalet ve Kalkınma Partisi Genel başkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın başbakanlığında kurulan hükümetin adıdır. 60. Hükümetin Milli Eğitim Bakanlığı görevini 03/05/2009'a kadar Hüseyin Çelik, bu tarihten sonra da Nimet Çubukçu yürütmüştür (Başbakanlık, 2017d).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim sistemleri, toplumsal aidiyet duygusu ile kültürel değerleri ve felsefesini genç nesillere aktararak varlığını diri ve güçlü tutmaya çalışmaktadır. Bu nedenle hükümetler demokrasi ile insan hakları ve ulus bilincinin oluşturulmasında eğitim sisteminden yararlanmaktadırlar. Hükümetler mevcut eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun bir şekilde dönüştürülüp modernize edilmesinde başta siyasi aktörlerin pedagojik söylem ve uygulamaları ile diğer paydaşların (ilgili devlet kurumları, öğrenciler, veliler, özel eğitim kurumları, sektör temsilcileri, vd.) talep ve yaklaşımlarını dikkate almaktadırlar. Paydaşların nitelikli katılımı, ülkenin eğitim politikalarının belirlenmesi ve hayata geçirilmesi ile sonuçlarının değerlendirilmesi süreçlerinde etkin bir fonksiyona sahip olmaktadır.

Güçlü bir altyapıya sahip olan, paydaşların sürece katılmalarına uyumlu, çok yönlü, şeffaf, denetlenebilir, hesap verilebilir, istikrarlı ve modern bir eğitim sisteminin varlığı, devletlerce optimal bir eğitim hizmeti sunulabilmesine olanak sağlamaktadır.

Bireyler doğuştan gelen bir takım özelliklere sahiptirler. Başta aile, fiziki çevre ve eğitim kurumları olmak üzere bireylerin sahip olduğu özellikler eğitimin etkisiyle önemli ölçüde değişime ve dönüşüme uğramaktadır. Bu bağlamda eğitimin yaşanan değişim ve dönüşümdeki etkisinin yönü ve boyutu tartışma konusu haline getirilse de; yetenekler, eğilimler ve bilgi birikimi gibi etkileri nedeniyle eğitimin katkısı uzmanlarca kabul edilmektedir. Eğitimin dar anlamda bireyler, geniş anlamda da toplumlar üzerindeki bu etkisi siyasi yönü olan bir politika unsuru haline gelmektedir. Tarihi süreçte yönetenlerin, kendi düşüncelerine uygun insan tipini oluşturmak amacıyla eğitimi ve eğitim sistemini bir toplum mühendisliği aracı olarak kullandıkları görülür (Yılmaz, 2005).

2.1. Eğitim

Eğitim, sıklıkla kullanılan ve anlamı çok boyutlu olan bir kavramdır. Batıdan doğuya doğru aktarılmış olan bu kelimenin kökeninde “beslemek” ve “yetiştirmek” anlamları bulunmaktadır (Tosun, 2010, 4). Eğitim kavramının ne olduğunu anlama açısından eğitim almış birey karşısında diğer insanların hangi beklentilere girdiğini bilmek gerekmektedir (Yayla, 2014, 2). Bu bağlamda eğitim; toplumsal yapıdaki diğer bireylerin istediği ve onayladığı davranış ve yaşayış biçimi, öğrenme ve içselleştirme süreci olarak ifade edilebilir.

Eğitim kavramı içinde bulunulan zamana ve kullanım ihtiyacına göre muhtelif disiplin ve uygulayıcılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bir yönüyle eğitim; bireyin okul içinde ve dışında hayat boyu edindiği öğrenmelerin bütününe kapsamaktadır (Adem, 1993, 36). Yine eğitim; kişiye edineceği mesleğin bilgi ve beceri tekniklerini öğretmekle birlikte, olumlu davranışlar da kazandıran bir süreç olarak ifade edilebilir. Eğitim, bireyin kişiliğinin oluşması yanında bilimsel ve özgür düşünmesinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda eğitim, demokrasinin ön koşuludur. Toplumsal ahlak, evrensel anlamda her tür ve düzeyde verilen eğitimin tümüyle demokratikleştirilmesini emretmektedir. Daha açık bir ifadeyle, sosyal devlet ilkesinin bir gereği olarak her bir birey yetenekleri ölçüsünde en yüksek düzeyde eğitim görebilmelidir (Adem, 1997, 51).

Eğitim, toplumsal yapıdaki her birey, organizasyon ve faaliyetlerle doğrudan ilişkili olduğu için disiplinler ve sektörler için ayrı bir öneme sahiptir. Örneğin Sami, eğitimin kalkınmadaki önemine değinirken Platon’a atıfta bulunarak “kalkınmada eğitimin önemli bir paya sahip olduğunu, insanı rasyonel kılması nedeniyle de toplumun refahı için gerekli olduğunu” ifade etmiştir. Bu bağlamda toplumsal kaynaklarının önemli bir kısmının eğitime yatırılması gerektiğini savunmuştur (Sami, 2003).

Eğitim ve eğitim sisteminin hükümet politikaları açısından sahip olduğu önem dikkate alındığında önemli bir araç konumunda olan eğitim kavramının doğru bir şekilde tanımlanarak, sınırlarının uygun bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim kavramının benzer diğer kavramlardan ayrıştırılması büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim ve öğretim farklı kavramlar olmalarına rağmen günlük hayatta sıkça ve çoğu zaman birbirini yerine kullanılan kavramlardır.

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne göre eğitim; “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmeleri ile kişiliklerinin geliştirilmesinde okul içinde ve/veya dışında, doğrudan ya da dolaylı olarak yardım/terbiye etme” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2011, 761). Ancak eğitim kavramı çok yönlü ve disiplinler arası bir kavram olması sebebiyle başta sosyoloji, psikoloji ve felsefe olmak üzere farklı alanlarda da tanımlamaları yapılmaktadır. Örneğin Tyler, eğitimi “kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci”, olarak tanımlarken; realist akımda bu sözcük “yerli kuşağa kültürel mirası aktararak, onları toplumsal kurallara uyarak, toplumsal yapıya adapte etme, hazırlama süreci”, olarak karmaşık bir ifadeye dönüşmektedir. Pragmatizm ise eğitimi, “kişinin yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirilmesi süreci”, olarak açıklamaktadır (Akt., Boyacı, 2014, 4-5).

Eğitimi, “öğrenme koşullarını denetim altına alma eylemi” olarak tanımlayan Laska, öğrenmenin iki yolla gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki; doğrudan ve bilinçli şekilde gözlemlene, deneyimleme ve hafızaya alma şeklindedir. Diğeri ise, tecrübeler ışığında yani tesadüfi bir şekilde gerçekleşecektir (Laska, 1984, 252).

Yukarıda belirtilen, farklı dönemlerde ve farklı disiplinlerce yapılan muhtelif eğitim tanımlarından yola çıkarak eğitim kavramı kısaca; istenilen hususların tesadüfi olarak ya da planlı bir biçimde öğretilmesi süreci şeklinde ifade edilebilir.

2.2. Öğretim

Eğitim kavramıyla olan yakın ilişkisi ve zaman zaman eğitim terimi yerine kullanılması nedeniyle öğretim kavramının da tanımının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrenme, insanın doğasında var olan bir kavramdır. İnsanın doğduğu andan itibaren çeşitli gözlem, deneyim ve hislere dayanarak olaylar hakkında fikir oluşturması doğal ve plansız bir öğrenmeyi göstermektedir. Öğretim kavramı günlük kullanımda öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin sistematik bir hale dönüştürülmesini ifade etmektedir. Öğrenme ve öğretim kavramları, eğitim kavramı ile birleştirildiğinde; “bir kimsenin çeşitli becerileri kazanması için verilen çaba, süre ve süreci”, ortaya koymaktadır (Ersoy, 2013, 6).

Eğitim kavramı, öğrenme ve öğretim süreçlerini kapsayan geniş anlamli aktiviteler bütünüdür. Görüldüğü üzere eğitim, öğretim, öğrenme ve öğretme terimleri arasında anlamsal farklılıklar olmasına rağmen, bu kavramlar bir araya geldiklerinde bilinçli bir süreç ve sistem oluşturulmaktadır. Meydana getirilen bu sistem ve sürece de eğitim politikası adı verilmektedir.

2.3. Eğitimin Bileşenleri

Eğitim kavramı insanın kendisini geliştirmesinde ve dünyaya uyum sağlamasında bir araç niteliği kazanmaktadır. Eğitimin gerçekleşebilmesi için çeşitli alt bileşenlerin bir araya gelmesi ve bu bileşenlerin aralarında optimal bir ilişkinin programlanması gerekmektedir. Aksi takdirde planlanan davranış ve düşünme biçimlerinin oluşması mümkün olmayacaktır. Eğitim sistemleri hazırlanırken genellikle insanın içinde yaşadığı toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olgunlaştırma amacı ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim bireysel ve toplumsal gelişim için gerekli bir eylemdir.

Eğitimin gerekliliği yani eğitilmesi gereken bireylerin varlığı nedeniyle eğitimli insan, eğitmen, öğretmen, öğrenci, okul, üniversite vb. kavramları günlük hayatta sıkça kullanılmaktadır. Duyuma ve kullanma esaslı bu eylemler eğitimin sürekliliğini ve önemini ön plana çıkartmaktadır.

Eğitim sürecinin ve bu süreçlerde gerçekleştirilen uygulamaların sürekliliği nedeniyle, bu süreçlerin insanlar üzerindeki etkilerini ölçme, öğrenme ve değerlendirme yollarıyla “nasıl daha verimli hale getirilebileceği” hususunda birçok araştırma ve deney yapılmıştır. Bu araştırmalar insanların, farklı konuları farklı biçimlerde öğrenebileceğini göstermiştir. Ayrıca söz konusu çalışmalar neticesinde, eğitim süreçlerinin oluşmasını sağlayan bazı alt bileşenler de ortaya çıkartılmıştır.

Eğitimin farklı aşamalardan ve süreçlerden oluşması, eğitimin planlanması sürecinde şu hedeflerin net bir biçimde belirlenmesini gerektirmektedir:

- i. Eğitimde uygulanacak hedef davranışların neler olduğu açıkça belirlenmelidir.
- ii. Eğitimde ve özellikle de ders içi eğitimde öğretme şekillerinin nasıl gerçekleşeceği, öğrenciye nasıl hitap edileceği ve uygulanan programların öğretme sürecini nasıl etkileyeceği sorularına yanıt aranmalıdır.

- iii. Ders dışı etkinlik planlaması yapılarak öğrencilerin öğrendiklerini hayata uygulamaları konusunda destek sağlanmalıdır.
- iv. Rehberlik türü faaliyetler ve kişilik karşılaştırmaları gerçekleştirilerek bireysel olarak öğrenme becerisinin hangi programlar ile daha verimli şekilde kazanıldığı sorgulanmalı, eğitim süreçlerinde bireysel özellikler dikkate alınmalıdır (Kuzu, 2012).

Planlı bir eğitim süreci esasen yoğun bir emek ve birikim gerektiren teknik ve zor bir eylemdir. Bu yöntemlerin planlanması bile büyük araştırma ve deneme faaliyetlerini gerektirmektedir. Hazırlık süreçleri genellikle karmaşıktır. Sistemlerin oluşturulması ve verimlilik elde edilmesi; eğitim işlemlerinin sistematik ve devamlılık gösteren bir duruma getirilmesi çeşitli araştırmalar ile yıllar boyu izlenmelerine bağlıdır. Eğitim sisteminin bir düzene oturtulabilmesi için politika oluşturulması fikri gündeme gelmekte; en ideal politikaların oluşturulabilmesi için en uygun yöntemler araştırılmakta; bu bağlamda uygulama denemeleri yapılmakta; elde edilen bulgu ve sonuçlar gözlemlenmekte ve süreçler gerekli hallerde tekrarlanmaktadır.

Planlı bir eğitim, başta öğrenciler olmak üzere tüm paydaşlar için eğitime yönelik optimal hedefler öngörmesi ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi isteği uyandırması gerektirmektedir. Öğrenciler için kişisel hedeflerin konulması, onların eğitim süreçlerine olan bakış açılarını geliştirecektir. Bu durum öğrencilerin eğitimi zorunlu ve sıkıcı bir eylem olarak değil, bir gereklilik ve gelişim süreci olarak görmesini sağlayacaktır. Öğrencinin kişisel hayallerine ulaşabilmesinin yolunun eğitimden geçtiği anlaşılmalı, bu sayede de isteklilik kazandırılmalıdır. Hedeflerin belirlenmesinde kişisel hayaller, planlar, özellikler, beceriler ve yetkinlikler de göz önünde tutulmalıdır. Gerçekçi planlamalar ve doğru eğitim metotları geliştirilerek öğrencinin bilgiyi alması sağlanmalıdır. Belirlenen özel hedeflerin gerçekleştirilmesi ile birlikte, eğitim sistemi için öngörülen genel hedeflere de ulaşılması söz konusu olacaktır. Bu durum tümdengelim eğitim mantalitesinden kaynaklanmaktadır.

İyi bir eğitimin alt bileşenleri aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Golbek, 2012):

- i. İşlevsel eğitim; eğitimin teorik değil pratik olarak öğrenilmesi olarak anlaşılmaktadır.

- ii. Esnek eğitim; bireysel farklılıklar ve toplumsal değerlere uyumlu olabilme ile manevi değerlerin gereklerine paralellik sağlayabilmektir.
- iii. Bilimsellik; bilimsel gelişim ve ilerlemeleri takip edebilmek ve teknolojik gelişmeleri eğitim metotlarında uygulayabilmektir.
- iv. Amaçlara yönelik eğitimde, eğitimin planlanma aşamasında konulan hedeflere yönelme söz konusudur. Burada amaçlardan sapmaya neden olacak unsurlar ortadan kaldırılmaktadır. Eğitimin hem düzenleyici hem de ekonomiye katkı sağlayıcı nitelikte olması esas alınmaktadır. Bu bağlamda en yüksek faydayı sağlamak ana hedeftir.

Yukarıda bahsedilen bileşenler eğitimin güncel ve gelişmişlik düzeyi ile etkisi artan modern eğitimin uygulanabilirliğini sağlamaktadır. Eğitim süreçlerinin oluşmasını sağlayan temel bileşenler aynı zamanda öğrenci, öğretmen, kurumlar ve finansman olarak da sıralanabilir.

Bir oluşumun içinde asli ve tali bileşenler bulunmaktadır. Bu bileşenler içinde “olmazsa olmaz” asli öğelerin yanında noksanlık oluşturmasına rağmen “devam edilebilir eksiklik olarak” tali öğeler gelmektedir. Bu bağlamda öğrenci, eğitimin asli temel kaynağı yani olmazsa olmaz unsurudur. Daha yalın bir ifadeyle öğrenci kavramı eğitimin en temel ögesidir. Bir başka açıdan eğitim bir sistem uyarlamasıdır ve öğrenci de bu sistemin yapı taşıdır. Sistem yaklaşımı, öğrenci faktörünün de içinde olduğu bileşenler arası etkileşimi incelemektedir (Oğuz, 2014).

Öğrenciliğin olmazsa olmazı en başta okuryazar olma durumudur. Okuryazarlık esasen temel anlamdaki okuma ve yazmayı bilme durumu ile ilgilidir. Ancak okuryazarlık kavramı halk arasında mevcut temel anlamından ziyade “eğitimli insanları” betimlemek için kullanılmaktadır. Öğrenci anlamında okuryazarlık, küçük yaşta belirli bir eğitim seviyesine ulaşabilmeyi ifade etmektedir. Bu anlamda bir öğrencinin bilimsel ve akademik okuryazar sayılabilmesinin gerekleri en temel fen ve matematik bilgilerini kavrayabilmesinden geçtiği kabul edilmektedir. Özellikle fen ile alakalı ilköğretim düzeyi öğrenci profilinin hücre yapısı, sürtünme kuvveti veya üreme gibi temel konulara hâkim olması gerekmektedir. Ayrıca bu ilkeleri bilip, hayatında genelleme ilkeleri uygulayabilmesi de eğitimin başarılı olduğunun değerlendirilebilmesi

açısından önemlidir (Ünal ve Ergin, 2006, 36). Bu nedenle okulda öğrenilen bilginin hayata geçirilebilmesi bir başarı ölçütü olarak kabul edilmekte ve önem arz etmektedir.

Öğrencilerin öğrenime olan yaklaşımları kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Öğrenimin verimli bir şekilde yapılabilmesi öğrencinin de algılarının yakalanmasına bağlıdır. Örneğin karşılarına gelen herhangi bir konunun çok zor olduğu ya da öğrenebilme için az bir zaman kaldığı durumlarda öğrenciler genelde ezber yolunu seçmektedirler. Söz konusu ezberci durum ise genellikle konunun gereği gibi anlaşılmasına ve üzerine yeni bilgilerin inşa edilememesine neden olmaktadır. Bu sebeple eğitim planının hazırlanmasında zamansal dilimlerin optimal bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Fen eğitimlerinde ezber yönteminin esas alınması yerine, gerçek bilgiye ulaşabilmeleri için gerekli olan beceri, yöntem ve araştırma yollarının öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Bu yollar, öğrencilerin hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeye öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarına dönük bir öğrenim sistemi kurulmasını esas almaktadır. Söz konusu yaklaşım yeteneklerin en üst düzeyde ortaya çıkarılmasını sağlamakta ve bilim üretilmesine de katkı sunmaktadır (Ünal ve Ergin, 2006, 38).

Asli bileşenlerden eğitimin uygulayıcısı olarak ifade edilen öğretmen, sistematik eğitimin uygulanmasını sağlamada ilk etkiyi yapan öğedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenme güdüsündeki etkisini doğrudan gösterebilmektedir. Çünkü öğrenci için ebeveynlerden sonraki en önemli rol model öğretmendir. Bu durumda rol model konumundaki öğretmenin birtakım yeteneklere ve bilgi dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Öğrenciler, eğitim hayatları süresince öğretmenlerini örnek alırlar. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri açısından öğrenci üzerinde nasıl algılandıklarının araştırılması gerekmektedir. Bu araştırmalar öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimlerinin yanında öğretmenlerin yöneticilerle olan etkileşimlerini de ortaya koyan kapsamlı bir analizini gerektirmektedir (Cirit, 2008, 696).

İdeal seviyede bir eğitimin verilebilmesi, elbette bu düzeyde eğitim verebilecek nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin kendilerini geliştirememelerinde ve başarısız olmalarında eğitim aldıkları öğretmenlerin yetersiz düzeyde olmalarının ya da öğrenciye karşı negatif tutumlarının

olmasının önemli ölçüde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, etkili bir öğrenme programında öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğunu da kanıtlar niteliktedir.

Öğrencilerin bireysel becerilerinin göz önünde tutulması, onlara adil davranılması, empati kurulması ve onlara karşı öğretme sürecinde yapıcı bir tutum sergilenmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Buradan hareketle ideal bir öğretmenin sadece akademik bilgi birikiminin olmasının yeterli olmadığı, bu bilgilerin yanı sıra pedagojik donanım ve tecrübeye de sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kapsamda literatürde mevcut olan birçok araştırmada, öğretmenliğin de yetenek, sabır, beceri ve isteklilik gerektirdiğini göstermektedir.

Öğretmenliğin gerektirdiği maddi-manevi birikim, tecrübe ve istekliliğin öğrenciler ve velileri üzerindeki etkisini ölçmek ve söz konusu paydaşların bu konudaki algı düzeylerini belirleyebilmek adına literatürde muhtelif çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Altun tarafından yapılan çalışmada; öğrenci velilerinin öğretmenler hakkında ilgisizlik, isteksizlik ve teknolojik yetersizlikleri nedeniyle şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Altun, 2009, 571).

Öğrencilerin eğitim alanındaki ilgi ve isteklerinin arttırılarak bilgi dağarcıklarının daha fazla genişletilmesinin amaçlandığı günün eğitim politikalarında, hedefe ulaşmada en önemli faktörlerden birisi olan öğretmenlerin bu konuda kendilerinin istenilen düzeyde olmaması ya da bu doğrultuda veliler üzerinde bir izlenim bırakmaları arzulanan ideal eğitim politikaları önündeki en büyük engellerden birisi olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin branşlarında ve güncel konularda bilgi edinmeleri, öğrenciler için değişik öğretme yöntemleri planlayarak hangisinin daha verimli olduğunu analiz etmeleri ve bireysel yeteneklerine göre öğrencilere yaklaşımları gerekmektedir. Gerek öğretmenler ve gerekse de öğrenciler açısından bilgi sürekli gelişen bir kavramdır. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler bilgiyi anında ulaşılabilir bir hale getirmektedir. Dolayısıyla da başta öğretmenler olmak üzere öğrenciler ve eğitim sisteminin diğer paydaşları tarafından ihtiyaç duyulan bilgilerin en kolay ve etkin araçlar yoluyla elde edilerek geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü güncel bilgileri elde eden ve sahip olduğu bilgiyi geliştirerek insanlığın hizmetine sunacak yeni nesillerin yetiştirilmesi bu durum ile ilişkilidir (Altun, 2009, 571). Eğitim sisteminin kalitesinin arttırılması ve belirlenen

eğitim politikalarının hayata geçirilebilmesi için retmenlerin; mesleklerini, renmeyi ve üretmeyi sevmeleri gerekmektedir.

Eğitimin bir diğer bileşeni de eğitim faaliyetlerinin planlandığı, gerçekleştirildiği ve denetlendiği kamusal ve özel nitelikli kurumlardır. Eğitim kurumları; devletin eğitim kavramını maddi anlamda oluşturduğu, fiziksel anlamda ise fiili ve pratik uygulamaların hayat bulduğu alanlardan oluşmaktadır. Temel bir bileşen olan kurumlar kendi arasında eğitim fonksiyonunu icra etmesi ve yönetim fonksiyonunu yerine getirmesi açısından iki gruba ayrılmaktadır. Bu ayırmda esas olan ilk unsur eğitimin faydalı bir şekilde iletilmesi ve uygulamalı bilgi akışının sağlanması olarak gösterilirken; diğeri de sistemin organlarının düzeyli seviyede görevlerini yapabilmesidir. Bu anlamda örgün eğitim veren kurumların bilimsel ürünler olan bilgi ve bu faktör aracılığıyla gelişen becerileri bireye kazandırma konusunda daha etkin olduğu düşünülmektedir (şanal, çelikten ve Yeni, 2005, 224).

Türkiye’de eğitim politikaları ekseninde tüm eğitim kurumlarının sorumlu oldukları görevleri yerine getirmek ve eğitim sistemine katkı sağlamak gibi genel amaçları vardır. Her eğitim kurumu da bu amaçların gerçekleştirilmesi için çalışmalarını sürdürmektedir. Ancak söz konusu bu genel amaçların dışında; okul öncesi eğitim kurumlarının, temel eğitim kurumlarının, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine esas özel amaçlarının olduğu da göz ardı edilmemelidir. Eğitim kurumları tarafından mevzuat hükümleri gereğince yerine getirmeleri gereken bu özel amaçlar, mevcut olan genel amaçlara uygun olarak hayata geçirilmeye çalışılmaktadır (Tezcan, 1985, 78).

Eğitim konusunda ele alınacak olan son bileşen finansmandır. Finansman, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde mali imknların sağlanabilirliği yani yapılacak olan eğitim faaliyetlerinin mali alt yapısının oluşturularak ihtiyaç duyulan kaynakların temin edilmesidir. Bilgi sahibi bir toplumun oluşmasında kaliteli, bilinçli ve renebilen bireylere ve öğrenim alt yapısını hazırlamada eğitim kurumlarına ve çalışanlarına önem verilmesi gerekmektedir. Bu sebepledir ki gerek öğrencilerin ve gerekse de öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri fiziki ortamların inşa edilmesi, fiziki ihtiyaçlarının karşılanması, teknolojik alt yapının tesis edilmesi, eğitim materyallerine sahip olunması, mevcut insan kaynaklarının ücret ve diğer giderlerinin

ödenmesi ile eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında ortaya çıkan tüm diğer maliyetlerin karşılanması gerekmektedir. Bu da rasyonel ve etkin bir finansal planlamayı zorunlu kılmaktadır.

Eğitim maliyetleri ve bu maliyetlerin karşılanması oldukça önemlidir. Dolayısıyla eğitim finansmanının da belirli bir plan ve program dâhilinde yapılması gerekmektedir. Gider kalemleri planlanırken kurumların bütçeleri ve hizmet öncelikleri dikkate alınmaktadır. Ancak unutmamak gerekir ki, maliyeti ne düzeyde olursa olsun kurumunu, icra ettiği işi ve mesleğini seven bilgili, anlayışlı, başarı odaklı, öğrenci ile empati kurabilen, eğitimi tüm şahsi yetenekleriyle vermeye çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir ve bu olgu önceliklidir (Şanal, Çelikten ve Yeni, 2005, 257).

Yeterli mali güce sahip olunmaması bilgiye erişimi kısıtlayacaktır. Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için ekonomik sorunlardan uzak biçimde yalnızca eğitim ve öğretim faaliyetlerine odaklanmaları oldukça önemlidir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri alt unsurlara sahip faaliyetlerdir. Devam edebilmeleri için de çeşitli materyallere ihtiyaç duyarlar. Örneğin teknolojiden uzak bir eğitimin, öğrencilerin 21. Yüzyıl dünyasını keşfetme olanaklarını ellerinden alacağı muhakkaktır.

Eğitim kurumlarının yeterli araçlara sahip olmamasının ideal bir eğitim faaliyeti için ciddi bir engel olduğu düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının yeterli araçlara sahip olmaması ve eğitim faaliyetlerinde ne düzeyde eksik kaldığı birçok uzman ve kurumca araştırma konusu yapılmıştır. Eğitimin finansman durumu ve eğitime yapılan harcamaların araştırıldığı verilerde, eğitim ekonomisinin durumu incelenmekte ve diğer ülkelerle çeşitli kıyaslamalara gidilmektedir (Güngör ve Aksu, 2013, 60). Yapılan araştırmaların sağlıklı bir sonuç ortaya koyabilmesi amacıyla diğer ülkelerin bu konudaki uygulamalarının veri olarak dikkate alındığı görülmüştür. Bu sayede eğitim ekonomisinin eğitim düzeyine olan etkisi ölçülebilmektedir. Bu bağlamda, çağın gerekleri de göz önüne alındığında finansal durumun eğitimi doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

2.4. Türkiye’de Eğitim Sorunları

Bir ülkenin ilerlemesi ve ekonomik gücünü artırması eğitim stratejilerini geliştirmesi ile yakından ilişkilidir. Toplumun eğitim düzeyinin artırılması ekonomi, politika, sanat ve bilim gibi alanlarda gelişime açık hale gelmesi anlamına gelmektedir. Bu durum yukarıda bahsedilen eğitim finansmanı ile alakalıdır. Eğitime yeterince önem veren ülkelerin ekonomik güçleri ölçüsünde daha fazla kaynak ayırabiliyor olması, eğitimin pratik anlamda da daha sağlıklı gerçekleştirilebilmesini sağlamaktadır.

Bir devletin gelişmiş bir refah düzeyine ulaşması; söz konusu devletin ekonomik büyümesi, uluslararası siyaseti iyi yönetmesi, vatandaşlarına sunduğu hizmet kalitesini arttırması, sosyal adaleti tesis edebilmesi ve vatandaş memnuniyet düzeyini yükseltebilmesiyle ilişkilidir. Devletler açısından bu faktörlerin iyileştirilerek gelişmişlik düzeyinin arttırılabilmesindeki yegâne unsur eğitimidir.

İyi bir eğitim politikası ve bu doğrultuda tesis edilmiş iyi bir eğitim sistemine sahip olmayan devletlerin gelişme kaydederek, refah düzeyi yüksek bir devlet haline gelmesi mümkün değildir (Güngör ve Aksu, 2013, 61). Bu nedenle de hükümetlerin mevcut durumlarını tespit ederek kısa, orta ve uzun vadede eğitim planlamaları yapmaları gerekmektedir. Değişen içsel ve dışsal faktörlere göre de bu plan ve hedefler revize edilerek eğitimin kalitesi çok yönlü olarak iyileştirilmelidir.

Türkiye’nin eğitim sorunlarının Avrupa Birliği’ne (AB) uyum sürecinde kamuoyunda ve uluslararası ilişkilerde çok daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Avrupa Birliği ülkeleri ile ortak standartlar oluşturulması amacıyla yönetim, hizmet, ekonomi ve siyaset alanlarında yapılan çalışmalar eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Türk eğitim sisteminin ve eğitim kalite standartlarının AB standartlarına göre istenilen seviyede olmaması nedeniyle bu konuda hukuki düzenlemeler yapılmış, teknolojik alt yapı güçlendirilerek mevcut sorunların çözümü için alternatif metotlar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu anlamda, uyum sürecinde özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenmeyi ve araştırmayı teşvik eden yeni eğitim politikalarının oluşturulduğu söylenebilir. Bunun yanında lise düzeyinde öğrencilerin teknik ve meslek liselerine teşvik edilmesi, liselerin dört (4) yıla çıkarılması ve liseler arasında yatay geçiş imkânı sunulması gibi yeni düzenlemeler yapılmıştır.

Meslek liselerinden meslek yüksekokulları ve üniversitelere doğrudan geçiş yapma imkânının arttırılması, yükseköğrenim içerisinde yan dal ve çift ana dal yapma olanaklarının çoğaltılması, her ilde hatta birçok ilçede yükseköğretim kurumlarının açılması, kontenjan ve bölüm sayılarında artış sağlanması ve lisans tamamlama olanaklarının arttırılması gibi uygulamalar da yükseköğretim düzeyinde hayata geçirilmiş uygulamalara örnek gösterilebilir. Öğretim düzeyinin arttırılması anlamında ciddi katkılar sağlayan bu uygulamalar bazı alanlarda eğitim kalitesinde düşüslere neden olmuştur. Bu nedenle de tıp, hukuk ve bazı mühendislik alanlarında asgari taban puanı uygulamasına gidilmiştir. Böylece bu alanlardaki öğrenci donanım seviyesinin belirli bir düzeyde sabitlenerek eğitim kalitesinin azalmasının önüne geçilmeye çalışılmaktadır.

Devletler tarafından rasyonel, modern ve etkin bir eğitim sisteminin tesis edilebilmesi belirli bir sistematik içerisinde düzenli bir planlamayla mümkün olmaktadır. Gedikoğlu'nun da ifade ettiği gibi; genel ve devamlı politikalar olmadan eğitim sorunlarının tamamen ortadan kalkması mümkün değildir (Gedikoğlu, 2005, 67). Bunun için de mevcut sorunların tespit edilerek AB standartları ile olan farkların belirlenmesi ve bu farkların en kısa ve en uygun metotlarla çözümlenmesi için gerekli planlamaların yapılması gerekmektedir. Bu noktada yapılması gereken ilk iş mevcut olan envanterin ve sorunların tespit edilmesidir.

Türkiye'nin gündeminde olan ve öncelikli olarak çözmesi gereken başlıca eğitim sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar; yapısal müdahaleler ve istikrarsızlık, okul öncesi eğitim sorunu, ortaöğretime geçiş sistemi, ortaöğretimdeki okul türleri ve yükseköğretime geçiş sistemi olarak sıralanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde mevcut olan sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri geliştirilmesi noktasında muhtelif zamanlarda çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların literatüre katkı sağladığı ve politika yapıcılara da belirli oranlarda yol gösterdiği söylenebilir. Örneğin Gür ve Çelik tarafından hazırlanan raporda Türk Eğitim Sistemindeki yapısal sorunlar etraflıca analiz edilmiştir. İlgili rapora göre yapısal müdahaleler ve istikrarsızlık kapsamında, hükümetlerin sık değişmesi ya da uzun süre var olan hükümet içerisindeki Milli Eğitim Bakanları'nın ya da üst düzey bürokratlarının sıklıkla değişmesi, eğitim politikalarında istikrarlı bir

görünümün sergilenmesini de olanaksız hale getirmektedir. Her yeni yönetim kendi politikalarını oluşturma çabası içerisinde girerek, mevcut politikaları önemli ölçüde değiştirme eğilimine girmiştir. Bu durum devam eden eğitim faaliyetlerinde köklü rota değişikliklerine, dolayısıyla da istikrarsız politikalara neden olmaktadır. Siyasal üst yapılar eğitimi ideolojik bir araç olarak kullanmakta, eğitim sistemlerinde çeşitli değişikliklere giderek toplumun kendileri gibi düşünmesi için altyapı oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda da siyasi güce sahip çevreler eğitimi bir araç olarak kullanarak kendi insan tiplerini oluşturma arzusu içinde politikalar üretmektedirler (Gür ve Çelik, 2009, 12). Dolayısıyla da siyasi güce sahip hükümetlerin ya da bu güç üzerinde önemli tasarruf yetkisi olan bakanların veya üst düzey yöneticilerin sıklıkla değiştirilmesi, oluşturulmak istenen toplum profilinde ve bu profilin tesis edilmesi için üretilen politikalarda sapmalara neden olacaktır. Örneğin Hitler Almanya'sında, 1917 sonrası İran'da, Lenin ve Stalin dönemi Sovyetler Birliğinde daha belirgin olarak karşılaşılan tek tip insan yetiştirme düşüncesi insan fitratına ve realist düşünceye tamamen aykırıdır. Farklı olma, hayata farklı perspektiflerden bakarak düşünce zenginliği oluşturma, zaman ve mekâna göre ihtiyaç duyulacak değişimi ivedilikle gerçekleştirebilme açısından farklı insan profillerinin varlığı bir zenginlik hatta gerekliliktir. Bu nedenle eğitim sisteminin merkezinde politikalarınıza uygun tek tip nesil yetiştirme düşüncesi, mevcut sorunları çözmeyeceği gibi yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olacaktır.

Türkiye'de mevcut olan diğer sorunlara da değinilecek olursa; özellikle 1990 sonrasında okul öncesi eğitim konusunda tartışmalar artmış ve bu eğitimi veren kurumlar için yaygınlaştırma çalışmaları başlatılmıştır. Ancak bu kurumların müfredatları ve sayıları halen çocukları bilimsel eğitime hazırlayacak yeterliliğe erişememiştir. Okul öncesi eğitimini tamamlayan öğrencilerin temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokula başlamalarında genel olarak oryantasyon problemi yaşanmaktadır.

Okul öncesi eğitim veren kurumların farklı eğitim sistemlerine göre faaliyetlerini gerçekleştirmeleri; mali ve teknolojik imkanlarındaki farklılıklar; öğretmenlerin istek, ilgi, bilgi ve empati seviyelerindeki farklılıklar; uygulanan eğitim süresi ve zamanındaki değişiklikler ve okul-aile ilişkilerindeki yetersizlikler her öğrencinin birbirinden farklı düzeyde eğitimden yararlanmasına neden olmaktadır. Bu durum temel eğitim öncesi

öğrencilerde mevcut olan farklılıkların önemli ölçüde giderilerek, söz konusu öğrencileri asgari bir eğitim seviyesinde birleştirme noktasında fırsat eşitliği içerisinde bir eğitim hizmeti sunma amacına engel teşkil etmektedir. Okul öncesinde bu farklılıkların giderilememesi ve bazı temel eğitimlerin istenilen düzeyde verilememesi ilkokul öğrencileri arasındaki bilgi ve davranış düzeyi uyumsuzluğuna yol açmaktadır.

Öğrenci velilerinin çocukları okula hazırlama konusunda yetersiz olması, çocuğun okula önyargılı başlamasına neden olabilmektedir. Çocukların ev ortamındaki olumsuz alışkanlıklarını terk etmesi de uzun bir süreçte gerçekleşmektedir. Örneğin evde sürekli olarak oyun oynayan çocuğun ilkokulda bir süre boyunca oturması ve dinlemesi gerektiği öğretilmeye çalışıldığında dikkatini toplama gücünü çaktığı görülmektedir. Çocuk oyun oynama isteğinden dolayı dersten sıkılmakta ve okula devam etmek istememektedir.

Sınıf geçme konusunda kimi okul ve öğretmenler kaliteli eğitim çıktılarını görmek isterken, kimileri de öğrencilerin zaman kaybetmemesi gerektiği düşüncesini taşımaktadırlar. Bu durum mezunlar arasında eğitim düzeyi ve kalitesi yönünden farklılıklara yol açmaktadır. Yine mevcut sınav sistemi öğrencilerin yalnızca ders başarısını ölçecek özelliktedir. Kişilik, performans, yetenek gibi eğitimin en önemli bileşenlerinin ölçülmemesi, çocukların geleceğine yön verme aşamasında çeşitli sorunları da beraberinde getirebilmektedir.

Eğitim alanındaki değişen yöneticiler nedeniyle ortaöğretime geçiş koşullarında yapısal değişikliklere gidilmiş, sınav ve geçiş süreçleri son yirmi yıl içerisinde pek çok defa değiştirilmiştir. Bu durum tutarsız ve istikrarsız bir geçiş dönemi ortaya koymaktadır. Ayrıca paydaş olan öğrencileri, velileri ve öğretmenleri sürekli olarak yeni sisteme adapte etmek zorunda bırakmaktadır. Bu durum sisteme olan güveni olumsuz yönde etkileyerek, dikkat ve motivasyon azalmasına neden olabilmektedir.

Ortaöğretim düzeyindeki okullarda gerçekleştirilen eğitimlerin farklı seviyelerde olması mezunlar arasında bilgi ve beceri değişikliklerinin olması anlamına gelmektedir. Okul öncesinde başlayan bu farklılığın her yeni eğitim kurumunda daha fazla kapanması hatta tamamen ortadan kalkması gerekirken bazen farkın daha da açılmasına şahit olunmaktadır. Temel eğitimin ilk aşamasında yaşanan farklılıklar, zaten birçok temel farklılığa sahip orta öğretim kurumlarına devrolunması durumunda fırsat eşitliğini

önemli ölçüde ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca ergenlik dönemindeki bir öğrencinin hayatını önemli ölçüde etkileyecek bir seçim yapmaya zorlanması akılcı sonuçların ortaya çıkmasını engellemektedir.

Türkiye’de tür olarak çok sayıda ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu duruma bağlı olarak ta bu eğitim kurumlarının her birisi için ayrı eğitim müfredatı bulunmaktadır. Ancak tüm bu farklılıklara rağmen, bu okullardan mezun olan öğrencilerin tamamı aynı sınava girerek yükseköğretime geçmeye çalışmaktadır. Bu gibi sebeplerle de uygulanan sınavlarda puanlama sorunları ile bilgi farklılıklarına bağlı fırsat eşitsizliği problemleri ortaya çıkmaktadır.

Ortaöğretimdeki ezbere ve pratiğe dayanan öğrenme modeli, yükseköğretimde kanıt ve deneye dayalı bir modele dönüşmektedir. Bu bağlamda da öğrencilerden ortaöğretimden kalma eski çözüm yolu alışkanlıklarını bırakmaları istenmektedir. Yetersiz oryantasyon eksikliği nedeniyle daha da belirginleşen bu durum öğrencileri başarısızlığa götürmektedir. Bu sebeple yükseköğretimde ihtiyaç duyulan bilimsel problem çözme becerilerinin ortaöğretimde kazandırılması ve öğrencilerin bu şekilde yükseköğretim kurumlarına gönderilmesi oldukça önemlidir (Gür ve Çelik, 2009, 13-29). Bu çıkarımlar doğrultusunda yapısal sorunlar, sürekli değişen eğitim politikaları ve siyasi gücün kendi insan tipini meydana getirme isteği Türk eğitim sisteminin başlıca problemleri olarak ifade edilebilir.

2.4.1. Din eğitimi

Eğitimin bütün kademeleri ve süreçleri için geçerli olan ana öğelerin din eğitimi ve öğretimi için de geçerli olduğunu kabul etmek gerekir. Bu nedenle diğer eğitim türlerinde yaşanan bazı temel sorunların din eğitiminde de görüldüğünü söylemek mümkündür. Ancak sadece din eğitiminde görülen ya da daha çok din eğitimine özgü olan sorunların varlığı da yadsınamaz.

Bilindiği üzere toplumsal düzen kuralları; din kuralları, ahlak kuralları, görgü kuralları ve hukuk kuralları olmak üzere dört temel gruba ayrılmaktadır. Din kuralları bunların en eski olanı ve diğerlerine de en çok etki edenidir. Din kuralları bir yandan ibadetleri yani yaratılanın yaradan ile olan bağıny düzenlerken; diğer taraftan da bireylerin toplum içerisinde birbirleriyle olan ilişkilerini konu edinmektedir. Sosyal,

toplumsal, ekonomik, yönetsel, siyasal vb. yönü olan bu kuralların doğru bir şekilde öğrenilmesi veya öğretilmesi de elbette ki büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle de eğitim sistemine yön verenler özellikle kurguladıkları ve idealize ettikleri tek tip vatandaş tipini oluşturmak için genellikle dini eğitimi bir araç olarak kullanmayı tercih etmişlerdir.

Selçuklu ve Osmanlı Devletleri döneminde toplumu bütünleştirici bir harç olarak öngörülmesi ve devlet-vatandaş bağıni kuvvetlendirmesi dolayısıyla din eğitimine büyük önem verilmiştir. Hatta dini bilgi bakımından önemli bir seviyede bulunan Şeyhé'ül-İslam'lar, sadrazamlardan sonra en önemli yönetici konumunda olmuşlardır. Başta devletin eğitim politikaları olmak üzere, ekonomi, adalet, sanat ve diğer kamu politikalarının oluşturulmasında önemli etkiler meydana getirmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti ilk dönemlerinde ise eğitim sisteminde yaşanan köklü değişiklikler ile laiklik ilkesinin toplumsal yaşamdaki yansıması olan sekülerleşme yani dinin toplum hayatından uzaklaştırılması perspektifinde önemini kaybetmiştir. Din eğitimi veren eğitim kurumları ortadan kaldırılmıştır. Ancak ortaya çıkan boşluğun farklı metotlarla doldurulma çabası ve artan talep yeniden din eğitimi veren kurumların açılmasına hatta yaygınlaşmasına neden olmuştur.

Din yani yaratana ve yaratılışa olan inancın esasında insanın kim (ne) olduğu, nasıl var olduğu, nereden geldiği, nereye gideceği ve öldükten sonra ne olacağı, var olmasındaki temel gayelerin neler olabileceği ve nasıl bir yaşam sürmesi gerektiği gibi sorularına cevap aramasıyla yakından ilişkilidir. Bu sebeple inanma ihtiyacı insan var oldukça devam edecektir. Bu durum tarihsel süreçte birçok inancın ortaya çıkmasını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda pek çok kültürde, anlam verilemeyen doğa olaylarına saygı duyulmuş ve bu olaylar kutsal kabul edilmiştir. Ateş, su, toprak gibi temel maddeler ile inek vb. bazı canlılara hatta mekânlara kutsiyet yüklenmiştir. İnançla ilgili mevcut olan bu çeşitlilik, insanlığın gelişim sürecinde kültürel anlamda büyük bir zenginliğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Mevcut olan bu zenginlik din eğitimi konusunda da farklı ritüelleri meydana getirmiştir. Kullanılan araçlar, metotlar ve süreçler bir yandan zenginlikler oluştururken, diğer yandan farklılıklardan kaynaklı bazı olumsuzlukların yaşanmasına da zemin hazırlamıştır.

İnsanların din eğitimine bağlı olarak sahip oldukları değer yargıları küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle çok yönlü olarak değişime uğramaktadır. Bu değerlerin hayata geçirilmesi yani içselleştirilmesi de kişilere göre farklılıklar arz etmektedir. Küreselleşmenin de etkisi ile dinler hakkında bilgiler yaygınlaşmış ve erişim imkânları artmıştır. Bu bağlamda bireysel tercihler ön plana çıkmaya başlamıştır. İnsanların kişisel tercihleri mensubu oldukları topluluğun kabullerinin dışına çıkabilmektedir. Hatta kimi zaman farklı dinlere mensup olmayı doğurabilmektedir (Karadağ, 2016, 1).

Toplumsal değerler ve kimi zaman karşılaşılan hoşgörüsüzlük dinsel tercihlerin yapılmasında yeterince özgür olunamamasına neden olabilmektedir. Kaldı ki gerçek anlamda bir tercihin olabilmesi için alternatifler arasında doğru ve tam bilgilere sahip olunması gerekmektedir. Bu da din eğitiminin önemini belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Din eğitiminin verilmesi sadece aile ile ya da sosyal çevreyle sınırlı tutulamaz. Din eğitiminin gerçek ve doğru anlamda verilebilmesi öncelikle bu konuda yeterli düzeyde dini bilgiye sahip olan ve bu bilginin aktarılması konusunda pedagojik formasyona sahip, modern eğitim metotlarına hakim, ilgili, hoşgörülü, empati yeteneğine sahip ve öğretmek istediklerini kendi hayatında içselleştirmiş kişilerin varlığıyla mümkün olmaktadır. Bu kişilerin de belirli hizmet standartlarına kavuşturulmuş, uygun fiziki donanıma sahip, şeffaf, denetlenebilir ve modern eğitim kurumları içerisinde bu eğitimi vermesi gerekmektedir. Ancak bu tarz bir yaklaşımla istenilen hizmet kalitesine ulaşılabilir.

Din eğitiminin verilmesi toplumsal yapıdaki ahlak ve görgü kuralları ile mevcut hukuk kurallarının benimsenerek içselleştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi bu eğitimin doğru kişi ve kurumlarca ve yine doğru metotlarla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Din eğitimi, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi, sorgulaması ve bilimsel düşünmesi önünde bir engel oluşturmayacak şekilde gerçekleştirilmelidir. Çünkü bilginin artmasının tek yolu insanın merak etmeye devam etmesi ve sorgulamasıdır. Planlı, modern ve gelişen genel eğitim sistemi içerisinde yer alan din eğitiminin, içinde bulunduğu sistemden soyutlanması düşünülemez (Ok, 2006, 16). Bu nedenle bu bağın kopartılmaması gerekmektedir. Daha da önemlisi din eğitimi temel amacından

saptırılarak ideolojik amaçları gerçekleştirme noktasında bir araç olarak kullanılmamalıdır.

1923-1998 yılları arasında eğitim ile ilgili yapılan değişikliklerden en çok din eğitimi nasibini almıştır (Gündüz, 1998, 543). Cumhuriyet tarihi boyunca din eğitimi ve öğretimi konularına daha çok ideolojik olarak yaklaşmış ve hükümetlerce kendi siyasi anlayışları ön plana çıkartılmıştır. Dolayısıyla da ortaya konulan politikalar ve bu politikalar çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar ideal olmaktan ve bilimsellikten uzak, yanlı, tutarsız, istikrarsız ve hatalı bir düzeyde hayat bulmuştur. Bu genel olumsuz ve yanlış din eğitimi politikasının içerisinde elbette ki içinde bulunduğu zamanın şartlarına göre faydalı olan uygulamalarda hayata geçirilmiştir (Ayhan, 2014, 543). İlgili konuda Kaymakcan, din eğitimi ve öğretimi ile ilgili cumhuriyet tarihi boyunca tartışmaların olduğunu, bu tartışmalar neticesinde de din derslerinin zorunlu olması yönünde karar alındığını ifade etmektedir. Ayrıca okullarda mevcut olan zorunlu din dersi uygulamasının sağlıklı ve bilimsel nitelikte olduğunu savunarak, bu durumun ulusal bütünlüğe katkı sağladığını ifade etmektedir (Kaymakcan, 2006, 22). Bu bağlamda okullarda zorunlu din dersinin varlığı ile ilgili tartışmalardan ziyade, dersin niteliği üzerinde durulmalı ve çoğulcu bir anlayışla değişen şartlara göre içerik, metot ve pedagojik açılardan yeniden yapılandırılması konusu üzerinde durulmalıdır.

2.4.2. Yabancı dil eğitimi

Beşeri sermayenin geliştirilmesinde yabancı dil eğitimi büyük bir öneme sahiptir. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan “bir lisan, bir insan” ifadesi de yabancı dil eğitiminin birey üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Dil eğitiminin sahip olduğu bu önem nedeniyle hükümetler yabancı dil eğitiminde etkinliğin sağlanması amacıyla farklı yöntem ve teknikler geliştirmişlerdir. Bu yöntem ve teknikleri sistematik hale getiren hukuki düzenlemeler yapmış, eğitim kurumları açmış, öğretmen yetiştirmiş, pratik yapma olanaklarının artırılması yönünde çalışmaları hayata geçirmişlerdir.

Avrupa Birliğine uyum sürecinin getirdiği yenilikler kapsamında kişilerin ana dilleri dışında yabancı dil öğrenmeleri zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun temel nedeni, entelektüel bilgi birikimi ile küresel iş ilişkilerinin kurulmasına giden mesleki

süreçlerin daha çok belirginleşmesidir. Dolayısıyla yabancı dil eğitiminin verilmesinin gerekliliği konusunda neredeyse bir görüş birliği bulunmaktadır (Çelebi, 2006, 286)

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde İngilizce ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar Osmanlı Devleti’nin modernleşme sürecinde Fransızcanın ağırlıkla ön plana çıktığı görülse de, ikinci dünya savaşı sonrasında İngilizce öğretiminin Türkiye’de daha çok yaygınlaştığı görülmektedir. 1990’lı yılların sonlarına kadar Almanca eğitimi de belirli ölçüde ön plana çıkmıştır. Ancak günümüz ekonomik ilişkiler, turizm sektörü açısından ülkeyi ziyaret eden turistlerin bildiği diller ve diğer bazı nedenlerden dolayı Fransızca ve Almanca dillerine olan talep azalmıştır. Rusça ve Arapça dil öğrenimine olan talep her geçen gün daha da çok artmaktadır. Özellikle Suriye’de yaşanan iç savaş sonucu Türkiye’ye olan göçler nedeniyle de bu ülke dillerinin öğretimi konusunda bir yaygınlaşma görülmektedir. Ayrıca Avrupa’ya yapılan göçler nedeniyle İngilizce dışınca İtalyanca, Felemenkçe, vd. bazı dillerin öğretiminde de önemli gelişmeler kaydedilmektedir. Yine ekonomik ilişkiler sebebiyle Çince ve Farsça eğitimi de gittikçe önem kazanmaktadır.

Yabancı dil eğitiminin gerekli seviyede verilebilmesi, yetişen bireylerin dünyaya adapte olmalarında önemli kolaylıklar sağlamaktadır. İnsan sadece ülke dışına gidilen bir seyahatle değil, hayatının her aşamasında yabancı kelimeler ve buna bağlı bilgi gereksinimine ihtiyaç duymaktadır. Örneğin bir çocuk bilgisayarda oyun oynarken, dersi ile alakalı internette araştırma yaparken, marketten yiyecek aldığı anda üzerindeki terimleri okurken veya bir hastalığın yaşandığı ülkede az bulunmasına karşın dünyadaki farklı etkileri ile tedavi sonuçlarını öğrenirken yabancı terimlerle karşılaşmaktadır. Yabancı kelimelerin günlük yaşamda görüldüğü alanları daha da genişletmek mümkündür. İnsanlar karşılıklarına çıkan yabancı kelimeler sayesinde farklı dil ve kültürlerle de aşina hale gelebilmekte, başkalarının yaşamlarını merak edebilmektedirler. Bu sayede araştırma istekliliği de pekişebilmektedir. Ekonomi, sosyal yaşam, eğitim ve bilim alanlarında sınırların ortadan kalktığı ve küreselleşmenin hâkim olduğu dünyada insanların ortak bir dili konuşabilmeleri ve iletişim sınırlarının da kalkması adına yabancı dile olan ihtiyaç kaçınılmaz hale gelmiştir.

Türkiye’de ise yabancı dil eğitiminin gelişmesi zaman almıştır. Şuan istenilen seviyede olup olmadığı konusunda bazı tartışmalar da yaşanmaktadır. Fakat son yıllarda yabancı dil eğitimine önem verildiği de görülmektedir.

Eğitim kurumlarında İngilizce eğitimi ilköğretim 2. sınıfta alınmaya başlamakta olup; bazı çevrelerce bu durumun geç bir zaman olduğu da tartışma konusu yapılmaktadır. Özel eğitim kurumlarının genel müfredattan farklı olarak İngilizce eğitimini ilköğretim öncesi ana sınıfına kadar indirgemiş olması, İngilizce eğitiminin küçük yaşlarda verilmeye başlanmasının önemini anlaşılır kılmaktadır (Aydoğan ve Çilsal, 2007, 179-180).

Küçük yaşta başlayan yabancı dil eğitiminin öğrenme aşamasındaki katkılarının olumlu bir sonuç ortaya koyması; bireylerin tam eğitilmiş olarak yetişmelerine, gerekli bilgi birikimine ve farkındalıklara sahip olmalarına, hayatı, geleceği ve meslek seçimiyle alakalı olarak doğru kararlar verebilmelerine de yardımcı olmaktadır. Teknoloji alanındaki gelişmelerin, toplumların kültürel değişiminin de ötesinde olduğu düşünülürse, yabancı dil eğitiminin önemi daha belirgin hale gelmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan son düzenlemeler neticesinde yabancı dil öğretiminin 2. sınıfa kadar indirildiği görülse de, hedeflenen çıktıların alınmadığı ve yabancı dilde konuşma ve yazmanın önemli bir sorun olarak eğitim sistemimizi meşgul ettiği söylenebilir (Demirpolat, 2015, 8). Bu sorunun ortaya çıkmasındaki temel sebep, verilen eğitimin öngörülen kalite standartlarından oldukça yoksun olması ile dil eğitimi konusunda yanlış metot ve materyallerin kullanılması gösterilebilir.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi hususunda yaşanan sorunların temelinde; sınıfların kalabalık olması, fiziki şartların yetersizliği, nitelikli öğretmen eksikliği, dil politikaları ve dil öğretimine dönük yanlış bakış açısı yatmaktadır (Demirpolat, 2015, 12). Ayrıca eğitim esnasında gerekli pratiklerin yapılamaması, ders saatinin yetersiz olması, dil eğitiminin amaç ve öneminin yeterince anlatılamaması da bu olumsuz durumun ortaya çıkmasının nedenleri olarak sıralanabilir.

Yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan problemlerin çözümünde; öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi ve istihdam edilme şekilleri, fiziksel şartlardaki sorunlar, eğitim materyalleriyle ilgili eksiklikler, eğitim yöntemleri ve eğitim yönetimindeki problemlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkiye'nin, ülke olarak gelişmişlik düzeyini arttırabilmesi için yabancı dil eğitimine önem vermesi, çağın sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerini çok iyi takip etmesi, elde ettiği bilgi ve bulguları harmanlayarak kendi politikalarını ve eğitim sistemini tesis etmesi gerekmektedir.

2.4.3. Mesleki ve teknik eğitim

Türkiye'de eğitim sorunları içerisinde ayrıca ele alınması gereken konulardan birisi de mesleki ve teknik eğitimidir. Kavramsal açıdan mesleki ve teknik eğitim; “milli eğitim sistemi içerisinde tarım, endüstri ve hizmet kollarının kalifiye eleman ihtiyacını karşılayan etkinliklerin bütünüdür” şeklinde ifade edilmektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1991, 3). Literatürde mesleki ve teknik eğitim konusunda yapılmış farklı tanımlar da bulunmaktadır. Örneğin Eşme, mesleki ve teknik eğitimi; “sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde oluşan nitelikli iş gücünün istihdamı için gerekli olan temel eğitim faaliyetleri”, olarak ifade etmektedir (Eşme, 2007, 66). Batı toplumlarında ise mesleki eğitimin; el becerisine dayanan pratik eylemler yoluyla kariyer edindirmeyi amaç edinen dal olarak ifade edildiği görülmektedir (Öçal, 2008, 12-19). Bu tanımlardan yola çıkarak mesleki ve teknik eğitim; başta tarım, sanayi ve hizmet kolları olmak üzere belirli bir mesleki alanda kalifiye personel olarak istihdam edilmek üzere, yapılacak işler ile ilgili mesleki bilgi, deneyim ve iş ahlakının kazandırıldığı eğitim süreci olarak ifade edilebilir.

Türkiye'de Avrupa Birliğine uyum süreci uygulamaları kapsamında mesleki ve teknik eğitimin teşvik edilerek, bu alanların geliştirilmesi, öğrencilere zanaat ve el becerisi kazandırılarak istihdam edilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır (Gedikoğlu, 2005, 67). Bir yandan sektörde ihtiyaç duyulan kalifiye ara elemanın temin edilmesi, diğer yandan da işsizlik oranının azaltılarak sosyal devlet ilkesinin gereğinin yerine getirilmesi düşünülmüştür. Nitelikli personel istihdamıyla toplumsal barış ve huzurun arttırılmasının yanında, olumsuz psiko-sosyal etkilerin de azaltılması hedeflenmektedir.

AB uyum çalışmaları kapsamında öğrencilerin genel okullar yerine belirli alanlarda nitelikli ara eleman yetiştirme amacını taşıyan mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönlendirilmesi olgusunun uzun bir süre daha devam edeceği düşünülmektedir. Periyodik olarak ekonomik dalgalanmaların yaşandığı Türkiye'de iş

bulamama yani işsiz kalma ya da güvencesiz, az ücretli ve niteliksiz işlerde istihdam edilme endişesi öğrenci ve velilerinde bir “altın bilezik” yani bir işten anlama-bir iş hakkında nitelikli bilgi ve tecrübeye sahip olma düşüncesine yönlendirmektedir. Bu düşüncenin ortaöğretim düzeyinde hayata geçirilmesi de genel olarak mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları aracılığıyla olmaktadır. AB uyum yasaları ve uygulamaları kapsamında mesleki ve teknik eğitim, zorunlu temel eğitim kapsamına dâhil edilmiştir (Uçar ve Özerbaş, 2013, 243). Genel olarak mesleki eğitim kurumları “lise” yani üçüncü basamakta başlıyor olsa da “imam hatip” gibi ikinci basamaktan yani “ortaokul” düzeyinden eğitim veren okullar da bulunmaktadır.

Zorunlu temel eğitim kapsamında tercihe bağlı olarak alınan mesleki eğitimin bitmesinin ardından öğrencilerin bir kısmı iş yaşamına yönlendirilirken, belirli bir başarı seviyesini aşmış öğrencilerse yükseköğretime yönlendirilmektedir (Uçar ve Özerbaş, 2013, 243). Yükseköğretim yoluyla öğrencilerin mesleki olarak çok daha nitelikli hale gelmesi düşünülmektedir. Ancak eğitim sistemi üzerinde realist ve rasyonel hedeflerden uzaklaşması zaman zaman mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin düşmesine, hatta amaçlarından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Örneğin yakın zamana kadar yükseköğretime geçiş sınavlarında uygulanan katsayı mağduriyeti nedeniyle bu alanda belirlenen hedeflere ulaşamamış hatta mesleki eğitimle ilgili ortaöğretim-yükseköğretim kurumları arasında kopukluk yaşanmasına neden olmuştur. Elektronik alanında meraklı olan bir öğrenci ortaokuldan sonra genel bir liseye gitmek yerine teknik liseye giderek bu alandaki merakını belirli ölçüde gidermekte ve mesleki olarak birçok bilgi ve deneyim elde etmektedir. Ancak bu kişi yükseköğretim sınavına girip mesleki olarak daha nitelikli olan elektronik mühendisliği okumak istediğinde karşısına engeller çıkartılmaktadır. Lise mezuniyeti ile aldığı “teknisyen” unvanını en fazla meslek yüksekokullarına giderek “teknikerliğe” yükseltebilmektedir. Kendisine uygulanan katsayı haksızlığı nedeniyle de “mühendis” unvanı alamamaktadır. Bu durum nedeniyle elektronik alanında meraklı olan bir kişi lise tercihi yaparken teknik liseleri tercih etmemekte ve amacıyla bağdaşmayan genel liselere kayıt yaptırmaktadır. Maalesef bu olumsuz uygulama uzun bir süre Türkiye’de varlığını devam ettirmiştir.

Mesleki eğitim kurumlarıyla ilgili mevcut olan sorunlardan birisi de nitelikli öğretmen eksikliğinin yaşanmasıdır. Özellikle zorunlu temel eğitim kapsamında verilen ve birinci düzeyde mesleki içerikte olmayan matematik, geometri, yabancı dil, tarih vs.

gibi derslerin yetersiz düzeyde öğretildiği iddiası genel bir kanaat haline gelmiştir. Bu durum en başta yükseköğretime geçiş için önemli bir engel teşkil etmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimle ilgili yaşanan bir diğer önemli sorun, bu eğitimin maliyetinin oldukça yüksek olmasıdır. Bilgi ve teknoloji düzeyinin artması eğitim için kullanılan materyallerin de sürekli olarak değişmesi ve gelişmesi anlamına gelmektedir. Materyallerin güncellenmesi ve öğrenci kullanımına sunulması ise ekonomik güçlükleri beraberinde getirebilmektedir. Ancak gerçekçi ve etkin bir mesleki eğitimi gerçekleştirmek, sektörde mevcut olan teknik personel ihtiyacını gidermek, istihdam oranını arttırmak ve bilimsel gelişmelerin önünü açmak için mesleki eğitimin deneyler ile desteklenmesi konusunda ısrarcı olunması da gerekmektedir (Uçar ve Özerbaş, 2013, 243). Bu nedenle de pahalı olan mesleki eğitim giderlerinin finanse edilmesi konusunda etkin planlamaların yapılması gerekmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin temelleri Avrupa ve İslam toplumlarındaki meslek birliklerine kadar gitmektedir. Ancak sahip olunan genel birikim sanayi devrimi sonrasında başta İngiltere olmak üzere Avrupa’da yeniden şekillendirilmiş ve sistematize edilmiştir. Dolayısıyla pahalı olmasına rağmen bu eğitimin laboratuvar, atölye ve uygulama alanları içerisinde son teknoloji ile donatılmış cihazlarla ve donanımlı eğitmenlerle verilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarının uygulama atölyelerinin yanı sıra gerçek fabrika ve tesislerde de uygulama ve gözlem yapması mesleki kazanım açısından oldukça önemlidir.

Bazı AB ülkelerinde, ABD’de ve Japonya’da verilen 8-10 yıl süreli temel eğitim ile Türkiye’de uygulanan temel eğitim arasında birçok benzerlik bulunmaktadır. Ancak mesleki eğitim bu ülkelerde genellikle temel eğitim sisteminden bağımsız bir şekilde verilmektedir (Uçar ve Özerbaş, 2013, 243). Türkiye’de ise zorunlu temel eğitimden bağımsız olan mesleki eğitim türlerine; yükseköğretimde verilen mesleki eğitimleri, belediyeler ve diğer kamu/özel sektör kurumları tarafından verilen meslek eğitimlerini, özel statülü işletmelerce verilen mesleki eğitim kurslarını, çıraklık eğitim kapsamında verilen eğitimi ve halk eğitim müdürlüklerince verilen mesleki eğitim kurslarını örnek gösterebiliriz.

Mesleki ve teknik eğitimin ağırlık noktası ortaöğretim kurumlarında kendini göstermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, kız meslek liseleri, ticaret

meslek lisesi, Anadolu teknik liseleri, teknik liseler, çok programlı lise ve endüstri meslek lisesi olarak ayrıma tabi tutulmaktadır. Bu ayrımların meslek alanlarına göre yapılması gerekliliği özgün eğitimin verilebilmesi açısından zorunluluk arz etmektedir. Anadolu teknik liseleri ve teknik liseler mesleki anlamda eğitimle birlikte akademik anlamda düzeyli bir eğitim de vermektedir. Bunun amacı ise şartların gereklerine göre yükseköğretime de yönlendirmektir. Yükseköğretime olan yönlendirme sonucu mesleki ve teknik eğitim alan bireylerin aldığı eğitim ve beceri yanında akademik alanda ilerleme seçeneği sunularak öğrencilerin özgür bir tercihte bulunmaları sağlanmış olmaktadır (Tozluoğlu, 2016, 5).

Mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak öncelikle çözülmesi gereken problemleri; mesleki yönlendirmede yaşanan olumsuzluklar, eğitim programlarından kaynaklanan sorunlar, reel sektörle yaşanan uyumsuzluklar, yetersiz altyapı ve eski teknolojilerin kullanılması olarak ifade edebiliriz (Şahin ve Fındık, 2008). Bunlarla birlikte katsayı problemi, eğitim kurumlarının nitelikli bir eğitim vermekte yaşadığı eksiklikler, eğitim sonrası istihdamın ideal anlamda sağlanamaması, ihtiyaç duyulan meslekler ile verilen mesleki eğitim dalları arasındaki uyumsuzluklar da çözülmesi gereken başlıca problemler arasında değerlendirilebilir.

2.4.4. Kız çocuklarının eğitimi ve fırsat eşitliği

Dünyanın birçok yerinde ve Türkiye’de kız çocukların eğitime erişimi, imkân ve fırsat eşitliği konularında bazı engellerin olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Daha yalın bir ifadeyle eğitim görme açısından cinsiyetlerine bağlı fırsat eşitsizliğine sahip oldukları söylenebilir. Bu olumsuz durumun ortaya çıkmasında kadının toplum içindeki statüsünün yüzyıllar boyunca arka planda tutulması olgusu bulunmaktadır.

Türkiye’de ve bazı dünya toplumlarında kadına değer verilmesinin Asya toplumlarında ve İslam inancı içerisinde uzun bir süreçte gerçekleştiği; bu konuda olumlu rol modelin ABD ve Avrupa ülkeleri olduğu konusunda ciddi anlamda yanlış olan bir kanaat bulunmaktadır. Bilimsel verilerden yola çıkıldığı zaman Avrupa ülkelerinde ve ABD’de kadınlara seçme ve seçilme hakkının tanınması bile 50-70 yıllık bir geçmişe sahiptir. Türkiye’de bu hak 1934 yılında verilmiştir. Hatta kadınların yönetici konumunda olmalarına ilk çağlardan itibaren rastlanılmaktadır. Örneğin Türk

topluluklarında yönetici eşi olan kadın “hatun” olarak adlandırılır ve boy-devlet yönetiminde belirli ölçüde söz sahibidir. Kadınların birey olarak sayılması, düşünce ve yeteneklerine değer verilmesi modern dünya devletlerinde yakın zamanlı bir olgudur. Oysaki 11. yüzyılda Ahi Evran Veli'nin eşi Fatma Hatun tarafından kurulan ve dünyanın bilinen ilk kadın sivil toplum kuruluşu olan “Bacıyân-ı Rum” Anadolu topraklarında ve Müslüman-Türk toplumu tarafından kurulmuştur. Bu kurum kadınların eğitimi, toplum hayatına kazandırılması ve nitelikli bir beceriye sahip olması amacıyla hayata geçirilmiştir. Ancak bu gelişmelere rağmen Türkiye’de kadın-erkek eşitliğinin mutlak bir şekilde var olduğu ve cinsiyete dayalı bir fırsat eşitsizliğinin olmadığı iddia edilemez. Unutulmamalıdır ki bu olgu esasen dünya genelinde büyük ölçüde mevcut olan bir olumsuzluktur.

Dünya ölçeğinde genel olarak mevcut olan kadın-erkek eşitsizliği eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Bu nedenle de aradaki eşitsizliğin giderilerek kadının statüsünün ve toplum içindeki konumunun yükseltilmesi yönünde hukuki düzenlemeler ve çok yönlü uygulamalar hayata geçirilmektedir. Türkiye’de erkeklere göre dezavantajlı konumda olan kız öğrencilerin eğitime erişimi ve fırsat eşitliğinin sağlanması hususunda bir takım stratejilerin geliştirildiği görülmektedir. Temel eğitimin her vatandaş için zorunlu olması, kız öğrenciler için yatılı okuma imkânlarının artırılması, eğitim maliyetlerinin azaltılması noktasında ücretsiz ders kitabı dağıtılması gibi uygulamaların hayata geçirilmesi, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesinin ve istismar edilmesinin önüne geçmek amacıyla hukuki düzenlemeler yapılması, “haydi kızlar okula” gibi özel sektör tarafından da desteklenen kampanyalar düzenlenmesi, ülkenin en ücra köşelerine kadar okulların yapılması ve yapılmaya devam edilmesi, eğitim desteklerinin (burs, vs.) sağlanması, vb. uygulamaları örnek gösterebiliriz.

Eğitimin genel faydalarını da dikkate alarak kızların eğitim imkânına kavuşturulması birçok hukuki, ekonomik, toplumsal, psikolojik ve kültürel problemin çözümüne önemli katkılar sağlayacaktır. Örneğin cinsiyetçilik üzerinden oluşan ayrımcılıkların az olduğu ülkelerde kişi başına düşen gelir ve refah düzeyinin yükseldiği; bunun yanında şiddet ve çatışmanın azaldığı görülmektedir. Ayrıca bu ülkelerde bireylerin karar alma süreçlerinde çok daha aktif yer aldığı görülmektedir (Aktaşlı ve İlhan, 2012, 10).

Öğrencilerin bireysel donanımlarını arttırmaları ve bu donanımla hayata daha sıkı tutunabilmeleri aldıkları verimli ve etkin eğitimle doğru orantılıdır. Bunun için modern ve yeterli eğitim kurumları ve personelinin yanında, başta cinsiyet olmak üzere inanç ve coğrafya gibi tüm unsurlara bağlı olarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmış olması gerekmektedir. Özellikle de cinsiyete dayalı ayrımcılığın ve fırsat eşitsizliğinin yaşanmasına neden olan etkenler ortadan kaldırılarak, bu olumsuzlukların tekrardan yaşanmaması için gerekli hukuki ve fiili tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Türkiye’de kız çocuklarının eğitiminin gerekli seviyede olabilmesi uzun zaman almıştır. Kız çocuklarına fırsat eşitliği sağlanmadan genel anlamda iyi bir eğitim sisteminin varlığından söz edilemez. Türkiye’de kız çocuklarının eğitim alanına tam olarak girmeleriyle birlikte ülke genelinde özellikle de doğu bölgelerinde yaşayan kızların aldığı başarılı sonuçlar Türk eğitim sistemindeki kısmi gelişmeyi göz önüne sermektedir. Bu durum ise eğitime yapılan yatırımların ve isabetli politikaların bir sonucudur. Türkiye genelinde kız çocuklarına fırsat eşitliği sağlanması, erken yaşta evlenmelerinin ve çocuk işçi olmalarının önlenmesi onları toplum hayatına kazandırmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011, 8-9).

Dünya toplumlarında ve Türkiye’de kız çocukların eğitime kazandırılmasında birçok faktörün etki ettiği tespit edilmiştir. Örneğin eğitimli bir annenin, çocuklarını eğitim almaları konusunda çok daha iyi yönlendirdiği ve çocuklarının eğitim alma isteklerinin, annesi eğitim almamış akranlarına oranla çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Annesi okuyan ve okumayan öğrencilerin eğitim alma isteklerindeki farkındalığın kız çocuklarında daha belirgin olduğu saptanmıştır. Yapılan bir araştırmada 16 yaş grubu kişilerden oluşan gir grup örneklem olarak seçilmiştir. Yapılan inceleme neticesinde, annesi eğitim almış olup okula kayıt yaptıran erkek çocukların oranı (% 90)’larda iken; eğitim almamış annelerin erkek çocuklarının okula kayıt oranı (% 60) seviyelerinde kalmıştır. Kız çocuklarında ise oranda nispetsizlik çok daha fazladır. Annesi eğitimli kız çocuklarının okula kayıt oranı yine erkeklerdeki gibi (% 90) iken; annesi eğitim almayan kız çocuklarının okula kayıt oranı (% 30) seviyesinde kalmıştır (Ferreira ve Gignoux, 2010, 4-5).

Buradan hareketle eğitimsizliğin yani eğitime olan ilgi ve isteğin kuşaklar arasında bulaşıcı bir durum olduğu görülmektedir. Eğitimin ailede başlaması ve çocuk

ile en fazla ilgilenen bireyin anne olması, kadınların eğitilmesini daha da fazla gerekli kılmaktadır. Kız çocuklarının okutulmaması gelecek nesillerin bilinçsiz yetiştirilmesine ve toplum içerisinde cinsiyet eşitsizliğinin devam etmesine neden olacaktır. İçinde bulunulan zamana uygun bir toplum meydana getirilmesi açısından anne olacak kız çocuklarının doğru eğitilmesi gerekmektedir.

2.5. Eğitim Politikası

Eğitim politikalarının kavramsal açıdan daha iyi anlaşılabilmesi için “politika” teriminin tanımlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Başta siyaset ve yönetim bilimleri olmak üzere birçok disiplin tarafından kullanılan ve üzerinde araştırmalar yapılan politika kavramı; en basit şekliyle “devletlerin gerçekleştirmeyi düşündüğü planların dayandığı yöntem”, şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2011, 1937). Bu doğrultuda eğitim politikalarını da devlet tarafından eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen planların dayandığı yöntem olarak ifade edebiliriz.

Eğitim politikaları, eğitim alanında belirlenen hedeflere ulaşmak için alınacak kararlara öncülük etmektedir (Öncül, 2000). Bu nedenle politikaların hazırlanmasında paydaş taleplerinin de asgari düzeyde dikkate alınması gerekmektedir. Yine alınan kararların akılcı, gerçekçi ve uygulanabilir olması oldukça önemlidir.

Eğitim politikalarının oluşturulmasında toplumsal yapının ve ekonomik konjonktürün etkisi oldukça fazladır (Öncül, 2000). Oluşturulan politikaların toplumsal yapının mozağine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durum, refah seviyesi, eğitim maliyetleri ve söz konusu maliyetlerin finansmanı da eğitimle ilgili amaç ve hedeflerin belirlenmesinde ve eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde hak, adalet ve fırsat eşitliğinin sağlanmasından hareketle eğitimin modernleşmesi, herkesin eşit bir eğitim hizmeti alabilmesi, demokrasi kültürünün artırılması, istihdamın sağlanması, ihtiyaç duyulan insan gücünün temin edilmesi, bireysel donanımların artırılması, çalışan, üreten ve sorgulayan, özgüven sahibi bir nesil yetiştirilmesi devletin eğitimle ilgili genel politikaları arasında gösterilebilir (Yalçınkaya, 2015, 14).

Problemleri çözmek adına yöntemler geliştiren, kararlı, adil, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk olan, kültürlü, esnek ve bütüncü yönü ağır basan, mesleki kabiliyeti gelişmiş bireyi yetiştirmek ancak eğitimin önemine ve gereğine inanmış toplumlar için mümkün olabilmektedir (Aktepe, 2005, 16).

Eğitim politikaları hem bireysel, hem de toplumsal etkilere sahiptir. Eğitimin sürekliliği konusunda hükümetler tarafından gerçekleştirilen politikalar, bireysel ve toplumsal yaşama biçimini doğrudan etkilemektedir. Söz konusu eğitim politikaları neticesinde meydana gelen değişimlerin etkileri uzun yıllar boyunca devam etmektedir. Bu durum gelecek nesillerce oluşturulacak topluma şimdiden yön verilebileceği sonucunu ortaya koymaktadır. Tüm bu özellikler sebebi ile eğitim politikalarının oluşturulmasında, bilimsel ilkeler çerçevesinde hareket edilmesi, toplumun istek ve ihtiyaçları göz önünde tutularak politika üretilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Eğitim iktisatçıları, ekonomik kalkınmanın da eğitim ile mümkün olacağı görüşünü savunmaktadırlar. Ancak eğitimin katkısını yalnızca ekonomik düzlemde incelemek, onun etkilerini görmezden gelmek anlamına da gelebilecektir. Eğitim, kişilerin içinde yaşadığı toplumun yaşam kalitesi üzerinde yükseltici bir etkiye sahiptir. İnsanın temel hak ve özgürlüklerinin yanı sıra bilim, sanat gibi alanlarda da ilerlemesi eğitim ile mümkün hale gelmektedir (Dağdelen, 2008, 2-3). Bu bakımdan eğitimin yararları ve toplumsal yapıya olan etkileri değerlendirilirken sadece ekonomiye olan etkileri değil; siyasal, kültürel ve toplumsal yapıya olan etkileri de dikkate alınmalıdır.

Eğitimin amaç ve faydalarına bakıldığında her hükümetin neden eğitim sistemi üzerinde değişiklikler yaptığı da daha anlaşılır hale gelecektir. Eğitim sistemi üzerinde yeni politikalar oluşturmak, hükümetlerce toplumun kendi düşünce, ideoloji, amaç ve hedeflerine uygun bir kitle haline gelmeleri amacına katkı sağlayacaktır. Bu durum ülkeler açısından kimi zaman yarar sağlasa da, çalışmanın önceki kısımlarında değinilen telafisi güç zararları da meydana getirebilmektedir (Tural ve Karakütük, 1991, 19). Yeni nesil oluşturma ve toplum mühendisliği yoluyla toplumu dizayn etme girişimlerinin evrensel ilkelere ve değerlere göre yapılması halinde büyük ölçüde yarar sağlayacaktır. Adalet, eşitlik, demokrasi kültürü, katılımcılık, hesap verilebilirlik, şeffaflık, denetime açıklık, sorgulama, değerlendirebilme, söz hakkı tanıma, çoğulculuk, toplum düzenine uyum, insan hakları, hukukun üstünlüğü, ince ruhluluk, erdemlilik, hukuk kurallarına

uyum gibi birçok ilkenin hayata geçirilmesi ve kişilerce benimsenerek içselleştirilmesi noktasında oldukça yarar sağlanacaktır. Ancak otoriter ya da totaliter rejimlerde olduğu gibi toplumu tek bir birey haline getirme isteği ve bu noktada eğitimin tek tip insan yetiştiren bir torna makinesi olarak kullanılması bilimsel üretimin ortadan kalkmasına, sosyal adaletin, hukukun ve insan haklarının sözde kalmasına neden olacaktır.

Eğitim politikalarının oluşturulup hayata geçirilmesi genellikle kapsamlı bir çalışma sonucunda uzun bir zaman diliminde meydana gelmektedir. Ancak bazen kısa, orta ve uzun vadeli politika uygulamalarında hızlı değişiklikler de yaşanabilmektedir. Hızlı değişiklikler ve dönüşümler genellikle olağanüstü zor zamanlarda daha çok yaşanmaktadır. Değişiklikler bazen pozitif etki meydana getirirken bazen olumsuz bir etki de ortaya koyabilmektedirler. Örneğin M. Kemal Atatürk'ün çabaları ile Darülfünunun Üniversiteye dönüştürülmesini pozitif etkili bir politika değişikliği olarak göstermek yerinde olacaktır. Bu dönüşümde, gerek dönüştürülmek istenen yapıya olan acil ihtiyaç ve gerekse de mevcut yapının varlık amacından uzaklaşması ya da verimsiz hale gelmesi tetikleyici bir faktör olabilmektedir. Bilimsel çalışmalardan uzaklaşmış eğitim kurumunu köklü bir değişim ile İstanbul Üniversitesi'ne dönüştüren zamanın siyasi yapısının temel amacı, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim alanında modernleşmesidir. Bu kapsamda da kurumsal değişimin ve dönüşümün gerçekleştirilmesi noktasında adımlar atılmıştır.

Toplumda istikrarlı bir ilerlemenin yolu düzenli ve sistematik bir eğitim modelinin tesis edilebilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle eğitim politikalarında kısa aralıklar ile yapılan değişiklikler, hangi ideolojiden olursa olsun genel kabul görmeyecektir. Ülkemizde de uzun vadeli bir eğitim politikasının olmaması sürekli olarak eleştirilen bir konu olmuştur.

Eğitim politikası, eğitim kurumlarınca alınacak kararlar doğrultusunda yapılacak eylemlere yön vermek amacı ile oluşturulmuş ilkeleri kapsamaktadır. Bunun yanı sıra eğitim alanında gerçekleştirilecek yenilikleri ve işleyişi de tarif etmektedir. Eğitim çok kapsamlı ve sürekli bir faaliyet olduğundan tek bir eğitim politikası ile eğitim alanında değişiklikler yapmak mümkün değildir. Bu nedenle de hükümetler eğitim politikalarını; “temel eğitim politikaları”, “genel eğitim politikaları” ve “eğitimde uygulama politikaları” olarak ayrı ayrı ele almaktadırlar (Tural ve Karakütük, 1991, 22). Bu

politikalar doğrultusunda da kısa, orta ve uzun vadede bazı hedefler belirlemekte ve bu hedefler doğrultusunda çalışmalar yapmaktadırlar. Politikaların hayata geçirilmesi ile meydana gelen aksaklıkların giderilmesi ya da etkinlik ve verimliliğinin artırılabilmesi amacıyla da denetimler yaparak, elde edilen sonuçlara uygun politika revizyonlarına gitmektedirler.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda eğitim politikasının, bir devleti oluşturan toplum ya da eğitim kurumları gibi unsurların, istenen yönde alınan kararlara ve yapılan uygulamalara hukuki bir dayanak oluşturmak amacını güden bir plan oldukları söylenebilir. Eğitim politikalarının bireysel ve toplumsal etkiye sahip olduğu, toplumun istikrarının sağlanması adına eğitim politikalarının toplumun istek, ihtiyaç ve gerçekliklerinden yola çıkılarak oluşturulması gerektiği söylenebilir.

2.5.1. Eğitim politikalarının etkileri

Eğitimin hammaddesi insandır ve insan toplumun içerisinde gelmekte ve topluma geri dönmektedir. Bu nedenle toplumsal etkilerin istenen yönde gerçekleşebilmesi, toplumun kalkınma ve refah gibi konularda ilerleme gösterebilmesi için politikaların oluşturulması esnasında kurum boyutundan çok insan boyutu daha baskın olmalıdır (Tural ve Karakütük, 1991, 19).

Eğitim politikaları ile belirlenen ilkeler ışığında, eğitim kurumları için ayrılacak bütçe, altyapı harcamaları, sınıf büyüklükleri, sınıf mevcutları, okutulacak ders kitapları, özelleşme, öğretmen yetiştirme ve ücretlendirme sistemleri, müfredat ve konu derinlikleri, okul tercih sistemleri, okulların çeşitliliği gibi pek çok alanda düzenlemeler yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim konusunda öncelikler ve öğrencilere verilecek temel değerler de eğitim politikaları aracılığı ile netleştirilmektedir (Tofur, Aypay ve Yücel, 2016, 254).

Eğitim ve politika etkileşimini daha iyi kavrama açısından eğitimin politik işlevlerine bakmak gerekir. Bu doğrultuda eğitimin politik işlevleri genel olarak şunlardır (Yalçınkaya, 2015, 16):

- Yardımlaşmayı ve paylaşmayı seven ve bunu uygulayan bir gençlik var etmek,

- İnsan Haklarına saygılı farklılıkları zenginlik olarak gören bir anlayışı yaşatma,
- Mevcut düzenin korunması için milli değerlere sahip bireyler yetiştirme,
- Yönetici ve liderler yetiştirme,
- Toplumsal formasyonu sağlayacak bireyler yetiştirme,
- Demokrasinin özüne inanan bireyler yetiştirme,
- Gelişmelere açık, kendini yenileyen ve geliştiren bir bilgi toplumunu var etme, olarak sıralamaktadır.

Eğitim politikalarının ülkeden ülkeye ideolojik, kültürel, dini vb. açılardan farklılık gösteren politik amaç ve neticeleri bulunmaktadır. Eğitim sistemi sayesinde insanlara düşünce ve yaşama biçimi aşılacak mümkün olmaktadır. Bu nedenle ideolojik çıkarlar uğruna değiştirilen politikalara da rastlamak mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevleri incelendiğinde, eğitimin politik etkilerini anlamak mümkün olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'nın 2'nci maddesinin a bendinde;

“Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencileri insan haklarına dayalı bir şekilde; sosyal, ahlaki ve kültürel yönden geliştirmek, küresel manada rekabet edebilecek yönden; beceri, tutum ve bilgilerle donatarak geleceğe hazırlamak, ayrıca eğitim ve öğretim hizmetlerini buna göre düzenlemek ve denetlemek ifadelerine yer verilmektedir (Gürol ve Bavlı, 2016, 353).”

Buradan hareketle, eğitimin ülkenin sosyal ve kültürel gücü üzerinde büyük etkisinden bahsetmek mümkündür. Bakanlık tarafından yapılan uygulamalardaki değişiklikler ile kültürel altyapıya, sosyal zihniyete ve toplum yapısından farklı düşünce ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek uzun vadede imkânsız değildir. İşte tüm bu sebeplerle, eğitim politikaları oluşturulurken ideolojik ve gündelik hedeflerden çok toplumun ihtiyacı olan noktalara uygun planlamalar yapmak o ülkenin geleceği için hayati bir öneme sahiptir.

Eğitim politikaları; nitelikli eleman yetiştirme, ekonomik kalkınma, beşeri sermaye yaratma ve bilimsel ilerleme üzerinde de önemli etkilere sahiptir. İnsanlara eleştirel düşünmeyi, merak etmeyi ve araştırmayı aşıl原因 bir eğitim sisteminin varlığı, genç bireylerin gelecekteki yetişkinlik dönemi yaşamında da bilginin peşinden gitmesine olanak tanıyacaktır. Wigley ve Wigley tarafından yapılan bir araştırmanın

sonucunda, “nitelikli insan” yaratmak yerine Türkiye tarihinde siyasi aktörlerin “doğru vatandaş” yaratma çabası içine girdikleri, milli duygular üzerine bilimsel ilkelerden daha fazla yoğunlaştıkları belirtilmektedir (Wigley ve Wigley, 2013, 321). Wigley ve Wigley eğitim politikalarının önemini vurgulamak için Amartya Sen tarafından yapılan 1999 tarihli Birleşmiş Milletler İnsani Gelişme Raporlarına da atıf yapmaktadırlar. Buna göre, eğitim sahibi olmayan birey, maddi olarak yoksulluk içinde olmasa bile, eğitimin getirdiği bilişsel özelliklerden okuma, yazma, araştırmacılık, hesap yapabilirlik ve değer verdikleri şeyleri başarmaları için gereken yetkinliklerden -kariyer, prestij vb.- mahrum kalmaktadırlar (Wigley ve Wigley, 2013, 321).

Bilişsel özelliklere sahip olmayan toplumlara ait fertlerin hem bireysel hem de kitlesel olarak gelişmiş ülkelerin insanları arasında saygı görmesi beklenemez. Bu bağlamda, eğitim politikaları sayesinde içeriği oluşturulan eğitim sistemi, yalnızca ülkedeki toplumu değil, o ülkenin uluslararası alandaki konumu üzerinde de belirleyici bir niteliğe sahip olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle saygın bir ulus meydana getirilmesinde ortaya konacak olan eğitim politikalarının rasyonel, evrensel ve uygulanabilir olması gerektiği söylenebilir.

2.5.2. Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetleri ve eğitim politikaları

Türkiye Cumhuriyeti'nin son 16 yılına damga vuran ve 2002 yılından bu yana tek başına, kesintisiz olarak ülkeyi yöneten Adalet ve Kalkınma Partisi'nin eğitim politikalarına değinmeden önce, ilgili partinin 2002-2012 dönemi iktidar serüveninin kronolojik olarak kısaca ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Adalet ve Kalkınma Partisi 14 Ağustos 2001 tarihinde Recep Tayyip Erdoğan başkanlığında kurulmuştur. Kuruluşunu takiben kısa bir süre sonra ülkede genel seçim yapılmıştır. Seçimlerden birincilikle çıkan Adalet ve Kalkınma Partisi 3 Kasım 2002'de Türkiye Cumhuriyeti'nin 58. Hükümetini (Gül Hükümeti) kurma yetkisini almıştır. Genel başkan olan Recep Tayyip Erdoğan'ın o dönemde milletvekili ve dolayısıyla başbakan olması yönünde hukuki engeller bulunması sebebiyle hükümet kurma görevi Kayseri milletvekili Abdullah Gül'e tevdi edilmiştir. Böylelikle birinci Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti yani Türkiye Cumhuriyeti 58. Hükümeti Abdullah Gül başbakanlığında kurulmuştur. Adalet ve Kalkınma Partisi Genel Başkanı Recep Tayyip

Erdoğan'ın milletvekili seçilme yasağının kaldırılması ve sonrasında yapılan ara seçimde Siirt milletvekili olmasıyla birlikte mevcut hükümet istifa etmiştir. Adalet ve Kalkınma Partisi tarafından kurulan ikinci, Türkiye Cumhuriyeti'nin ise 59. Hükümeti olan yeni hükümet 14 Mart 2003 tarihinde Recep Tayyip Erdoğan tarafından kurulmuştur. Adalet ve Kalkınma Partisi 2007 ve 2015 genel seçimlerinde de en çok oy alan parti olarak 60. ve 61. Hükümetlerini kurma görevini üstlenmiştir. Parti genel başkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın Cumhurbaşkanı seçilmesinden sonra Konya milletvekili Ahmet Davutoğlu'na 62. Türkiye Cumhuriyeti Hükümetini kurma görevi tevdi edilmiştir (Adalet ve Kalkınma Partisi, 2015a).

Adalet ve Kalkınma Partisi eğitim sisteminde gördüğü sorunlara çözüm bulmanın yanında, belirledikleri hedeflere ulaşmanın amaç ve yöntemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Büyüme ve gelişmeyi tetikleyen öncelikli ilkenin eğitim olduğu gerçeğinden hareketle, insan kaynağını iyi yönetemeyen ülkelerin başarılı olma şansının bulunmadığı; bu nedenle eğitime en büyük finansal kaynağı parti olarak ayırdıkları; Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki yanlış yönetim anlayışının eğitim işleyişini karmaşık hale getirdiği; bunun en belirgin nedeninin ise eğitime ideolojik yaklaşımın yarattığı güvensizlik ortamının olduğu belirtilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması nedeniyle bu güvensizliğin daha çok arttığı ifade edilmiştir. Bu durumun eğitim alanında mevcut olan ideolojik tartışmaların daha çok alevlenmesine sebep olduğu belirtilmiştir. Bakanlığın eğitime yönelik bir stratejik planının olmaması nedeniyle de üniversite mezunlarının istihdamında yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Eğitimde ki bu kötü gidişatın önlenmesi için yeni reformlara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Gereksinim duyulan bu reformlardan bazılarının okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması; ilk ve ortaokul kurumlarının çağın ihtiyaçlarına göre yeniden dizayn edilmesi; merkezden yürütülen birçok iş ve işlemlerin yerel yönetimlere devredilmesi; MEB'in ağırlıklı olarak koordine eden ve standartları belirleyen bir birime dönüştürülmesi; tüm eğitim kademelerinde okuyan öğrencilere eşit fırsatların tanınması olduğu beyan edilmiştir. Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri dünya standartlarına göre yeniden yapılandırılması ve mevcut öğretmenlerin akademik anlamda gelişme kaydetmesi için hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. İlkokuldan sonra ortaokulun 5'inci sınıfından itibaren “tercih dersleri” konularak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre genel ve mesleki eğitime yerleşmelerine katkı sunulması; Özel Eğitimin desteklenerek ekonomik durumu iyi olmayan öğrenci velilerine eğitim desteği sağlanması da bu kapsam içerisinde yer almaktadır. Ayrıca mesleki eğitimi veren okullara ayrıca ilave destekler verilmesi ve diploma vermenin ötesinde birçok iş sektörüyle iletişim kurularak öğrencilere

meslek kazandırılması da yine mevcut kapsam içerisinde ele alınmaktadır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının başarı performansı oldukça düşük olduğu beyan edilmiştir. Bu nedenle yapılacak bir önemli reform da Yüksek Öğretim Kurulu'nun üniversiteler arasındaki işleyişi düzenleyen, standartları belirleyen, bağımsız ve bilimsel bir yapıya kavuşturulması ile yabancı dil ile öğrenmeyi yeni teknolojik imkânlarla kolaylaştıracak ve teşvik edecek bir düzenlemenin yapılması; din eğitiminin yasalar çerçevesinde devletin atadığı din adamları tarafından uygun koşullarda verilmesi; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere de özel ilgi gösterilip, bu anlamda hizmet sunan özel ve resmi kuruluşların desteklenmesi sağlanacaktır (Adalet ve Kalkınma Partisi, 2015b)."

Adalet ve Kalkınma Partisi tarafından kurulan hükümetlerin pedagojik anlamda hedefledikleri başlıklara göz atılacak olursa;

58. Hükümet programında eğitimin kültürel yönüne vurgu yapıldığı söylenebilir. Programın eğitim bölümünde "kültürel değerlerin korunmasının hükümetin temel politikası" olduğu ifade edilerek, din eğitiminin laikleştirilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir (TBMM, 2015a). Din eğitiminin ve laik eğitim modelinin ön plana çıkartılmasında, mevcut hükümetin göreve gelmeden önce yaşanan ve halk arasında "28 Şubat Süreci" olarak ifade edilen dönemin etkilerinin henüz sona ermemesi olduğu düşünülmektedir.

59. Hükümet programında eğitimin ekonomik yönü anlamlandırılmıştır. Bir önceki dönem parti programında bulunan eğitimin ekonomiyle ve ülkenin rekabet gücüyle mülga bölümleri aynen alınmıştır. Ancak zorunlu eğitimin yeniden yapılandırılması ele alınmamıştır (TBMM, 2015b). 2007 yılı seçimleri için hazırlanan seçim beyannamesinde, eğitim süresinin "kademeli olarak" 12 yıla çıkarılacağı ifade edilmiştir (Kurzman, 2013, Online). İlgili dönemde 28 Şubat sürecinin bir ürünü olan ve meslek liselerinin lisans düzeyinde eğitim almalarında ciddi bir engel teşkil eden haksız katsayı uygulanmasına devam edilmiştir.

60. Hükümet programında ise eğitimde milli değerlere sahip birey (kimlik) oluşturma düşüncesi öne çıkarılmaktadır. Öğrencilere, "kendisi ve çevresiyle barışık, kültürel değerleri özümsemiş toplumsal aidiyet duygusu" kazandırılması hedeflenmiştir (TBMM, 2015c). Bu bağlamda "değerler eğitimi" uygulamalarına ağırlık verilmiştir. Bu konuda paydaş olarak kabul edilen sivil toplum kuruluşlarının mevzuat kapsamındaki proje ve uygulamalarına da destek verilmiştir. Hatta bu konuda teşvikler sağlanmıştır.

Ayrıca bu dönemde meslek liselerinin yükseköğretime geçişi önünde ciddi bir engel teşkil eden haksız katsayı uygulamasına da son verilmiştir.

2002-2012 dönemi hükümetlerin eğitim politikalarına genel manada bakıldığında; eğitimin büyüme ve gelişmeyi tetikleyen unsur olduğu belirtilerek, eğitime daha fazla finansal kaynak ayrılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca 58. Hükümet döneminde kültürel değerlerin korunması; 59. Hükümet döneminde eğitimin ekonomik yönü ve 60. Hükümet döneminde ise eğitimde milli değerlere sahip birey yetiştirmenin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Yine zorunlu temel eğitim sisteminde mevcut olan kesintisiz 8 yıllık eğitim modeli (ilköğretim uygulaması), 5+3 modeline (ilkokul+ seçimli ortaokul) dönüştürülmüştür. 2017 yılı itibariyle yürürlükte olan 4+4+4 şeklindeki zorunlu temel eğitim modelinin de belirli ölçüde alt yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.6. Kamu Politikası Tanımı

Yaşanılan çağda her türlü eğitim faaliyet ve icrası bir *kamu politikası* olarak planlanıp uygulanmaktadır. Bu durum yalnızca Türkiye’ye özgü bir uygulama olmayıp, çoğunluk itibariyle tüm dünya devletleri tarafından sürdürüle gelmektedir. Dolayısıyla günlük hayatta ve bu çalışmada sıklıkla bahsi geçen “politika”, “kamu politikası” ve “eğitim politikası” kavramlarının tanımlanarak, aralarındaki ilişkinin ortaya konulması gerekmektedir. Politika ve eğitim politikası terimlerinin kavramsal çerçevesi çalışmanın önceki kısımlarında çizilmişti. Bu nedenle bu bölümde kamu politikası kavramı hakkında bilgi verilmekle iktifa edilecektir.

Çalışmanın önceki kısımlarında yapılan politika ve eğitim politikası kavramlarından yola çıkarak kamu politikasını en genel anlamda; “kamusal alanda hükümetlerce yapılan uygulamalar”, olarak tanımlanması söz konusudur (Ekiz, 2012). Elbette ki kamu politikası kavramı bu dar ve genel tanım ile sınırlı değildir. İçinde bulunulan şartlar ve zamana göre farklı tanımlar da geliştirilmiştir.

Toplumların birlikte yaşamaktan, insan hak ve özgürlüklerinden ve tüketim ihtiyaçlarından kaynaklanan çeşitli sorunları bulunmaktadır. Devlet ve hükümetler ise bu sorunlara akılcı ve kalıcı çözümler bulma görevini üstlenmiş oluşumlardır. Bu bağlamda bu oluşumlar tarafından sosyal ihtiyaçların karşılanabilmesi için ortaya

çıkarılan detaylı planlamalara kamu politikası adı verilmektedir (Kulaç ve Çalhan, 2013, 205). Bu noktada kamu politikalarını, hükümetlerin yapmayı ya da yapmamayı seçtikleri eylemler bütünü olarak ifade etmek de mümkündür (Çevik, 1998, 103).

Kamu politikalarının oluşturulmasında tek rol sahibi (aktör) hükümetler değildir. Hükümete bağlı kamu kurum ve idareleri ile özel hukuk tüzel kişiliğine sahip olan eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları, eğitim hizmetini alan öğrenciler, birinci derece bu hizmetten etkilenen öğrenci velileri, bu hizmetin sunulmasında görevli olan eğitim personeli ve yardımcı personel ile eğitim alanında yapılmış uluslararası sözleşmeler de belirleyici unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim alanında kamu politikasının oluşturulması sürecinde toplumun istekleri, ihtiyaçları, bilimsel gelişmeler ve ekonomik etkenler ile daha önceleri uygulanan politikaların toplumdaki izleri, yarattığı değişimler ve toplumun bunlara karşı geliştirdiği duyarlılık önemli bir paya sahiptir.

Hükümetin yanı sıra hükümetin misyon ve vizyonuna göre kamu kurumları tarafından da politikalar oluşturulmaktadır. Örneğin eğitim politikası için meclis ve hükümet çalışmalar yaparken, konut yapımı için hayata geçirilen projelerde bir ya da birden fazla kamu kuruluşunun ortak çalışmasını görmek mümkündür (Çevik, 1998, 104). Tüm bunlardan hareketle, eğitim politikalarının da kamu politikası kavramı içerisinde değerlendirildiğini söylemek mümkün hale gelmektedir.

İnsanlık tarihinde eğitim öğretimin bir politik mevzu olarak görülmesi ve nesil yetiştirme politikalarının oluşturulup uygulanması, yakın yüzyıllarda ulus devletlerin doğup gelişmeye başlamasıyla birlikte önem kazanır duruma gelmiştir. Çünkü eğitim sistemi, ulus-devletin merkezileştirme projesinin önemli bir unsuru olarak tanımlanmış ve inşa edilmiştir (Beltekin, 2014). Bu bağlamda kamu politikaları içerisinde önemli bir yere sahip olan eğitim politikalarının diğer kamu politikalarıyla uyumlu olması gerekmektedir.

2.6.1. Kamu politikası özellikleri

Kamu politikası kavramının ideal anlamda anlaşılabilmesi ve çerçevesinin çizilebilmesi açısından bu kavramın sahip olduğu temel özelliklerin bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple kamu politikasının özelliklerinin ortaya konması, kamu

politikasının kavramlaştırılarak çerçevesinin optimal olarak çizilebilmesine katkı sağlayacaktır.

Kamu politikasının özelliklerinin tespit edilmesiyle ilgili olarak akademik yazında birçok değerlendirme yapılmıştır. Örneğin Hogwood ve Gunn tarafından kamu politikalarının özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Ak., Kulaç ve Çalhan, 2013, 208):

- i. Kamu politikaları kamu kurum ve kuruluşlarının rollerini belirlemede en önemli etkidir.
- ii. Kamu politikaları toplumların yaşadığı belirli süreçler sonrasında ortaya çıkmakta ve topluma ait çeşitli organizasyonların yapılarını etkilemektedirler.
- iii. Bir kamu politikasının oluşturulması için bir problem tanımlanmalı ve bu kapsamda amaçlar belirlenmelidir.
- iv. Kamu politikasını oluşturan problemler halkın ihtiyacı ya da halk temsilcilerinin (politikacıların, sivil toplum örgütlerinin, yerel yönetimlerin vb.) talepleri doğrultusunda gündeme gelmektedir.
- v. Problemlerin çözümlerine yönelik olarak hükümetler tarafından kararlar alınması ve uygulamaya geçilmesi bir kamu politikası olabileceği gibi; hareketsiz ve tepkisiz kalınması da bir kamu politikası olabilmektedir.

2.6.2. Kamu politikalarının yapım süreci ve analizi

Kamu politikalarının nasıl oluşturularak hayata geçirildiğinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından, kamu politikalarının hazırlık aşamasından, veri toplama, politika oluşturma, uygulama, kontrol ve revizyon gibi tüm süreçlerinin bu sürece etki eden aktörler ve diğer etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu prensibin takip edilmesi kamu politikaların arka planının ve amacının çok daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kamu politikalarının oluşturulmasında doğrudan ya da dolaylı olarak rol alan aktörler bulunmaktadır. Bir kamu politikası; baskı grupları, siyasi partiler, seçmenler, bürokratlar, hükümet ve parlamento ile kimi zaman askeri güçlerin yönlendirmeleri ve talepleri ile ortaya çıkmaktadır (Çevik, 2014, 3).

Kamu politikalarını oluşturan pek çok aktörün bulunması bu süreçlerin karmaşık ve uzun soluklu olmasına neden olmaktadır. Döngüsel süreçlere sahip olan tüm kamu

politikalarının oluşumunda çözülmeyi bekleyen bir problem mevcuttur (Demir, 2011, 108). Bu problemin çözümüne yönelik metotlar geliştirilerek en kısa sürede ve etkin şekilde sonuca ulaşmak amaçlanır. Sorunun çözümüne yönelik amacın gerçekleştirilebilmesi için de stratejiler geliştirilerek kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirlenir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için de başta hukuki düzenlemeler olmak üzere çeşitli proje, yatırım ve uygulamalar hayata geçirilir. Uygulamalar görevli kişilerce takip edilir ve denetlenerek sonuçları raporlaştırılır. Tespit edilen aksaklıklar revize edilerek süreç döngüsel olarak en baştan yeniden başlatılır. Bu döngüsel sürecin daha iyi anlaşılabilmesi açısından sürece etki eden aktörlerin sürece olan katkılarının ve bu katkıların hangi süreçte gerçekleştirildiğinin şematize edilmesi yararlı olacaktır.

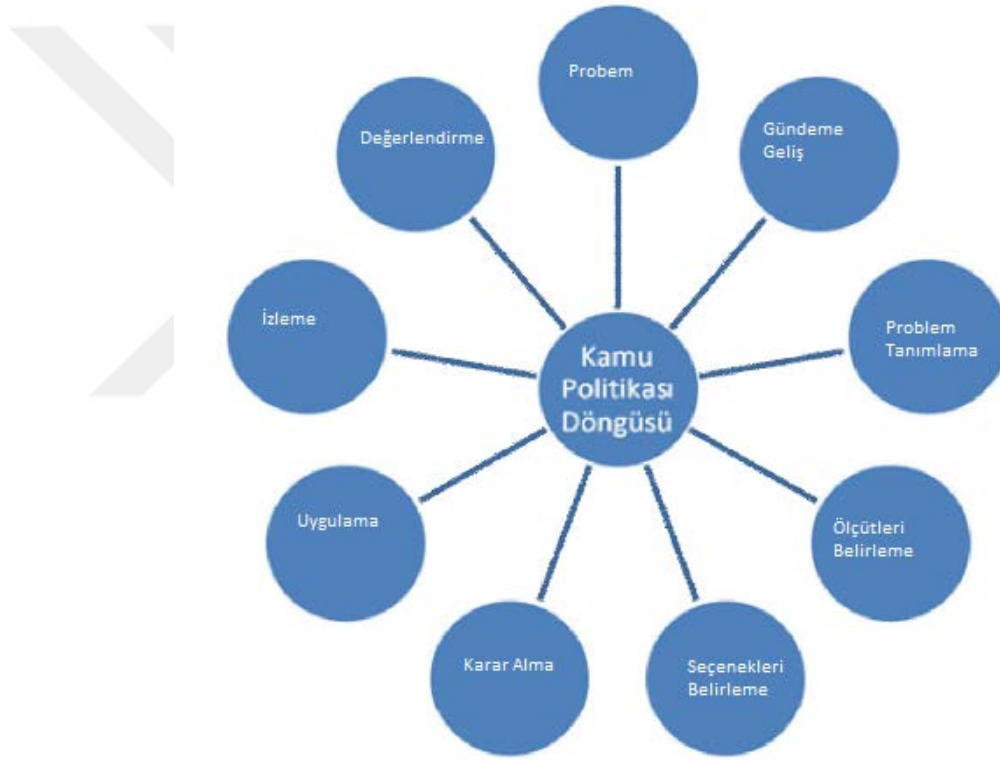


Şekil 2.1. Kamu Politikası Oluşturma Süreci [Babaoğlu, 2013, 167]

Kamu politikasının oluşturulmasında hükümetin etkin bir rolü bulunmasına karşın, söz konusu politika tam anlamı ile sadece hükümet tarafından oluşturulamaz. Bu noktada yasal zeminin yani o ülkede yürürlükte olan hukuk normlarının, sosyal

grupların, uluslararası aktörlerin ve halkın da sürece önemli etkileri bulunmaktadır. Ortaya çıkan söz konusu etkiler sebebiyle hükümetler bir politika oluşturmak istediklerinde öncelikle konuyla ilgili kamuoyu oluşturarak ortaya çıkan tepkileri ölçmektedirler.

Bir kamu politikasının oluşumu için problemin açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Sonrasında ise probleme çözüm üretilmesi yolunda ölçütlerin belirlenmesi söz konusudur. Alternatif çözümler üzerinde durulmakta ve döngü başlatılmaktadır. Her farklı çözüm yolu birer politika anlamına gelmektedir ve hükümetler bu çözüme uygun planlama yaparak harekete geçmektedirler.



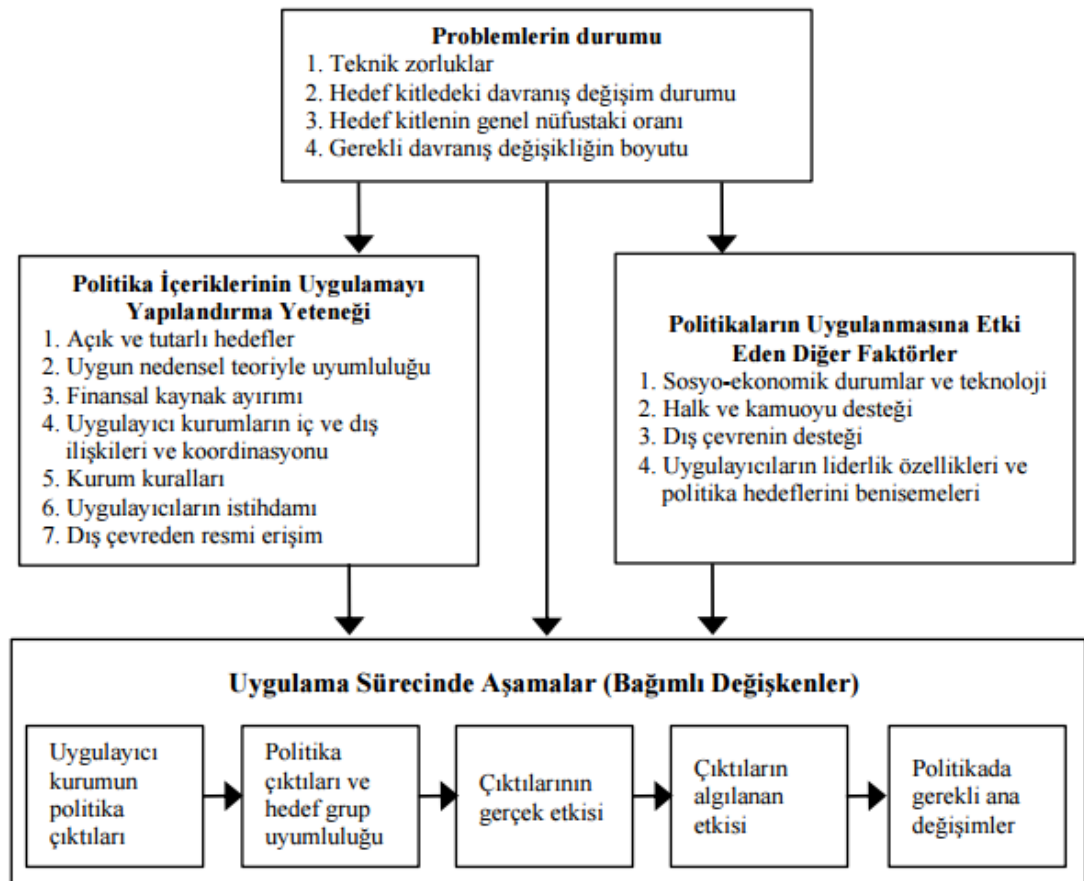
Şekil 2.2. Kamu Politikası Döngüsü [Kulaç ve Çalhan, 2013, 209]

Bir kamu politikası oluşturma sürecinde dönemsel olarak yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların problemin çözümüne ne kadar katkıda bulunduğu analiz edilmelidir. Sonuçların tatmin edici düzeyde olmaması halinde politika üzerinde çeşitli güncellemeler yapılarak döngüye devam edilmelidir. Kimi durumlarda beklentiler yeterince karşılanmamakta ve politikadan vazgeçilerek yeni bir politika sürecine başlanmaktadır (Kulaç ve Çalhan, 2013, 209). Ayrıca beklentilerin karşılanmasına

rağmen, uygulamada çıkan veya çıkabilecek sorunların ortadan kaldırılması için de yeni bir politika oluşturma sürecine gidilebilmektedir. Bu aşamalar aşağıdaki başlıklarda daha detaylı bir şekilde incelenecektir.

2.6.3. Kamu politikası süreç modeli

Dünya genelinde kamu politikalarının oluşturulması ve yeniden düzenlenmesi esnasında süreç modeli yaygın biçimde kullanılmaktadır. 1956 yılında yedi aşamalı olarak Laswell tarafından tanımlanan süreç modeli, sonraki yıllarda çeşitli araştırmacılar tarafından değiştirilmiş ve günümüzdeki son halini almıştır. Bugün süreç modelinin beş temel aşaması uygulanmaktadır. Bu aşamalar; sorunların tespiti/gündeme gelmesi, politikanın şekillenmesi, politikaların kanun haline getirilmesi, uygulama ve değerlendirme olarak ortaya çıkmaktadır (Akt., Kulaç ve Çalhan, 2013, 210).



Şekil 2.3. Kamu Politikası Süreç Modeli [Doğan, 2015, 5]

Süreç modeli, kamu politikası oluşturma konusunda dünyada genel olarak kabul edilen ve kullanılan en temel modeldir. Kimi kaynaklarda bu model “Klasik Model” ya da “İşlevsel Model” olarak da tanımlanmaktadır. Süreç Modeli şekil 2.3’te de görüldüğü üzere, herhangi bir politika alanında problemin ortaya çıkmasından, problemin çözümü için formüle edilme, kanunlaştırılma, kanunlaşan politikaların uygulanması ve değerlendirmesi aşamalarının tümünü kapsamaktadır (Doğan, 2015, 4). Başarıya ulaşılması yani problemin en etkin ve kısa sürede çözüme kavuşturulması bu aşamaların özenli bir şekilde yapılması ile doğru orantılıdır.

2.6.3.1. Sorunun ortaya çıkması ve gündem oluşturma

Kamu politikalarının üretilmesinde toplumsal bir sorunun çözüme kavuşturulması esası vardır. Bu nedenle politikaların hazırlanma sürecinde tespit edilen problemin tamamen ortadan kaldırılması ya da etkisinin azaltılması amacı bulunmaktadır. Bu kapsamda öncelikle var olan sorun tüm yönleriyle tespit edilerek, mevcut durumu ortaya konmalıdır (Demir, 2011, 110). Bu noktada hükümet, kamunun ya da belirli bir kesimin dikkatini çekmeye başlamakta veya konuyla ilgili var olan dikkatini dağıtabilmektedir. Toplumda mevcut olan sorunlar ya da yeni oluşturulan problemler ile hükümet tarafından gündem oluşturulmakta ve insanların ilgisi bu gündeme kaydırılmaktadır. Kimi politikalarda başlangıç aşamasında halkın desteği istenmekte ve ana problem hakkında gündem hazırlanmaktadır. Kimi politikalarda ise süreç daha sessiz ilerlemektedir ve bu durumda bambaşka gündemler oluşturulurken insanların odağından uzaklaşmaktadır (Babaoğlu, 2013, 167).

Çoğu siyasi parti seçim dönemlerinde halkın problem olarak gördüğü konulara odaklanmakta ve seçilmeleri halinde uygulayacakları kamu politikalarından bahsetmektedirler. Bu durum halkın seçim tercihleri üzerinde oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalara bakıldığında halkın kamu politikalarının oluşturulması ve uygulanması için oy verdiği görülecektir. Halk kendi yaşadığı sorunların aday partiler tarafından nasıl algılandığına bakmakta ve onların çözüm yollarını analiz etmektedir (Akdoğan, 2013, 211-212). Bu kapsamda en realist, akılcı ve uygulanabilir politikalara sahip adayı desteklemektedir. Bu nedenle siyasi partiler için kamuoyunu meşgul eden sorunların zamanında tespit edilerek, etkin bir çözüm önerisi sunulması büyük bir önem

taşımaktadır. Sorunlara çözüm üretilirken kamuoyunun beklenti ve taleplerinin daha iyi ölçülebilmesi amacıyla o konuda kamuoyunda gündem oluşturulmaktadır.

Gündem belirlemede özellikle sivil toplum kuruluşları aktif bir role sahiptir. Halka sorunlar Sivil Toplum Kuruluşları (STK) tarafından hatırlatılmaktadır. STK'lar gündem oluştururken medyayı etkin bir şekilde kullanırlar. Medya, kamu politikalarına hükümet adaylarının ve hükümetlerin yaklaşımını göstermek için en önemli kanaldır (Akdoğan, 2013, 211-212). Medya, yapılan propagandaların etkilerini belirli periyotlarda ve belirli oranlarda ölçmek için de kullanabilmektedir.

Medya sayesinde gündem belirlenebilmekte/oluşturulmakta ya da önemli olan konular bazen önemsiz gibi gösterilerek halkın gündemden uzaklaştırılması sağlanmakta ya da bu konudaki tepkisi azaltılabilmektedir. Diğer taraftan medya organları ve halk için aslında önemli olmayan bir konu hayati bir meseleymiş gibi de yansıtılabilmektedir. Böylelikle kimi hükümetler tarafından yapılmak istenen “gereksiz” politikalar için halkın desteği alınabilmektedir. Bu noktada medyanın gündem oluşturma sürecinde kendine yakın olan grupların menfaatlerine göre hareket ettiğini de düşünmek gerekmektedir (Kulaç ve Çalhan, 2013, 211).

Gündem oluşturulması sayesinde bir konunun halk ve devleti oluşturan diğer unsurlar için ne kadar önemli olduğunu da anlamak mümkündür. Cobb ve Elder, gündem oluşturan konular hakkında politika oluşturma sürecinin kendiliğinden gerçekleşeceğini belirtmektedirler (Akt., Akdoğan, 2013, 211). Türkiye'de 2017 yılı sonlarına doğru motorlu taşıtlar vergisi oranlarının artırılması konusunda oluşturulan kamuoyu sonucunda çok kısa bir süre içerisinde halkın tepkisini çeken bazı ayrıntılar manipüle edilerek, keskin bir şekilde eleştirilen hususlarda da önemli düzeltmeler yapılmış ve sonrasında gündem farklı alanlara kaydırılarak vergi düzenlemesi yürürlüğe girmiştir. Özellikle görsel ve sosyal medyanın etkisiyle konu hızlıca gündemden düşürülmüş, halkın ilgisi farklı gündemler üzerine yoğunlaştırılmıştır. Bununla birlikte halkın tepkisini çeken ve/veya halkın talebine-isteğine konu olan hususların oluşturulan gündem sonucu hızlı ve doğru bir şekilde tespit edilerek hayata geçirilmesi halkın hükümete olan güven duygusunu arttıracaktır.

Hükümetler bazı durumlarda gündem oluşturmak yerine, gündemi meşgul eden konuları incelemekte, halkın en hassas olduğu konulara öncelik tanımaktadırlar. Daha çözümcü yöntem olan bu yaklaşım sayesinde, toplumun güvenini kazanmak da daha kolay hale gelmektedir. Özellikle kamu kurumlarının faaliyetleri konusunda politikalar oluşturulurken ve yürütülürken, internetin de etkisi ile gündem oluşturulmakta, devlet yöneticileri tarafından halkın tepkileri gözlemlenmektedir. Bu sayede sonraki politika aşamalarında nasıl bir planlama yapılmasına karar vermek daha akılcı ve kolay hale gelmektedir (Akdoğan, 2013, 211). Çünkü bir sonraki politika ve uygulamalar için halkın istek, talep ve beklentileriyle ilgili geniş, güncel ve kesin veriler elde edilmiş olmaktadır. Mali imkânlar ve öncelikler de esas alınarak çok daha hızlı ve etkin kamu politikalarının üretilmesi kolay hale gelmektedir.

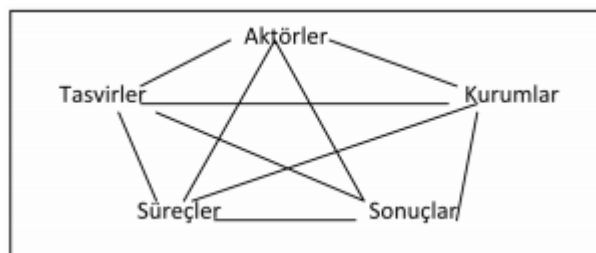
Gündem oluşturma ile bir politikanın geliştirilmesi esnasında hükümet kamu ağlarının da ilgisini çekerek destek olacak tarafları kolaylıkla görebilmektedir. Özellikle çok sorunlu konularda sınırlı kaynak ile problem çözmeye çalışıldığında, politikanın oluşma sürecinde etkili olan taraflar (aktörler) arasında bir ağ oluşturulmaya çalışılmaktadır. Politika ağları denilen bu yöntemde hükümet ile çıkar grupları arasında gerçekleşen ve kamu politikası sürecinin içerdiği bu ilişkileri analiz etme mümkün hale gelmektedir. Özellikle modern ülkelerde, toplumu ilgilendiren tarım, eğitim gibi pek çok konuda politika oluşturulma sürecinde gündem oluşturulurken politika ağları da kurulmakta ve bu sayede daha verimli politikalar tesis edilebilmektedir. Politika ağlarının kurulması, farklı disiplinleri politika hazırlama sürecine davet etmek ve süreci hem etkileme hem de denetleme yetkisi vermek anlamına gelebildiğinden, belirli politika sonuçlarının nasıl ortaya çıktığı ve politikaların hangi aktörler tarafından ve ne tarzda ilişkilerle şekillendirildiğini açıklamak için de kullanılabilir (Sobacı, 2013, 131).

2.6.3.2. Politikaların şekillenmesi

Bir toplumsal konunun gündeme getirilerek dikkatlerin çekilmesinin ardından politikanın şekillenme sürecine başlanmaktadır. Bu süre zarfında politikanın nasıl olması gerektiğine dair araştırmalar yapılmakta ve tasarımlar gerçekleştirilmektedir. Politika önerilerinin ortaya çıkarılmasının ardından, değerlendirmelere başlanarak uygulanacak olan politikaya karar verilmektedir (Usta, 2013, 84-85). Doğru, tam ve

güncel verilere sahip olunması, oluşturulacak çözüm önerileri için son derece önemlidir. Ayrıca tek bir çözüm önerisi yerine alternatif önerilerin hazırlanarak, kendi aralarında uygulanabilirlik açısından sıralanması gerekmektedir. Bazen uygulanması düşünülen ya da uygulanmakta olan politikada bir aksaklık ya da hata unsuru meydana gelebilir. Bu durumda yeniden politika geliştirmek yerine, ortaya çıkan aksaklığa esas en uygun alternatif politika hayata geçirilir. Böylelikle zaman ve kaynak kaybı yaşanmaz.

Kimi kaynaklarda politika formülasyon süreci olarak bahsedilen politikaların şekillendirilmesinde ana amaç alternatiflerin formüllere dökülmesi ve farklı bakış açıları ile konuya yaklaşarak en uygun çözümün bulunmasıdır (Kaptı, 2011, 27). Şekillendirme esnasında başarıya ulaşmak için politika üreticileri tarafından sorunun kaynağı, sorunu artırıcı etmenler ve çözüm esnasında kullanılacak kaynak ve metotlar iyi tanınmalı, doğru bir araştırma ve süzme sürecinden geçirilmelidir. Bu sayede çeşitli fırsatları da görmek mümkün hale gelebilecektir. Kaynaklar ve bilgi en uygun şekilde kullanılarak en kısa ve refah yolundan çözüme kavuşturulabilecektir. Politikayı oluşturan alt elemanların doğru biçimde analiz edilmesi ve hükümet üyeleri tarafından tam anlamıyla bilinerek politikanın hazırlanması, politikanın şekillenmesinden uygulanmasına dek doğru bir stratejinin oluşturulması konusunda da büyük öneme sahiptir. Şekil verme aşamasında hükümetin yanı sıra parlamento, çeşitli baskı grupları, medya, sivil toplum kuruluşları, bürokratlar gibi pek çok aktörde sürece katkı sunmaktadır (Kulaç ve Çalhan, 2013, 211). Politika üretiminde aktörlerin yanı sıra, politikanın şekillenmesi sürecindeki tasvirler, olası süreçler ve olası sonuçların da hesaplanması, dikkate alınması gerekmektedir.



Şekil 2.4. Kamu Politikalarını Şekillendiren Unsurlar [Usta, 2013, 82]

Kamu politikasını şekillendirirken ana soruna odaklanmak ve bunun çözülmesi esnasında problemin büyümesine neden olan unsurlara da müdahale etmek, politikayı en uygun kaynaklar ile yürütülecek şekilde tasarlamak ve güncellemelere açık halde

bırakmak politikanın çözüm getirebilmesi açısından oldukça önemlidir. Benzer şekilde tasarlanan politikanın diğer politikalar ile uyum içinde olması da sürecin yeniden başlatılarak zaman kaybedilmemesi ve yönetsel çakışmaların yaşanmaması açısından dikkat edilmesi gereken bir diğer noktadır. Politikaların halk tarafından da kabul görebilmesi için toplumsal değer ve dinamiklere zarar vermeyecek biçimde şekillendirilmesi gerekmektedir (Kaptı, 2011, 32).

Bazı durumlarda, toplumsal bir olay karşısında politika oluşturma çabası içine girilmemekte ya da girişilen politika oluşturma çabaları sonuçsuz kalmaktadır. Bu olgu hükümetin duruma yaklaşım açısı ile yakından ilgilidir. Bazı hallerde hükümetler gündemdeki konuya ilişkin sessiz kalma politikasını da izleyebilmektedirler. Politikaların gündeme gelmesi konusunda etkin bir role sahip olan aktörler, şekillendirme safhasında da rol oynamaktadır. Ancak kanunlaşma aşamasında hükümet kadar söz sahibi olamamaktadırlar (Kulaç ve Çalhan, 2013, 211-212). Fakat hükümetlerin varlığının devamının sağlanabilmesi ve tekrar seçilebilmeleri kamuoyundan destek görmelerine bağlıdır. Bu nedenle de kamuoyu oluşturmada büyük bir öneme sahip olan aktörlerin süreç üzerindeki etkisi asla göz ardı edilmemelidir.

2.6.3.3. Politikaların oluşturularak kanun haline getirilmesi

Politikaların şekillendirilmesinin ardından başlayan süreç yasalaştırma sürecidir. Ancak burada her oluşturulan politikanın da kabul görerek yasa haline gelmeyeceğini de vurgulamak gerekmektedir. Pek çok politika tasarı şeklinde kalmakta ve yasalaşmadan rafa kaldırılmaktadır. Yasa haline gelemeyen politikaların temelinde iktidar partisi/partileri bulunmaktadır. İktidar partisinde/partilerinde milletvekili çoğunluğunun bulunması, tasarıların kanun teklifi esnasında kabul edilmesini ya da edilmemesini etkileyebilmektedir. Buna en uygun örnek, temel eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması konusunda hükümetin ısrarlarıdır. Yasa tasarısına karşı pek çok muhalefet oluşmasına rağmen, mecliste çoğunluk sahibi Adalet ve Kalkınma Partisi tarafından düzenleme onaylanmış, ardından 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir (CHP Bilim Yönetim ve Kültür Platformu BYKB Politika Notları, 2012, 1). Ancak unutmamak gerekir ki kamuoyu tarafından destek görmeyen hukuki düzenlemeler, özellikle seçim dönemlerinde iktidar parti ya da partilerinin karşısına önemli bir sorun olarak çıkmaktadır. Bu nedenle milletvekili çoğunluğunun yanı sıra yapılan/yapılması

düşünülen hukuki düzenlemelerin de halkın genel çoğunluğu tarafından benimsenmesi esastır.

Kanunlaşma aşaması politika taslağının resmiyet kazandığı aşamadır. Kanunlaşma sürecinde meclisin yanı sıra, yargı organları ve bürokratik kuruluşların da etkisi bulunmaktadır (Doğan, 2015, 4). Kamu politikalarının yasallaşma sürecinde ülke içi siyasi aktörler ve bunlara yakın grupların rolü oldukça büyüktür. Ancak bu süreçte dış ilişkilerin yani uluslararası aktörlerin de izlerini görmek mümkündür. Örneğin, ABD'nin etkisi sonucunda Hindistan'da kanunlaşan bazı kamu politikalarının halk tarafından önemli ölçüde eleştirilmeye başlanması dış aktörlerin önemini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Ülkede politika süreçlerine yönelik derslerin verilmemesi ya da yetersiz olması, siyasi aktörlerin kendi istedikleri doğrultuda politikalar üretmesi için daha geniş bir alan açmaktadır. Özellikle Türkiye, Hindistan gibi gelişmekte olan ülkelerin politika oluşturma, kanunlaştırma ve analiz etme süreçlerinde ticari ve siyasal ilişkiler içinde oldukları güçlü ülkelerin etkisi bulunabilmektedir (Köseoğlu, 2013, 11). Dış etkilerin varlığı sonucunda kimi durumlarda elitist bir kamu politikası hızla kanunlaşırken, tüm halkı yakından ilgilendiren politikaların uzun süre kanunlaşmamasına şahit olunabilmektedir. Bu durum esasında ülkelerin menfaatine değildir. Elbette ki her dış etkinin olumsuz olacağı hükmüne varılmamalıdır. İnsan hakları, toplumsal barış, sosyal adalet, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, fırsat eşitliğinin tanınması, zorunlu eğitim gibi birçok evrensel ilke ve unsurun gerçek anlamda hayata geçirilmesi ve etkinliğinin artırılması için yapılan uluslararası sözleşmeler ve denetimler genel olarak ülkelerin gelişimi ve en uygun kamu politikaları üretmeleri için artı bir değerdir.

Dış etkilerin pozitif bir etki oluşturmasını sağlamak için yapılması gereken en temel hareket, güçlü bir iç politika üretim mekanizmasının tesis edilebilmesidir. Bu ise politika aktörlerinin ideolojik ve kişisel menfaatlerinden sıyrılarak, çok katımlı ve etkin bir iç karar alma mekanizmasını hayata geçirmekle mümkün olabilir.

Türkiye'de yasama, yürütme ve yargı organları arasındaki ilişkiler kamu politikalarının yasa haline gelme sürecinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Hükümet ile farklı düşünceye sahip bir cumhurbaşkanı yasa tasarılarını kolaylıkla veto edebilmekte ve yasa olarak hayata geçmesine engel olabilmektedir. Hükümet ve

cumhurbaşkanının aynı siyasi görüşe sahip olması durumunda ise, gelen tasarıyı incelemeyen, hızlı bir şekilde kabul ederek yasalaşmasını sağlayabilmektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere, kanunlaştırma sürecinde belirgin siyasi çatışmalar görmek mümkündür. Ancak her koşulda toplumun refahı ve düzeni hedeflenmelidir. Bu noktada yaşanan çatışmalar ülkenin çeşitli unsurlarına kısa, orta ve uzun vadede zarar verebilecektir. Merhum Türkiye Başbakanı Bülent Ecevit ile emekli Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer arasında yaşanan anayasa kitapçığını fırlatma olayı ve bunun medyaya yansımaları, mevcut ekonomik istikrarsızlığı daha çok tetikleyerek kriz çıkmasına neden olmuştur. Mevcut örnekte bir yasalaşma süreci olmamasına rağmen dikkatsiz ve anlık-kişisel hislerle yapılan davranışların ya da verilen kararların ülkeye olan faturasını görmek açısından oldukça dikkat çekici olduğu düşünülmektedir.

2.6.3.4. Politikaların uygulanması

Kanunlaşmanın ardından üretilen politikalar uygulama sürecine girmiş bulunmaktadır. Bu aşama, politikanın oluşturulmasına neden olan problemin çözülmesi için faaliyetlerin gerçekleştiği süreçtir. Bu süreçte yapılan uygulamalarla nihai hedefe ulaşılması yani tespit edilen sorunun en ideal ve etkin bir şekilde çözüme kavuşturulması beklenir.

Uygulama aşamasında politikanın detayları kamuoyu tarafından bilinir hale gelmektedir. Politikanın hangi devlet organları tarafından ve nasıl yürütüleceği, politika için ne kadar bütçe ayrıldığı ve harcamaların nasıl şekilleneceği uygulama sürecinin yanıtladığı sorulardır.

Kamu politikaları kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan kamu görevlileri tarafından yürütüldüğü için bu kişilerin sorumlulukları oldukça büyüktür. Bu nedenle kamu görevlilerinin sahip olduğu mesleki bilgi, beceri ve deneyim politikanın kolaylıkla uygulanabilmesi ve uygulamada herhangi bir aksaklığın yaşanmaması adına oldukça önemlidir (Kaptı ve Alaç, 2013, 229). Söz konusu önem nedeniyle de politikaların hayata geçirilmesi aşamasında kurumlar/görevliler arasındaki görev, yetki ve sorumluluk paylaşımının dikkatli bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Kanun haline getirilmiş politikaların açık ve anlaşılır olması; farklı kişi ve kurumlarca ayrı anlamlar taşımaması gerekmektedir. Bunun için de yasa metninin

herkes tarafından kolay ve aynı şekilde anlaşılacak şekilde açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanması zaruridir. Bu durum uygulama sürecinin başarısını yakından ilgilendirir. Söz konusu öneme binaen kanunlarda boşlukların olmaması, ortaya çıkabilecek her durum ve olayda neler yapılması gerektiğinin metinler içinde yer alması yeni politika sürecinde adaptasyonu etkilemektedir. Unutulmamalıdır ki, politikanın uygulama aşaması ne kadar başarılı ise, politikanın üretilmesi öncesinde hedeflenen değerlere o kadar kolay ulaşılabilecektir (Kaptı ve Alaç, 2013, 229). Elbette ki yüksek oranda dikkat ve özen söz konusu olsa da bazen muhtelif (toplumsal olaylar, ekonomik dalgalanmalar, savaş, doğa olayları, vs.) etkenler nedeniyle öngörülemeyen durumlar da ortaya çıkabilir. Devlet organlarının deneyimi ve beklenmedik olaylara olan hazırlıklarının ölçüsü ise ortaya çıkan krizin ideal bir süre ve şekilde atlatılıp-atlatılmamasına etki edecektir.

Türkiye’de son yıllarda eğitim alanındaki politikalar sürekli olarak gündeme gelmiş ve bu politikalarda değişme olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun en temel nedeni elbette ki eğitim konusunun tüm toplumsal gruplarla ve sektörlerle doğrudan ilişkili olmasıdır. Ancak eğitim sisteminin geniş kapsamlı araştırmalar sonucu ideal bir zemine oturtulamaması ve uzun vadeli planlamaların/programlamaların tesis edilememesi de bu konuların kamuoyunda gündem oluşturmasına neden olabilmektedir.

Türkiye’de daha önce uygulamada olan kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitime geçiş politikası bu değişimin en bariz örneklerinden birisi olarak gösterilebilir. Her ne kadar bu uygulama değişikliğine karşı duruşlar sergilenmiş olsa da uygulama sonucunda kızların eğitime kazandırılması ve öğretmen istihdamında önemli bir yol kat edilmiştir (Kulaç ve Çalhan, 2013, 213). Ancak halkın 8 yıllık kesintisiz eğitim yerine 5+3 şeklindeki zorunlu eğitim talebi ideolojik nedenlerle göz ardı edilmiştir. Özellikle okul sayılarının yetersiz olması sebebiyle eğitimde aksamalar meydana gelmiştir. Yatılı bölge okullarının eğitim sistemimize dâhil olması da bu sebeple olmuştur. Her ilkokulun yanında bir ortaokul açmak yerine ilk etapta her ilkokul mezununun istediği herhangi bir ortaokulda okumasının zorunlu tutulması daha rasyonel ve uygulanabilirdi. Böylelikle zorunlu eğitim yine 8 yıl olmuş/olacak, okullar da ihtiyaç ve öncelik sırasına inşa edilecek, dersliklere göre de öğretmen istihdamı sağlanacaktı. Bu çözümün tercih edilmemesi ülkede büyük bir kaynak israfının ortaya çıkmasına ve eğitim kalitesinin beklenilenin çok daha altında seyretmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de mevcut olan kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim de meydana gelen yaklaşım ve olaylar 4+4+4 yani zorunlu 12 yıllık temel eğitim uygulamasına geçişte de yaşanmıştır. Konuya ilişkin olumlu ve olumsuz yaklaşımlar ile ortaya çıkan bazı olgulara çalışmanın ilerleyen bölümlerinde değinilecektir.

2.6.3.5. Politikaların değerlendirilmesi ve analiz aşaması

Politikaların değerlendirilmesi ve analiz edilmesi aşamasının daha iyi anlaşılabilmesi açısından öncelikle “politika analizi” kavramının ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Politika analizini en genel haliyle; tespit edilen bir kamusal problemin çözümü için uygulanan kamu politikasının, daha önceden belirlenen hedefler ve araçlara göre çözüme kavuşturulup kavuşturulmadığını ya da hangi düzeyde amaçlara uygun bir seyir halinde olduğunu maliyet, etkinlik, uygunluk ve hukukilik açısından kontrol etme, değerlendirme ve raporlanarak yetkili mercilere sunulma süreci veya eylemi olarak tanımlayabiliriz.

Politika analizi için gerçekleştirilen tüm çalışmaların temelinde politika yapım süreçlerini anlamak ve daha etkin yöntemleri keşfederek daha verimli politikalar üretme amacı bulunmaktadır. Politika analizinin bir diğer amacı da ekonomik ve sosyal problemler hakkında politika yapıcılara güvenilir bilgi sunabilmektir (Demir, 2011, 108).

Politika analizleri ile gerçekleştirilen politikaların neticesinde hangi tarafların neler kazandığı da araştırılmaktadır. Ayrıca, politika analizleri neticesinde tarafların durumdan nasıl etkilendiğini ve bu politikanın oluşturulmasının temelinde yatan sorun ile sonuçlar arasında nasıl bir çözümsel yaklaşım olduğunu da daha net görmek mümkün hale gelmektedir (Usta, 2013, 83). Tüm bu kazanımlar uygulanan politikanın rasyonelliğini ispat etme ve ihtiyaca göre daha iyi hale dönüştürülebilmesine olanak sağlamaktadır.

Politika analizlerinin tarihi oldukça eskidir. Ancak, refah devletlerinde yaşanan ekonomik krizler ve küresel düzeyde siyasi etkiler ile siyasetin ekonomik ilişkiler üzerindeki rolünün de bulunmasıyla politika analizleri her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Bilinçlenen halk ve diğer temel aktörler yani kamuoyu, politikaların sorunun çözümüne nasıl bir etki oluşturduğunu görmek istemektedirler. Başka bir

ifadeyle kamuoyu, uygulanan kamu politikası neticesinde meydana gelen farkları görmeyi talep etmektedirler. Bu nedenle 2000’li yıllarda kamu politikalarının analiz edilmesi bilimsel yöntemlere dayandırılmıştır. Politika analizi *sosyal evrimleşme üzerinde tasvirlerle, genel ilkelere ve fikirlere odaklanan* bir bilimsel araştırma konusu haline gelmiştir (Usta, 2013, 83).

İlk defa Amerika Birleşik Devletleri’nde Charles E. Lindblom tarafından kullanılan politika analizi kavramı temelde şu soruları yanıtlama amacını taşımaktadır (Usta, 2013, 84):

- i. Kamu politikaları kimler tarafından, nasıl hazırlanacak ve uygulanacaktır?
- ii. Eylemler zincirinin hazırlanmasında ve yönetiminde politik aktörler (hükümet, bürokratlar, vd.) hangi oranda görev alacaklardır?
- iii. Politikanın etkileri ne olacak ve kimler bu etkilerden nasıl fayda sağlayacaklardır?

Politika analizlerini gerçekleştirirken çeşitli sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- i. *Hükümetin gücünün sınırlı olması*: Hükümetler halk tarafından seçilmiş ve halk içinden gelmiş olsalar dahi her zaman problemleri tam anlamıyla anlama ve çözme kabiliyetine sahip olamamaktadırlar. Tüm sorunların yalnızca devlet yani onu yöneten hükümetler tarafından çözülmesi beklenemez. Örneğin halkın ahlaki kurallarını belirleyen dini inanışları ve uygulamalarındaki problemler, kamu politikası oluşturarak çözülebilecek sorunlar değildir ve olmamalıdır. Yine belirli hukuki sınırların (genel esaslarının) olması gerekmesine rağmen çocukların aile eğitimleri konusunda hükümetler çok belirleyici bir konumda bulunmaması gerekmektedir.
- ii. *Problemin ne olduğu konusunda anlaşmazlık*: Devletin farklı organlarında ve hükümet içerisinde problemin ne olduğuna dair tartışmalar yaşanırken farklı kültürler, ideolojiler, inanç ve deneyimler problemin temelde nereden kaynaklandığı konusunda anlaşmazlıkların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum politika oluşturmayı geciktirmekte ya da yanlış politikaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

- iii. *Yorumlamada öznellik*: Analizlerde sonuçlar yorumlanmaktadır. Bu konuda profesyonel olan araştırmacılar bile sonuçları zaman zaman öznel biçimde yorumlayabilmektedir. Bu durum mevcut sonuçların farklı şekillerde değerlendirilerek yine farklı sonuçlara ulaşılabilmesine neden olabilmektedir. Uygulamadaki bir politikanın daha çok olumlu sonuçları olduğunu savunan uzmanların yanı sıra aynı uygulama için tam tersi iddialar ortaya koyan uzmanlarla da karşılaşılmaktadır. Bunun nedeni sosyal bilimlerin kişisel değerlerden bağımsız bir bilim olmamasıdır.
- iv. *İnsan içeren araştırmaların tasarlanmasındaki sınırlılıklar*: İnsanlar üzerinde kontrollü deneyler yapmak oldukça zordur ve bu zorluk politik analizlerde olduğu kadar sosyal bilimlerin hemen her alanında araştırmacıların karşısına çıkmaktadır. Gündelik yaşamda insanlara etki eden tüm faktörleri kontrol etmek mümkün değildir. Bunun neticesinde politikaların tam anlamıyla başarılı ya da başarısız olduğunu savunmak da gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır.
- v. *İnsan davranışının karmaşıklığı*: Toplum pek çok farklı özellikteki bireyin bir araya gelmesinden oluşmaktadır ve araştırmacıların bu farklılıklar üzerinde genellemeler yapabilmesi oldukça zordur. Bu nedenle de sosyal bilimciler önerilen siyasaların etkileri hakkında doğru tahminler yapamayabilmektedirler (Demir, 2011, 109).

Politika analizleri genel olarak bilimsel çevreler ve uygulayıcılar tarafından yapılmaktadır. Ancak politika sürecine katılan aktörler de uygulamaya alınan politikaların sonuçları hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadırlar. Değerlendirme aşaması bir politikanın doğmasının ardından gelinecek son noktadır. Ortaya çıkarılan politikanın hangi uygulamalarının gerçekçi ve faydalı olduğu; ne kadarının hayata adapte edilebildiği ve nerelerinin değiştirilmesi gerektiği gibi sorulara yanıt aranan değerlendirme aşamasında amaç, politikanın oluşmasına neden olan problemin çözüme kavuşup kavuşmadığını ve yeni problemler yaratıp yaratmadığını kavramaktır. Politika değerlendirme safhası, geçilen yeni düzenin konu ve ilgili konulara nasıl etki edeceğine dair geleceğe yönelik tahminleri de içermektedir. Kimi politikalarda değerlendirme süreci oldukça uzun olmakta, kimilerinde ise toplumsal etkiler oldukça hızlı bir biçimde gözlemlenebilir hale gelmektedir (Kaptı ve Alaç, 2013, 229-230). Bu nedenle, toplumsal yapının homojenliği, uygulanan politikanın yerindeliği, görevlilerin

verimliliği, kamuoyunun desteği, uygulamaların benimsenme ve içselleştirilme oranı gibi faktörler bu hıza doğrudan etki etmektedir.

2.7. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2002-2012 dönemi hükümetlerindeki eğitim politikalarının incelenmesini konu edinen bu araştırma temel olarak 58., 59. ve 60. Hükümetler dönemi eğitim, eğitim politikaları ve bu dönemde ön plana çıkan eğitim alanındaki uygulama değişiklikleri üzerinden yürütülmüştür.

Çalışmanın hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde yürürlükteki mevzuat hükümlerinden (Resmi Gazete, Tebliğler Dergisi, vd.), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerinden, MEB Şura kararlarından, MEB ve diğer kurumlarca hazırlanmış eğitime yönelik raporlardan, hükümet ve parti programları ile bu konuda hazırlanmış bazı bilimsel çalışmalardan geniş ölçüde yararlanılmıştır. Faydalanılan bilimsel çalışmalar ve bu çalışmaların içerikleri ilgili oldukları kısımlarda belirtilmiştir.

2002-2012 dönemini kapsayan eğitim politikaları ve uygulamalarıyla ilgili literatür taraması yapıldığında aşağıda detaylandırılacak olan bazı çalışmalara rastlanılmaktadır. Ancak bu çalışmaların daha çok bu dönemlerde iktidar partisi olan Adalet ve Kalkınma Partisi'nin kuruluşu, Türk siyasi hayatındaki yeri ve siyasi bağlamdaki rolü üzerinde durduğu görülmüştür. Bu olgu ilgili dönemde yapılan eğitim politikalarının analizi açısından bir dezavantaj oluşturmaktadır. Literatür taraması sonucu ulaşılabilen belli başlı araştırmalar ve içerikleri şunlardır:

Canöz, T. (2014). "Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarının eğitimde fırsat eşitliği bakımından analizi", Dağdelen, Z. (2008). "Adalet ve Kalkınma Partisi eğitim politikalarının basına yansımaları", Gül, H. (2008). "Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri", Mızrak, A. (2010). "1980-2009 Yılları arası hükümetlerin eğitim politikaları ve bu politikaların ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları", Tan, D. (2007). "Milli Eğitim bakanları ve eğitim icraatları (1980-1999)", Tok, T. N. (2012). "Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları", TÜSİAD, (1999). "Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması", Yalçınkaya, Y. (2015). "Adalet ve Kalkınma Partisi eğitim politikaları", TEDMEM, (2017). "80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu:

Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri”, “Ortaöğretimde Dönüşüm Bir Yol Haritası Önerisi”, SETA, (2009). “Türkiye’de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler”, Cankar, B. ve Taş, A. (2017). “Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1999-2016)”

Tan (2007) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra kurulan hükümetlerdeki Milli Eğitim Bakanları ve bu bakanların eğitim alanındaki icraatları konu edinilmiştir. İncelenen dönemde eğitimin birlik ve beraberliği temel alan bir yapıda düzenlendiği sonucuna varılarak, bahsi geçen dönemde on iki hükümet kurulduğu, ayrıca on bir eğitim bakanının görev yaptığı tespit edilmiştir.

Dağdelen (2008) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde de, Adalet ve Kalkınma Partisi’nin iktidarda olduğu süre boyunca eğitim alanındaki hedeflerinin, planlarının, izlediği politikaların basına nasıl yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre Adalet ve Kalkınma Partisi’nin iktidara geldiği 2002’den itibaren eğitimde yeni projeler ve uygulamalar geliştirdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda hedeflenen projelerin birçoğunun da amacına ulaştığını ifade edilmektedir.

Gül (2008) tarafından hazırlanan makalede Adalet ve Kalkınma Partisi’nin eğitime bakışı ve bu döneminde eğitimde gerçekleştirdiği dönüşümler üzerinde durmuştur. Makalede Türkiye’de eğitim alanındaki sorunların devam etmekte olduğu ifade edilmiştir. İlgili çalışmada bazı sosyo-ekonomik alandaki grupların eğitime erişimi konusunda yetersizliklerin olduğu üzerinde durularak, hükümete önemli görevler düştüğü belirtilmiştir. Bu bağlamda eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasının önemi ortaya konulmuştur.

Mızrak (2010) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ise bu dönemde uygulanan eğitim politikaları ve bu politikaların sosyal bilgiler ders kitaplarına ne şekilde yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde, 1980-2009 yılları arasında kurulan hükümetlerin sosyal bilgiler dersini bir araç olarak gördükleri ifade edilmiştir. Hâlbuki bu derslerin nesnel bir bakış açısıyla verilmesi gerektiği savunularak, bu dönemde hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrencilere gerekli bilgileri sunmadığı ve hükümetlerin ideolojilerine göre şekillendiği belirtilmiştir.

Tok (2012) makalesinde siyasal partilerin eğitim söylemlerini ve siyasalarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı şekilde analiz ederek yorumlamıştır. Araştırma

neticesinde siyasi partilerin savundukları ideolojilerin eğitim söylemleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaya konulan vaatlerin, sorunlara çözüm önerisi sunmaktan ziyade genel ve soyut ifadeler tanımlandığı ifade edilmiştir.

Canöz (2014) tarafından hazırlanan çalışmada ise 2003-2013 yılları arasında Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına uygulanan politikalar ile bu politikaların öğrenciler ve veliler tarafından nasıl algılandığı incelenmiştir. Araştırmada özellikle eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Daha sonra bu faktörler açısından Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği adına uygulanan politikalar belirlenmiştir. Çalışma kapsamında söz konusu politikaların Uşak ve Ardahan illeri merkez ilçelerinde veliler tarafından nasıl algılandığı da tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, Ardahan ili merkez ilçesinde yaşayan katılımcıların, Uşak ili merkez ilçesinde yaşayan katılımcılara göre uygulanan politikalardan daha memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçınkaya (2015) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi eğitim politikaları, özgürlükçü eğitim paradigması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma neticesinde, eğitim sisteminin siyasal partiler karşısında oldukça kırılğan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat yapısından, üniforma düzenlemesine kadar bazı değişikliklere de değinilmiştir. Bu bağlamda eğitim ihtiyaçlarının toplumun istek ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dizayn edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitimin demokratikleştirilmesi gerektiği ifade edilerek, Milli Eğitim Bakanlığı’nın siyasi vesayetten kurtarılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Cankar ve Taş (2017) tarafından hazırlanan makalede ise 1999 ile 2016 yılları arasında görev yapmış Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri incelenmiştir. Çalışma neticesinde, koalisyon partileri ile tek parti iktidarları arasında eğitim konusunda görüş farklılıklarının olması dolayısıyla uygulamalarda da farklılıkların yaşandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte aynı siyasi parti tarafından kurulan hükümetlerde görev alan Milli Eğitim Bakanları arasında da görüş farklılıklarına dayalı uyumsuz uygulamaların olduğu ifade edilmiştir.

Kendisini bağımsız bir düşünce kuruluşu olarak tanımlayan ve Türk Eğitim Derneği (TED) çatısı altında düşünce merkezli enteraktif bir sivil toplum kuruluşu

olarak çalışan (TEDMEM), yenilikçi eğitim politikaları geliştirilmesine katkı sağlamak ve toplumda eğitimin önemi konularında farkındalık oluşturma paradigmalarıyla bir dizi araştırma ve geliştirme raporlarını kamuoyuna sunmuştur. Bu raporlardan bazıları şunlardır:

- 80. Yıl Uluslararası Eğitim Forumu: Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri
- Ortaöğretimde Dönüşüm: Bir Yol Haritası Önerisi

TÜSİAD (1999) tarafından hazırlanan çalışmada Türkiye’de devam eden mesleki ve teknik eğitimin sorunları üzerinde durulmuştur. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması için işlevsel bir model de önerilmiştir.

Literatürde konuyla ilgili yapılmış olan tüm çalışmaların elbette ki belirtilenlerle sınırlı olduğu düşünülemez. Örneğin SETA (2009) tarafından hazırlanan ve eğitim sistemine dönük tartışmalara ışık tutan muhtelif araştırmalar ile eğitimle ilgili verilerin olduğu DEİK verileri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Ancak çalışmanın ekseninde bir kaymanın yaşanmaması nedeniyle belirtilen araştırmalarla yetinilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Sosyal araştırmalarda kullanılan kalıplar hem sosyal bilimler alanının doğasından, hem de bu tür araştırmaların insanlara dayanmasından dolayı çeşitlilik göstermektedir. Buradaki amaç bir konunun derinlemesine incelenmesi, bir olay veya durum gözlemlenmesi ya da değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi olabilir. Araştırmacıların, metodolojik yönleri ne olursa olsun nicel veya nitel temelli araştırmalar yürütmeleri büyük bir sorumluluk gerektirir. Hangi alanda çalışılırsa çalışılırsın nitel araştırmalarda duyarlılık, nicel araştırmalarda da kararlılık sağlanmadan araştırmadan tatmin edici sonuçlar elde etmek mümkün değildir. Bilimsel çalışmalarda araştırma tasarımı belirlendikten sonra yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Desen belirlemeden metodu ve tekniği tasarlamaya çalışmak, ana yolu belirtmeden ara yollara sapmak gibidir (Başol, 2008, 4). Bu durum da çalışmanın rotasının sağlıklı bir şekilde çizilememesine ve çerçevesinin ideal ölçüde belirlenememesine neden olacaktır.

Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda araştırma deseni ile araştırma metodu farkının iyi yapılamamasından ötürü çeşitli problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir (de Vaus, 2001). Bu bağlamda, birçok çalışmada araştırma deseninin ne olduğu bildirilmeden, metodoloji bölümü içerisinde araştırmanın yöntem ve tekniklerinden bahsedildiği belirlenmiştir. Bu durum araştırma deseni ile ilgili yapılabilecek genellemeleri kısıtlamaktadır (Başol, 2008, 4).

Araştırma metodu, verilerin toplanmasında kullanılan araçları belirtmekle sınırlanmışken, araştırma deseni araştırmanın her yönüyle değerlendirilmesine olanak tanır. Araştırma deseni yerine araştırma metodunun yazılması, yapılan çalışmanın genellenebilirliğini ve tam olarak anlaşılma imkânını kısıtlamaktadır (Başol, 2008). Bu sebeple araştırmacıların bu kavramlar arasındaki farkı dikkate alarak tanımlama yapmaları gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma desenlerinin sınıflandırılması ve tanımlanması konusunda genel kabul görmüş bir biçimin olmadığı görülmektedir. Cook

ve Campbell (1979) yaptıkları bir çalışmada, literatürde bulunan araştırma desenlerini incelemişler ve bunları 10 deneysel ve 11 yarı deneysel olmak üzere toplamda 21 adet sınıflandırma yapmışlardır. Araştırma desenlerinin amaçlarına göre sınıflanması detaylı bir şekilde Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Amaçlarına Göre Araştırma Desenlerinin Temel Özellikleri

	Betimsel	Açıklayıcı	İlişkisel
Amaç	Olayları ve durumları tasvir etmek	Olaylara ve durumlara dair fikirleri ve gözlemleri açıklamak	Sebep-sonuç ilişkilerini meydana çıkarmak
Karakteristik özellikler	Kapsamlı olması, dolayısıyla uzun olması, dili etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği istemesi, Elde edilen bilgileri yorumlayabilmek için güçlü muhakeme gerektirmesi	Gerektiğinde ölçme aracı hazırlama gerekliliği. Uygulama sürecinde yaşanabilecek izin ve süreç güçlükleri Uygulama ve puanlama kolaylığı Verilerin istatistiksel analizi.	Bağımsız değişken üzerinde değişiklik yapabilmek, Diğer değişkenlerin kontrolü, Rastgeleleştirme problemi, ön-test, son-test etkisi uygulaması gibi modellerde yaşanabilecek güçlükler, İstatistik analize uygunluk, Hipotez testine uygun olması
Kullanılan Metot	Gözlem yapma, Mülakat, İçerik analizi.	Anketler ve ölçekler, Olay ve Durum incelemesi, Nitel araştırma yöntem ve teknikleri.	Deneysel yöntemler

(Başol, 2008, 4-5)

Karasar tarafından yapılan çalışmada, araştırmaları denenecek olan bağımsız değişken sayısına bağlı olarak tek değişkenli ve çok değişkenli modeller olmak üzere iki gruba ayrıldığına şahit olunmaktadır. Aynı zamanda bağımsız değişkenlerin araştırma içerisindeki kategori seviyesine bağlı olarak tek düzeyli veya çok düzeyli araştırma sınıflandırması yapıldığı da görülmektedir (Karasar, 2006).

Betimsel desene sahip bir çalışmada olay ve durumların kapsamlı bir şekilde araştırılmasında “ne?” ve “nasıl?” sorularına sistematik olarak cevap aranır. Betimsel araştırma ifadesi çok genel bir söylemdir ve kendi içinde birden fazla yöntemi saklamaktadır. Betimsel araştırma desenleri herhangi bir konu için detaylı bir şekilde bilgi sahibi olma imkânını vererek “niçin?” sorularının sorulmasını sağlar. Bu şekilde yapılan kaliteli bir betimsel çalışma, açıklama amacı taşıyan araştırmalara zemin oluşturabilir (de Vaus, 2001). Bununla birlikte betimsel araştırmalarda bir değişken üzerinde yapılan manipülasyon ile araştırma konusundaki sebep-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak mümkün değildir (Başol, 2008, 10). Betimsel desenin genel olarak ifade

edilmesinin yanı sıra bu kapsamda betimsel analizden de bahsedilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Betimsel analiz; nitel analizler ile elde edilen verilerin orijinal hallerine sadık kalınarak kişilerin ifadelerinden, yazılı bilgilerden ve doküman içeriklerinden direkt olarak alıntılar yapmak suretiyle ve betimsel bir yaklaşımla elde edilen verilerin sunulmasıdır. Bu tanımlanın yanında betimsel analiz; nitel analizlerde var olan kelimeler, söylemler, kullanılan dil, yapılan konuşmaların yapısı ve özellikleri ile varsa kullanılmış semboller ve benzetmeler temel alarak yapılan tanımlayıcı bir analiz olarak da ifade edilebilir (Kümbetoğlu, 2005, 154).

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın bu kısmına kadar verilen literatür bilgileri ışığında “2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Eğitim Politikalarının İncelenmesi” konusunun analizi amaçlanmaktadır. Çalışma, bilimsel araştırma metotları içinden *Betimsel Araştırma Deseni* kullanılarak yapılmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri ve incelenen döneme ait araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda *Betimsel Tarama* yapılması suretiyle *Betimsel Analiz* uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular tablo haline getirilerek sunulmuştur.

3.2. Verilerin Kaynağı

Araştırmanın çalışma kapsamını 2002 ile 2012 yılları arasında kurulmuş olan 58., 59. ve 60. Hükümetlerin uygulamış oldukları eğitim politikaları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamı yani verilerin kaynağı olarak 2002-2012 yılları arasında görev yapmış olan hükümetlerin seçilmesindeki temel neden; bu dönem içerisinde eğitim-öğretimde önemli ve nitelikli değişikliklerin yapılmış olmasıdır. Ayrıca tek bir siyasi partinin kesintisiz olarak iktidarda kalarak eğitim sistemini şekillendirmesi de meydana gelen değişim ve dönüşümün ölçülebilmesi açısından önemli görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu *betimsel araştırmanın* veri kaynağını yazılı dokümanlar ve literatürden elde edilmiş istatistikler oluşturmaktadır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığının ilgili

dönem içerisinde yayınlamış olduğu resmi istatistikler çalışmanın temel dayanak noktası olarak kullanılmıştır. Bu kaynaklara ilave olarak Tebliğler Dergisi ve Resmi Gazete'den elde edilen mevzuat normları, 58., 59. ve 60. Dönem hükümetlerinin programları, parti programları, TÜSİAD, TEDMEM ve SETA gibi kurumların raporları kullanılmıştır.

Yapılan çalışma kapsamında ihtiyaç duyulan 2002-2012 dönemine ait resmi istatistikler ve Tebliğler Dergilerine Milli Eğitim Bakanlığının kurumsal web (ağ) sayfasından, Resmi Gazete'nin 2002-2012 yıllarına ait sayılarına Resmi Gazete elektronik web sayfasından, hükümet programlarına Başbakanlığın ağ (web) sayfasından, parti programlarına Adalet ve Kalkınma Partisinin ağ (web) sayfasından ulaşılarak kullanılmıştır. Ayrıca çalışma içerisinde muhtelif yerlerde bahsi geçen TÜSİAD, TEDMEM ve SETA raporlarına da bu kuruluşların kurumsal web (ağ) sayfalarından ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Yapılan araştırma kapsamında incelenen belgelerin ne tür bilgileri içerdiğini belirlemek için *Betimsel Analiz* tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın dokümanlarını oluşturan Milli Eğitim Bakanlığının resmi istatistikleri, Tebliğler Dergisi, Resmi Gazete ve farklı kurumlar tarafından yapılmış çalışmaların raporları ve araştırmanın konusu hakkında yazılmış diğer bilimsel çalışmaların analizi yapılmıştır. Bu çalışmalara literatür incelemesinde değinilmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan *Betimsel Analiz* dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar ve içerikleri şu şekildedir (Kümbetoğlu, 2005, 154):

- (i) *Betimsel analizin yapılması için çerçeve oluşturulması*: Bu aşamada araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında yer alan boyutlardan başlayarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu sayede verilerin hangi tema başlıkları ile sunulacağı belirlenmiştir.
- (ii) *Verilerin işlenmesi*: Birinci aşamada yapılandırılan genel çerçeve baz alınarak elde edilen veriler gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir.

(iii) *Bulguların tanımlanması*: İkinci aşamada düzenlenen verilerin tanımları literatürde belirtilen bilimsel çalışmalardan da yararlanılarak yapılmıştır.

(iv) *Bulguların yorumlanması*: Bu aşamada ise bir önceki aşamada tanımlaması yapılan bulguların birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve açıklaması yapılmıştır.

Betimsel yaklaşımın benimsendiği bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak adına geniş bir alanyazın taraması yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Resmi Gazete, Tebliğler Dergisi ile Adalet ve Kalkınma Partisi resmi internet adresleri üzerinden tarama yapılarak veriler elde edilmiştir. Toplanan verilerin benzerlik durumlarına göre grupları oluşturulmuştur. Ardından birbiriyle ilişkili olan ve anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde grup bileşenlerinden temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temaların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu bağlamda temaların % 90 oranında benzer olduğu saptanmıştır. Benzerliği örtüşmeyen temaların düzeltmeleri yapılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen temalar ve bileşenleri aşağıdaki (tablo 3.2) gibi oluşmuştur;

Tablo 3.2.

Araştırmadaki Tematik Bileşenler

ANA TEMALAR	ALT TEMALAR
58.,59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Paradigmaları	
58.,59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Düzeyi İstatistikleri	
2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Eğitim Alanlarında Gerçekleşen/Gerçekleştirilen Uygulama Değişiklikleri	Müfredat değişiklikleri Üniversite giriş sınavı katsayı farkları Ücretsiz ders kitapları dağıtımı Lise eğitim süresi değişimi LGS'nin kaldırılarak OKS'nin gelmesi OKS'nin kaldırılarak SBS'nin gelmesi İki aşamalı üniversite sınavının getirilmesi SBS değişikliği Liselerin Anadolu Lisesi'ne dönüştürülmesi FATİH Projesi 4+4+4 Uygulaması Öğretmen ve yönetici atamaları
Milli Eğitim Bakanları Değişiklikleri	

Çalışma kapsamında dört ana tema belirlenmiştir. Bu ana temalar şunlardır:

- 58., 59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Paradigmaları
- 58., 59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Düzeyi İstatistikleri
- 2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Eğitim Alanlarında Gerçekleşen/ Gerçekleştirilen Uygulama Değişiklikleri
- Milli Eğitim Bakanları Değişiklikleri

Çalışmanın “üçüncü ana tema” başlığı altında, ilgili dönemde eğitim alanında gerçekleştirilmiş uygulamalar incelenmiştir. Müfredat ile ilgili değişiklikler, sınav sistemleri ile ilgili düzenlemeler, yeni uygulamaya konulan sistemler ve eğitime yönelik düzenlemeler bu kapsamda ele alınmıştır.

Araştırmanın derinliğini ifade etme açısından çalışma kapsamında incelenen 2002-2012 yıllarına ait hükümetler, dönemler ve başbakanlar şematik olarak Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3.

Şematik Olarak 2002-2012 Dönemleri Perspektifi

İNCELENEN HÜKÜMETLER	DÖNEM	BAŞBAKAN
58. Hükümet	19/11/2002 - 12/03/2003	Abdullah Gül
59. Hükümet	14/03/2003 - 29/08/2007	Recep Tayyip Erdoğan
60. Hükümet	29/08/2007 - 06/07/2011	Recep Tayyip Erdoğan

(Başbakanlık, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d)

Tablo.3.3 incelendiğinde 58. Hükümetin yaklaşık 4 ay gibi kısa bir süre iktidarda kaldığı ve Başbakanının Abdullah Gül olduğu; 59. Hükümetin 2003-2007 yılları arasında dört (4) yıl süreyle görev yaptığı ve Recep Tayyip Erdoğan’ın bu dönemde Başbakan olduğu; 60. Hükümetin de 2007-2011 yılları arasında dört (4) yıl iktidarda kaldığı ve yine Recep Tayyip Erdoğan’ın bu dönemde Başbakan olarak görev yaptığı görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR (2002-2012 DÖNEMİ HÜKÜMETLERİNDEKİ EĞİTİM POLİTİKALARININ İNCELENMESİ)

Bu bölümde 2002 ve 2012 yılları arasında eğitim sistemlerinde uygulamaya alınan politikalar ve bunlar üzerinde gerçekleştirilen değişiklikler ele alınacaktır. Öncelikle 2002 yılında iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi'nin seçim öncesinde eğitim alanında halka verdiği vaatleri ile seçim sonrasındaki eğitim istatistiklerinin kıyaslama yapılarak incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede ortaya konan eğitim politikalarının, verilen vaatleri yerine getirme konusunda ne kadar başarılı olduğunu görmek mümkün olacaktır. İstatistiklerin incelenmesi neticesinde de ülke çapında eğitim alanında gerçekleşen değişkenleri görebilmek, anlayabilmek ve yorumlayabilmek kolaylaşacaktır.

4.1. 58., 59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Paradigmaları

Tablo 4.1.

58.,59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Paradigmaları

Vaatler	58. Hükümet	59. Hükümet	60. Hükümet
Milli Eğitimin yeniden yapılandırılması	X	X	X
Müfredat yenileme çalışmaları	X	X	X
Teknolojik imkanların artırılması			X
Fırsat ve imkan eşitliği	X	X	X
Öğretmen ve yönetici atamaları	X	X	X
Eğitimin sayısal görünümü	X	X	X
Eğitime ayrılan pay	X	X	X

Tablo 4.1 incelendiğinde 58., 59. ve 60. Hükümetler döneminde Milli Eğitimin yeniden yapılandırılması, müfredat yenileme çalışmaları, teknolojik imkanların artırılması, fırsat ve imkan eşitliği, öğretmen ve yönetici atamaları, eğitimin sayısal görünümü ve eğitime ayrılan pay konularının seçim öncesi vaatlerde ve hükümet programlarında yer aldığı görülmektedir. Bahsi geçen dönemlere ait seçim vaatleri ve hükümet programlarında yer alan eğitimle alakalı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

2001 yılında hazırlıklarına başlanan 2002 seçimleri için Adalet ve Kalkınma Partisi tarafından seçim beyannamesinde yer verilen eğitim vaatlerinin özeti şöyledir:

“Toplumsal yapıda yaşanan sorunların birçoğunun eğitimden kaynaklandığı dikkate alınarak, bu sorunların çözüm yolunun da yine eğitimden geçtiği ifade edilmiştir. Partinin eğitimde temel amacının; vicdanı, irfanı ve fikriyatı özgür nesiller yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda da özgüven sahibi, hür düşünen, bağımsız kararlar alabilen, yenilikçi, hayata olumlu taraftan bakabilen, problemlerin üstesinden gelebilen, teknoloji ve bilim üretebilen nesillerin yetiştirilmelerini sağlamak adına önlemler alınacağı beyan edilmiştir. Türkiye’de eğitimin nitelikli bir şekilde yapılabilmesi amacıyla ezberci ve önyargılı eğitim anlayışının bırakılarak, insanı merkeze alan çağdaş ve demokratik bir yaklaşım benimseneceği ifade edilmiştir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde katılımcılığın esas alınacağı söylenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeniden yapılandırılacağı, bürokratik engellerin ortadan kaldırılarak yerel yönetimlerin eğitimde rolünün artırılacağı ifade edilmiştir. İlköğretimde rehberlik hizmetlerine önem verileceği belirtilerek, öğrencilerin yetenek ve kabiliyetlerine göre yönlendirileceği söylenmiştir. Ortaöğretimin amaçsal açıdan ikiye ayrılacağı; bir kısmının öğrencilerin üniversite eğitimi almasına, diğer kısmının da öğrencilerin meslek edinmelerine yönelik olacağı belirtilmiştir. Mesleki ve teknik liselerin üniversite giriş sınavı adaletsizliğine son verileceği vaad edilmiştir. Müfredat programlarının günün şartlarına göre yenileneceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin teknolojiden olabildiğince yararlanmalarının sağlanacağı ve e-egitim sisteminin uygulanacağı belirtilmiştir. Türkçenin iyi öğretilmesinin sağlanacağı, bunun yanında yabancı dil eğitimine de önem verileceği beyan edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği saygınlığı yeniden kazanacağı, bu amaçla niteliklerini artıracak çalışmalara önem verileceği belirtilmiştir. Eğitime daha fazla kaynak ayrılacağı ifade edilerek, özel teşebbüslerin destekleneceği söylenmiştir. Ayrıca eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanarak kademeler arası yatay ve dikey geçiş hakkı verileceği ifade edilmiştir. Aynı beyannamede üniversitelerde yaşanan problemlere de değinilmiştir. Üniversitelerin yönetsel süreçlerinde de modern bir anlayışa gidileceği ve özgür araştırmaların üniversitelerin temel gündem maddesi olacağı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, asli görevi ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel inceleme ve araştırma üretmek ve yaymak olan üniversitelerin son yıllarda problem

yumağı haline geldiği iddia edilmiş; neden olarak da uygulanan yanlış politikalar gösterilmiştir. Üniversitelerdeki öğretim görevlilerinin yoğunluğuna ve yığılmalar konusuna değinilmiştir. Akademisyenlerin yeterince özgür olamadıklarına vurgu yapılmıştır. Araştırmaların özgün ve bilimsel olabilmesi için akademik özgürlüklerin de arttırılacağı vaat edilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) işlevlerini kaybetmeye başladığına da değinilen beyannamede, YÖK'ün üniversiteler arasındaki standartları belirleyerek koordine ettiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca üniversitelerde düşünce özgürlüklerinin de önünün açılması gerektiği savunulmuştur. Üniversitelerin hoşgörünün hâkim olduğu, her türlü düşüncenin konuşularak tartışıldığı, yasakçı anlayışın sona erdirildiği demokratik bir forma dönüştürüleceği ifade edilmiştir (Eğitim-Sen, 2012, 11-18).”

2002 yılı seçim vaatlerine bakıldığında, partinin yaşanan sıkıntıların birçoğunu eğitime dayandırdığı ve çözüm noktasında eğitimi önemli gördüğü söylenebilir. Bu kapsamda seçim vaatlerine bakılarak Türkiye'nin gelişiminin ve ilerlemesinin sağlanabilmesi açısından eğitimin her kademesinde reforma gidileceği anlaşılmaktadır. Yeni kurulan bir parti olması ve ülke sorunları hakkındaki ilk seçim vaatleri/planları olması dolayısıyla adı geçen beyannamenin oldukça kapsamlı olduğu görülmektedir.

Seçim beyannamelerinde yer verilen eğitim paradigmasının ardından adı geçen dönemlerde kurulan 58., 59. ve 60. Dönem hükümetlerin programlarını oluşturan eğitim söylemleri Tablo 4.2’de bir perspektif olarak sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Hükümetler ve Eğitim Vaatleri

Hükümetler	Vaatler
58. Hükümet	Seçim beyannamesinde yer alan ifadelerin bu hükümet programında da yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında Laik eğitim sisteminin ve eğitimin kültürel yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, hükümetin temel politikasında ise din eğitiminin laikleştirilmesi üzerinde durulmaktadır.
59. Hükümet	Eğitimde fırsat eşitliğine değinilerek eğitimin hayat boyu sürdürüleceğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca meslek liselerinin önündeki engellerin kaldırılacağı ifade edilmiştir.
60. Hükümet	Eğitime başlama yaşının geç bir yaş olduğu ifade edilerek, okul öncesi eğitimin artırılacağı belirtilmiştir. Bu dönemde bazı kampanyalarla kız çocuklarının eğitime kazandırıldığı ve 1.6 milyon aileye (çocuklarını okula göndermek koşuluyla) düzenli yardım yapıldığı ifade edilmiştir.

(TBMM, 2016a, 2016b, 2016c)

Tablo 4.2 ve partinin 2002 yılı seçimleri öncesindeki eğitimle ilgili vaatlerine bakıldığında, bahsi geçen dönemlerdeki politikalarının karakteristik özelliklerinin kalkınma ve demokratikleşme olduğu söylenebilir. Bireylerin temel hak ve hürriyetlerinin gelişiminin sağlanmasının ve toplumun demokratik standartlarının geliştirilip artırılmasının da öncelikli hedefler arasında yer aldığı görülmektedir. Eğitim kalitesinin artırılması amacıyla da kurumsal dönüşümlerin planlandığı görülmektedir.

Eğitim alanında kurumsal değişimlerin yapılması, bireysel hak ve özgürlüklerin ön plana çıkartılması, eğitim kurumlarının belirli bir ideolojik yapıdan sıyrılarak her ideolojik ve felsefi görüşe ve inanca eşit şekilde yaklaşılması, eğitimcilerin (öğretmen, akademisyen, uzman, vd.) üzerindeki baskıların kaldırılması, kişisel ideolojilerin ve düşüncelerin hukuk kurallarının önüne geçmemesi gibi hususların Adalet ve Kalkınma Partisi tarafından ön plana çıkartılmasının en temel nedeni 28 Şubat sürecinin henüz devam ediyor olmasıdır. Çünkü bu dönemde kamuoyunu sürekli meşgul eden katsayı mağduriyeti, başörtüsü yasağı, eğitimin sekülerleştirilmesi, muhafazakâr yapıdaki birçok kişinin yaşantısı ve ya düşüncesi nedeniyle kamu görevinden uzaklaştırılması, özellikle yükseköğretimde hissedilir bir baskı ortamının oluşması gibi nedenlerle toplumun büyük bir kesiminde bu konuda büyük bir beklenti hâsıl olmuştur. Ancak bu vaatlerin bazılarının hayata geçirilmesi uzun yıllar almıştır. Hatta bazı vaatlerin hayata geçip geçmediği ya da öncesine göre daha iyi veya kötü olup olmadığı hususlarında kamuoyunda zaman zaman tartışmalar yaşandığı söylenebilir.

4.2. 58., 59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Düzeyi İstatistikleri

58., 59. ve 60. Dönem hükümetlerinin eğitim düzeyi istatistikleri tablo 4.3'de tematik olarak sunulmuştur:

Tablo 4.3.

58.,59. ve 60. Dönem Hükümetlerinin Eğitim Düzeyi İstatistikleri

	58. Hükümet	59. Hükümet	60. Hükümet
Okul öncesi	X	X	X
İlköğretim	X	X	X
Ortaöğretim	X	X	X
Mesleki ve teknik eğitim	X	X	X
Okullaşma oranı	X	X	X
ÖSS'ye başvuran ve yerleşen aday sayıları	X	X	X
Milli eğitim için ayrılan bütçe	X	X	X
İlköğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları	X	X	X
Ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları	X	X	X

Tablo 4.3 incelendiğinde 58., 59. ve 60. Dönem hükümetlerinde; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, okullaşma oranı, ÖSS'ye başvuran ve yerleşen aday sayıları, Milli Eğitim Bakanlığı için ayrılan bütçe, ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları ve ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayıları gibi temalar görülmektedir. Yukarıda yer verilen bu temalarla ilgili olarak hemen hemen her dönemde değişiklikler yapılmıştır. Bu çalışmalara ve içeriklerine tezin ilerleyen ilgili kısımlarında ayrıca değinilecektir.

Tablo 4.3'te belirtilen tüm (9 adet) kıstasların 58., 59. ve 60. Türkiye Cumhuriyeti Hükümetlerinin programlarında yer aldığı görülmektedir. İlk programda yer alan bir problem ve çözüm önerisinin farklı formlarda varlıklarını sürdürmesi, ilgili sorunun tam anlamıyla çözülemediğini veya çözüm sürecinin uzun vadeli olduğunu gösterir. Kaldı ki bu unsurlar belirli sorunları içermekle birlikte, periyodik olarak karşılaştırılmayı da ihtiva etmektedir. Örneğin okullaşma oranının düşük olması ciddi bir sorundur. Ancak bu sorunun çözümü zor ve uzun vadelidir. Önemli ölçüde çözüme kavuşturulmuş olsa bile dönem dönem karşılaştırmalar yapılarak mevcut gidişatın, başarı oranının ölçülmesi gerekmektedir.

Tablo 4.4.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Okul Öncesi Eğitim Düzeyi İstatistikleri

		OKUL ÖNCESİ EĞİTİM									
		Okul	Şube	Toplam Öğrenci			Öğretmen				
				Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kadın		
Hükümetler	58.Hükümet	2002-2003	Toplam	8 873	15 099	283 305	148 214	135 091	13 356	478	12 878
			Şehir	2 767	11 532	227 380	119 196	108 184	11 477	334	11 143
			Köy	6 106	3 567	55 925	29 018	26 907	1 879	144	1 735
		2003-2004	Toplam	13 285	16 710	344 741	179 988	164 753	17 511	694	16 817
			Şehir	8 887	13 024	272 387	142 448	129 939	15 809	533	15 276
			Köy	4 398	3 686	72 354	37 540	34 814	1 702	161	1 541
	59.Hükümet	2004-2005	Toplam	15 798	31 547	434 771	226 959	207 812	22 152	1 161	20 991
			Şehir	10 565	20 583	336 919	176 360	160 559	20 388	1 028	19 360
			Köy	5 413	10 964	97 852	50 599	47 253	1 764	133	1 631
		2005-2006	Toplam	18 539	31 511	550 146	286 347	263 799	20 910	1 167	19 743
			Şehir	12 292	23 420	421 278	219 687	201 591	19 282	1 018	18 264
			Köy	6 247	8 091	128 868	66 660	62 208	1 628	149	1 479
2006-2007	Toplam	20 675	36 654	640 849	334 252	306 597	24 775	1 181	23 594		
	Şehir	12 283	26 829	476 912	249 916	226 996	22 354	963	21 391		
	Köy	8 392	9 825	163 937	84 336	79 601	2 421	218	2 203		
2007-2008	Toplam	22 506	40 857	701 762	366 209	335 553	25 901	1 218	24 683		
	Şehir	12 953	29 461	521 619	273 299	248 320	22 889	964	21 925		
	Köy	9 553	11 396	180 143	92 910	87 233	3 012	254	2 758		
60.Hükümet	2008-2009	Toplam	23 653	45 030	804 765	421 033	383 732	29 342	1 644	27 698	
		Şehir	13 243	32 492	594 996	312 718	282 278	25 477	1 327	24 150	
		Köy	10 410	12 538	209 769	108 315	101 454	3 865	317	3 548	
	2009-2010	Toplam	26 681	53 235	980 654	511 127	469 527	42 716	2 069	40 647	
		Şehir	14 134	38 060	713 429	373 436	339 993	31 920	1 535	30 385	
		Köy	12 547	15 175	267 225	137 691	129 534	10 796	534	10 262	
2010-2011	Toplam	27 606	57 707	1 115 818	580 296	535 522	48 330	3 414	44 916		
	Şehir	14 805	41 788	823 907	430 027	393 880	37 477	2 122	35 355		
	Köy	12 801	15 919	291 911	150 269	141 642	10 853	1 292	9 561		
2011-2012	Toplam	28 625	61 937	1 169 556	607 052	562 504	55 883	2 954	52 929		
	Şehir	15 687	46 204	886 769	461 996	424 773	45 967	2 252	43 715		
	Köy	12 938	15 733	282 787	145 056	137 731	9 916	702	9 214		

(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002-2012)

2002-2012 dönemi hükümetlerinde okul öncesi eğitim düzeyi istatistikleri Tablo 4.4'te gösterilmiştir. Söz konusu tabloya göre toplam okul sayısı 58. Hükümet döneminde 8 873 iken; 59. Hükümet döneminde 20 675 çıktığı, 60. Hükümetin görev yaptığı süre sonunda ise bu sayının 28 625'e (% 222) yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda 10 yıllık bu süreçte okul sayısının yaklaşık olarak üç katını geçtiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin eğitim alabilme imkânlarının arttırıldığını göstermektedir. Ayrıca derslik başına düşen öğrenci sayısını azaltarak eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca ailesinden uzakta okumak zorunda kalan birçok öğrencinin yaşadığı veya yaşayabileceği sorunları ortadan kaldırmaktadır. Özellikle kız çocuklarının okuma oranının artmasında katalizör etkisi meydana getirecektir.

Tablo 4.4'de okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayılarının 58. Hükümet döneminde 283 305 olduğu, 59. Hükümet döneminde de 640 849 olduğu görülmekte iken; 60. Hükümetin görev yaptığı sürenin sonunda bu sayının 1 169 556'ya (% 312)'ye yükseldiği görülmektedir. Aynı tabloya göre erkeklere göre dezavantajlı konumda olan kızların okul öncesi eğitimine devamında dört katından fazla bir artış olduğu saptanmıştır. Çalışmanın önceki bölümlerinde de ifade edildiği gibi okul öncesi eğitim; ilkokul eğitimi öncesinde öğrencilerin bazı temel alışkanlıkların ve uygun davranışların kazanılmasına, bazı temel bilgilerin öğrenilmesine ve eğitime adapte olunabilmesine katkı sağlamaktadır. Bir nevi okul öncesi adaptasyon ve hazırlık süreci olan bu aşamada öğrencilerin belirli eğitim ve gelişim seviyesine yükseltilerek sahip oldukları eşitsizliklerin giderilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu eğitimin verilmesi son derece önemlidir.

Bu dönemde okul öncesindeki öğretmen sayılarına bakıldığında 58. Hükümet döneminde 13 356 öğretmenin; 59. Hükümet döneminde 24 775 öğretmenin ve 60. Hükümet döneminde de 55 883 öğretmenin istihdam edildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen istihdamında (% 318)'lik bir artış yaşanmıştır. Bu artış öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmakla birlikte öğretmen istihdamını da arttırmaktadır. Her ne kadar öğretmenin sayısından ziyade donanım, tecrübe ve isteğinin daha önemli olduğu düşünülse de öğretmen sayısı da oldukça önemlidir. Genel manada okul öncesi eğitimde okul sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısında önemli düzeyde artışların olması bu dönemde okul öncesi eğitime önem verildiğini göstermektedir.

Tablo 4.5.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde İlköğretim Eğitim Düzeyi İstatistikleri

		İLKÖĞRETİM								
		Okul	Şube	Toplam Öğrenci			Öğretmen			
				Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kadın	
58.Hükümet	2002-2003	Toplam	35 133	377 609	10 331 645	5 503 427	4 828 218	373 303	212 772	160 531
		Şehir	9 960	207 563	7 416 962	3 941 630	3 475 332	249 372	131 078	118 294
		Köy	25 173	170 046	2 914 683	1 561 797	1 352 886	123 931	81 694	42 237
59.Hükümet	2003-2004	Toplam	36 114	386 879	10 479 538	5 558 195	4 921 343	384 170	211 527	172 643
		Şehir	10 208	220 522	7 711 788	4 083 562	3 628 226	266 467	135 164	131 303
		Köy	25 906	166 357	2 767 750	1 474 633	1 293 117	117 703	76 363	41 340
	2004-2005	Toplam	35 611	380 126	10 565 389	5 587 775	4 977 614	401 288	216 678	184 610
		Şehir	10 349	220 816	7 804 601	4 124 684	3 679 917	298 380	150 672	147 708
		Köy	25 262	159 310	2 760 788	1 463 091	1 297 697	102 908	66 006	36 902
	2005-2006	Toplam	34 990	382 061	10 673 935	5 615 591	5 058 344	389 859	207 223	182 636
		Şehir	11 015	229 718	8 030 433	4 224 029	3 806 404	291 456	146 005	145 451
		Köy	23 975	152 343	2 643 502	1 391 562	1 251 940	98 403	61 218	37 185
	2006-2007	Toplam	34 656	387 351	10 846 930	5 864 609	5 162 321	402 829	209 366	193 463
		Şehir	11 120	234 720	8 145 7756	4 269 805	3 875 951	300 222	148 658	151 564
		Köy	23 536	152 631	2 701 174	1 414 804	1 286 370	102 607	60 708	41 899
2007-2008	Toplam	34 093	392 521	10 870 570	5 676 872	5 193 698	445 452	223 406	222 046	
	Şehir	11 255	239 633	8 164 958	4 267 110	3 897 848	319 735	153 568	166 167	
	Köy	22 838	152 888	2 705 612	1 409 762	1 295 850	125 717	69 838	55 879	
2008-2009	Toplam	33 769	408 221	10 709 920	5 553 871	5 156 049	453 318	224 644	228 674	
	Şehir	11 503	254 229	8 150 518	4 234 052	3 916 466	329 463	156 206	173 257	
	Köy	22 266	153 992	2 559 402	1 319 819	1 239 583	123 855	68 438	55 417	
60.Hükümet	2009-2010	Toplam	33 310	416 930	10 916 643	5 632 328	5 284 315	485 677	232 948	252 729
		Şehir	11 840	267 944	8 446 868	4 370 720	4 076 148	355 713	165 283	190 430
		Köy	21 470	148 986	2 469 775	1 261 608	1 208 167	129 964	67 665	62 299
2010-2011	Toplam	32 797	418 334	10 981 100	5 623 476	5 357 624	503 328	237 254	266 074	
	Şehir	12 080	275 855	8 566 108	4 399 187	4 166 921	375 623	171 141	204 482	
	Köy	20 717	142 479	2 414 992	1 224 289	1 190 703	127 705	66 113	61 592	
2011-2012	Toplam	32 108	422 751	10 979 301	5 622 661	5 356 640	515 852	238 854	276 998	
	Şehir	12 291	284 259	8 671 169	4 447 620	4 223 549	390 040	174 599	215 441	
	Köy	19 817	138 492	2 308 132	1 175 041	1 133 091	125 812	64 255	61 557	

(MEB, 2002-2012)

Tablo 4.5 dikkate alındığında 58., 59. ve 60. Hükümetler döneminde ilköğretim düzeyinde mevcut olan toplam okul sayısının 58. Hükümet döneminde 35 133 iken, 59. Hükümet döneminde bu sayının 34 656'ya yükseldiği görülmektedir. Ancak bu sayının 60. Hükümet döneminde 32 108'e (% 8,6)'ya gerilediği görülmektedir. Tabloya göre her ne kadar son dönemde okul sayısında dikkate değer bir azalış görülse de esasen okullaşma yani okul sayısının yaygınlaşması konusunda çalışmalar artan ivmeyle devam etmiştir. Ancak özellikle 59. Hükümetle birlikte maliyet azalışlarına gitme, başta eğitim personeli olmak üzere kaynak israfını belirli ölçüde engelleme ve eğitim kalitesi açısından okullar arasındaki farkı azaltabilmek için öğrenci sayısı çok azalmış olan köy okullarının birleştirilmesi politikası hayata geçirilmiştir. Köyden kente olan göçün hızla devam etmesi nedeniyle köy okullarında öğrenci azlığı yaşanmıştır. Ayrıca köyde yaşayan bazı ailelerde çocuğunun daha iyi eğitim imkânlarına sahip olması için köyünün dışında eğitim almasını sağlamaya çalışmıştır. Tüm bu sorunların çözülmesi ve taleplerin karşılanabilmesi amacıyla köy okullarının büyük bir çoğunluğu kapatılarak taşınmalı eğitimle birlikte Yatılı Bölge Okulları'nın (YİBO) yaygınlaşması politikası uygulanmıştır.

Tablo 4.5'de ilköğretim düzeyinde eğitim ve öğretimine devam eden öğrenci sayıları incelendiğinde; 58. Hükümet döneminde toplam öğrenci sayısı 10 331 645 iken, bu sayı 59. Hükümet döneminde 10 846 930'ya ve 60. Hükümet döneminde de 10 979 301'e (% 6)'ya yükseldiği görülmektedir. İlgili dönemlerde nüfus artışının hiçbir şekilde (% 6) olması söz konusu olamayacağına göre bu oran bize daha önce temel eğitimden yoksun olan birçok kişinin eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başladığını göstermektedir. Özellikle toplumsal nedenlerle dezavantajlı konumda yer alan kızların ilköğretime devamında 500 000'den fazla bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması açısından dikkate değerdir.

58., 59. ve 60. Hükümetler dönemi ilköğretim düzeyinde istihdam edilen öğretmen sayılarında genel bir artış olmuştur. Toplam öğretmen sayısı 58. Hükümet döneminde 373 303 iken, bu sayı 59. Hükümet döneminde 402 829'a ve 60. Hükümet döneminde de 515 852'ye yükseldiği (% 38) görülmektedir. Yaklaşık 143 000 yeni öğretmenin ilköğretim düzeyinde sisteme kazandırılması bir yandan eğitim kalitesini ve yaygınlık oranını artırırken, diğer yandan da istihdam dolayısıyla ülkedeki işsizlik oranının azalmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 4.6.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Ortaöğretim Düzeyi İstatistikleri

		ORTAÖĞRETİM										
		Okul	Şube	Öğretmen			Toplam Öğrenci			Mezun		
				Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
58.Hükümet	2002-2003	2 550	49 956	77 253	42 095	35 158	2 038 027	1 163 065	874 962	530 259	291 870	237 589
	2003-2004	6 941	92 238	147 776	83 835	63 941	3 014 392	1 728 053	1 286 339	683 350	376 730	306 620
59.Hükümet	2004-2005	6 816	96 212	167 614	99 807	67 807	3 039 449	1 733 646	1 305 803	590 834	321 847	268 987
	2005-2006	7 435	100 169	185 317	108 195	77 122	3 258 254	1 855 741	1 402 513	645 328	352 384	292 944
	2006-2007	7 934	105 697	187 317	110 187	77 478	3 386 717	1 917 189	1 469 528	729 535	401 916	327 619
60.Hükümet	2007-2008	8 280	105 606	191 041	111 958	79 083	4 245 322	1 789 238	1 456 084	321 741	182 058	139 683
	2008-2009	8 675	123 930	196 713	115 030	81 683	3 837 164	2 079 941	1 757 223	548 894	264 988	283 906
	2009-2010	8 913	139 420	206 862	120 174	86 688	4 240 139	2 302 541	1 937 598	662 894	342 017	320 877
	2010-2011	9 281	146 814	222 705	128 093	94 612	4 748 610	2 586 171	2 162 439	706 512	360 783	345 729
	2011-2012	9 672	148 703	235 814	134 153	101 661	4 756 286	2 526 428	2 229 858	380 548	179 947	200 601

(MEB, 2002-2012)

Tablo 4.6 incelendiğinde 58. Hükümet döneminde 2 550 adet ortaöğretim kurumunun faal olduğu görülmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki okul sayısı 59. Hükümet döneminde 7 934'e ve 60. Hükümet döneminde de 9 672'ye yükseldiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ortaöğretim düzeyinde yaklaşık olarak (% 28) oranında bir artış sağlanmıştır. Ortaöğretimin zaman olarak 2002'den önce zorunlu temel eğitim kapsamına alınmış olmasına rağmen derslik sayısının yetersizliği ciddi bir eğitim sorunu olarak hükümetlerin karşısına çıkmaktaydı. Okul sayısının dolayısıyla da derslik sayısının artması bu sorunu belirli oranda çözmektedir. Ancak sorunun tamamen çözüme kavuştuğu iddia edilemez. İlkokul sayısında yaşanan dalgalanmanın (artış-azalış) ortaöğretim düzeyinde olmamasının temel nedeni köylerde ortaöğretim kurumlarının bulunmamasıdır. Dolayısıyla köyden kentlere doğru yaşanan göç hareketinin ilkokullar üzerindeki etkisi ortaöğretim kurumları üzerinde kendisini göstermemiştir.

Ortaöğretim düzeyindeki okul sayısındaki artışın yanında öğretmen sayısında da bir artışın yaşandığı tespit edilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde istihdam edilen öğretmen sayısı 58. Hükümet döneminde 77 253 iken, 59. Hükümet döneminde 187 317'ye ve 60. Hükümet döneminde de 235 814'e yükseldiği (% 205) görülmektedir. Öğretmen istihdamında yaklaşık olarak 160 000 civarında bir artış gözlemlenmektedir. Bu durum eğitim sisteminin gelişimi açısından oldukça yararlıdır.

Tablo 4.6'ya göre ortaokul düzeyi öğrenci sayısında yaklaşık olarak 2 milyondan fazla bir artış yaşanmıştır. Ortaöğretimde toplam mezun öğrenci sayılarına bakıldığında ise 58. Hükümet döneminde toplamda 530 259 ortaöğretim mezunu öğrenci var iken, 59. Hükümet döneminde bu sayı 729 535'e çıkmıştır. Ancak 60. Hükümet döneminde ise bu sayının 380 548'e gerilediği görülmektedir. 2005-2006 yılı itibarıyla liselerin tamamının eğitim süresinin dört yıla çıkartılmasının ara dalgalanmaya neden olabileceği söylenebilir. Ancak toplam öğrenci sayısındaki artışa rağmen, toplam mezun sayısındaki azalmanın öğrencilerin 12 yıllık zorunlu temel eğitimi tamamlama noktasındaki isteksizlikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Özellikle ülke genelindeki eğitimli işsiz sayısındaki oransal artışın bu isteksizliği arttırdığı varsayılmaktadır. Ayrıca kamu sektöründe eğitim düzeyine göre merkezi sınavlar ile personel istihdam etmek yerine eğitim düzeyinin ve bilgi seviyesinin geri plana itilerek ikili ilişkilerle taşeron personel istihdam etme eğiliminin artmasının da bu olumsuz düşüncüyü pekiştirdiği düşünülmektedir. Özellikle lise eğitimi süresince başarılı olamadığı için eğitimine açık liseden devam etmek zorunda kalan öğrencilerin mezun olma süresinin uzadığına şahit olunmaktadır.

Çalışmanın önceki kısımlarında da belirtildiği üzere ideal bir eğitim sistemi geniş kapsamlı araştırma ve incelemeler sonucunda, uzun vadeli bir sürede tesis edilebilmektedir. Altyapısının hazırlanması oldukça maliyetli ve uzun sürelidir. Bir yandan eğitim kurumlarının inşası, diğer yandan da bunların son teknoloji ile donatılması, teknoloji ve yeniliğe adapte olmuş donanımlı ve yeterli sayıda eğitim kadrosunun istihdamı, fırsat eşitliğine dayalı eğitim hizmetlerinin sunulması, öğrencinin motivasyon ve performansının artırılması, isteksizliklerin ve eğitim önündeki diğer engellerin ortadan kaldırılması için çalışmalara devam edilmektedir. Başarının elde edilebilmesi için de yetkin kişiler tarafından, geniş katılımlı ve ideolojik beklentilerden uzak politikaların üretilerek hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Tablo 4.7.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Mesleki ve Teknik Eğitim İstatistikleri

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM												
	Okul	Şube	Öğretmen			Toplam Öğrenci			Mezun			
			Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	
58. Hükümet	2002-2003	3 660	36 745	60 703	36 453	24 250	985 575	627 637	357 938	196 215	119 218	76 797
	2003-2004	4 204	39 330	68 231	40 385	27 846	1 050 394	656 135	394 259	232 268	140 537	91 731
59. Hükümet	2004-2005	3 877	40 700	74 405	46 938	27 467	1 102 394	687 660	414 734	211 323	124 659	86 664
	2005-2006	4 029	41 111	82 736	50 554	32 182	1 182 637	732 282	450 355	235 219	141 751	93 468
	2006-2007	4 244	43 033	84 276	51 149	33 127	1 244 499	760 771	483 728	263 726	161 958	101 768
	2007-2008	4 450	43 226	84 771	51 027	33 744	1 264 870	744 631	520 239	108 235	66 528	41 707
60. Hükümet	2008-2009	4 622	53 971	88 924	53 229	35 695	1 565 264	893 697	671 567	182 450	95 637	86 813
	2009-2010	4 846	64 240	94 966	56 259	38 707	1 819 448	1 034 443	785 005	263 416	148 233	115 183
	2010-2011	5 179	68 848	104 327	61 053	43 274	2 072 487	1 177 725	894 762	314 448	172 514	141 934
	2011-2012	5 501	71 095	113 098	65 599	47 499	2 090 220	1 151 197	939 023	332 154	175 510	156 644

(MEB, 2002-2012)

Tablo 4.7’de mesleki ve teknik eğitim ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak 58. Hükümet döneminde 3 660 adet okul mevcut iken, 59. Hükümet döneminde bu sayının 4 244’e ve 60. Hükümet döneminde de 5 501’e yükseldiği görülmektedir. Söz konusu süreçte okul sayısında (% 50)’yi aşan bir artış yaşanmıştır. Okul öncesi ve ortaöğretim kurumlarında olduğu gibi bu alanda da okul sayısının artmasının Türk eğitim sistemi açısından oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir. Özellikle AB’ye uyum yasaları çerçevesinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarının daha çok teşvik edilmesi bu başarının elde edilmesine katkı sağlamıştır.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında istihdam edilen öğretmen sayısı 58. Hükümet döneminde 60 703 iken; bu sayı 59. Hükümet döneminde 84 276’ya ve 60. Hükümet döneminde de 113 098’e (% 86) yükseldiği görülmektedir. 2002 yılı başında mesleki ve teknik eğitim kademelerinde çalışan öğretmen sayısının 61 000 dolayında

olduğu göz önüne alındığında, meydana gelen artışın bir hayli fazla olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu durum da eğitim sisteminin gelişimi ve geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.

2002-2012 dönemi hükümetlerinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında 58. Hükümet döneminde 985 575 öğrenim gören öğrenci mevcut iken, 59. Hükümet döneminde bu sayının 1 244 499'a çıktığı, 60. Hükümet döneminde ise 2 090 220'ye (% 112) çıktığı görülmektedir. Bu artışın yaklaşık 582 000'nini (357 938'den 939 023'ye) kız öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğrenci sayısındaki artış oranı okul/derslik sayısına ve okullaşma oranına göre çok daha yüksek seviyededir. Bu tablodan ve daha önceden açıklanan diğer tablolardan hareketle mesleki ve teknik eğitime olan talebin normal eğitim kurumlarına göre daha yüksek oranda arttığı görülmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki mezun sayıları dikkate alındığında; 58. Hükümet döneminde 196 215 öğrencinin bu okullardan mezun olduğu görülmektedir. Mezun sayısı 59. Hükümet döneminde 263 726'ya ve 60. Hükümet döneminde de 332 154'e yükseldiği tespit edilmiştir. Bu eğitim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısında 135 939'luk bir artış olduğu tablo 4.7'de görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında mezun olan öğrenci sayısı 60. Hükümet döneminde bir önceki döneme göre azalırken bu olumsuz durum mesleki ve teknik eğitim veren kurumlarda yaşanmamıştır. Özellikle bu okullarda belirli alanlarda mesleki bilgilerin verilmesi ve okul sonrasında iş bulabilme imkânının göreceli olarak düz lise mezunlarına göre daha fazla olacağı düşünülmesi öğrencilerin eğitimini tamamlama konusundaki isteğini arttırdığı düşünülmektedir. Sanayi sektörünün gelişimi, kalifiye ara elemana duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Yine başta turizm olmak üzere hizmet sektöründe meydana gelen olumlu gelişmeler ve Türkiye'nin sağlık turizmi alanında elde ettiği başarılar bu alanlarda istihdam edilecek personel talebini ortaya koymaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarından ön lisans düzeyindeki yükseköğretim kurumlarına doğrudan sınavsız geçiş imkânlarının sunulması, bu okullara olan talebi arttırmıştır. Ayrıca lisans düzeyindeki teknik eğitim fakülteleri için ek puan verilme imkânının var olması bir diğer tercih etme sebebi olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca

imam hatip liselerinin yaygınlaştırılması da mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısını, dolayısıyla da mezun sayısını arttırmıştır.

Tablo 4.8.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Okullaşma Oranı İstatistikleri

Öğretim Yılı ve Eğitim (8 Yıllık Zorunlu Eğitim) Seviyesine Göre Okullaşma Oranı											
	Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	İlköğretim			Ortaöğretim			Yükseköğretim		
			Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
58. Hükümet	2002-2003	Brüt	96,49	100,89	91,91	80,76	93,36	67,52	27,12	31,00	23,04
		Net	90,98	94,49	87,34	50,57	55,72	45,16	14,65	15,73	13,53
	2003-2004	Brüt	96,30	100,31	92,14	80,97	90,71	70,76	28,15	32,23	23,88
		Net	90,21	93,41	86,89	53,37	58,01	48,50	15,31	16,62	13,93
59. Hükümet	2004-2005	Brüt	95,74	99,48	91,85	80,90	90,29	71,08	30,61	34,79	26,63
		Net	89,66	92,58	86,63	54,87	59,05	50,51	16,60	18,03	15,10
	2005-2006	Brüt	95,59	98,83	92,24	85,18	95,07	74,88	34,46	38,78	29,94
		Net	89,77	92,29	87,16	56,63	61,13	51,95	18,85	20,22	17,41
	2006-2007	Brüt	96,34	99,21	93,37	86,64	96,24	76,66	36,59	41,07	31,89
		Net	90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16	20,14	21,56	18,66
	2007-2008	Brüt	104,54	106,41	102,57	87,55	94,04	80,70	38,19	42,62	33,56
		Net	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,81	21,06	22,37	19,69
60. Hükümet	2008-2009	Brüt	103,84	104,91	102,71	76,62	80,96	72,05	44,27	49,05	39,28
		Net	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30	27,69	29,40	25,92
	2009-2010	Brüt	106,48	107,05	105,88	84,19	89,14	78,97	53,43	58,14	48,48
		Net	98,17	98,47	97,84	64,95	67,55	62,21	30,42	31,24	29,55
	2010-2011	Brüt	107,58	107,36	107,81	89,70	94,42	84,73	58,45	62,65	54,04
		Net	98,41	98,59	98,22	66,07	68,17	63,86	33,06	33,44	32,65
	2011-2012	Brüt	108,42	108,21	108,65	92,56	95,68	89,26	66,23	70,58	61,68
		Net	98,67	98,77	98,56	67,37	68,53	66,14	35,51	35,59	35,42

(MEB, 2002-2012)

Tablo 4.8 incelendiğinde 58. Hükümet döneminde okullaşma oranının ilköğretim düzeyinde % 90,98, ortaöğretim düzeyinde % 50,57 ve yükseköğretim düzeyinde de % 14,65 olduğu görülmektedir. Okullaşma oranının 59. Hükümet

döneminde ilköğretim düzeyinde % 90,13 gerilediği, ortaöğretim düzeyinde ise % 56,51 seviyesine yükseldiği gözlemlenmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ise % 20,14 düzeyine ulaşıldığı görülmektedir. Bu dönemde özellikle yükseköğretim düzeyindeki okullaşma oranı oldukça yüksektir. 60. Hükümet döneminde ise bu oranların ilköğretimde % 98,67'ye, ortaöğretimde % 67,37'ye ve yükseköğretimde de % 35,51'e çıktığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti 60. Hükümeti dönemindeki okullaşma oranının diğer dönemlere nazaran çok belirgin düzeyde arttığı görülmektedir. İlköğretim düzeyinde % 98,67 seviyesine ulaşılması son derece önemli bir başarıdır. Yükseköğretim kurumlarının okullaşma oranı her dönemde artmaya devam etmiştir. Her ne kadar oranın % 35'lerde olduğu görülse de Türkiye'de her ilde bir üniversitenin olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca ülkedeki ilçelerin büyük bir çoğunluğunda meslek yüksekokulları bulunmaktadır. Bu durum ilçe düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına olan ilgiyi de arttırmaktadır. Her öğrenim düzeyinde gerçekleşen bu hatırı sayılır yükselme oranları, özellikle kızların okullaşma oranında daha belirgin hale gelmiştir.

Tablo 4.9.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Yüksek Öğrenim İstatistikleri

		ÖSYS'ye Başvuran ve Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları (Sınavsız Geçiş Dahil)						
		Başvuran	Lisans	%	Ön Lisans	%	Açık öğretim	%
58. Hükümet	2002-2003	1 502 644	187 194	12,45	160 615	10,68	211 337	14,06
	2003-2004	1 897 196	197 771	10,42	195 643	10,31	239 247	12,61
59. Hükümet	2004-2005	1 844 891	205 739	11,15	217 467	11,79	265 634	14,40
	2005-2006	1 678 326	182 006	10,8	236 066	14,1	256 137	15,3
	2006-2007	1 776 427	200 324	11,3	237 459	13,4	256 819	14,5
60. Hükümet	2007-2008	1 645 416	275 110	16,72	288 009	17,5	387 623	23,56
	2008-2009	1 450 582	305 984	21,09	280 253	19,32	282 844	19,50
	2009-2010	1 587 866	349 579	22,02	284 036	17,89	240 691	15,15
	2010-2011	1 759 403	350 911	20,00	253 511	14,00	184 690	10,49
	2011-2012	1 895 478	357 479	18,86	284 367	15,00	223 784	11,80

(MEB, 2002-2012)

2002-2012 dönemi hükümetlerinde yükseköğrenim programlarına yerleşen aday sayısına bakıldığında; 58. Hükümet döneminde lisans öğretime yerleşen öğrenci sayısının toplam başvuru yapan öğrenci sayısı içindeki oranının % 12,45 olduğu; ön lisans programına yerleşenlerin sayısının oranının % 10,68 ve açık öğretim fakültesi programına yerleşen öğrenci sayısının % 14,06 oranında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu dönemde başvuru yapan öğrencilerin toplamda % 37,19 oranda bir yükseköğretim kurumuna yerleştiği tespit edilmiştir. Kalan % 62,81 oranındaki öğrenci ise herhangi bir yükseköğretim programında eğitim almaya başlayamamıştır. Lisans ve ön lisans programlarına yerleşen öğrenci sayılarındaki yakınlığın kontenjan ve bölüm sayıları, sınavsız doğrudan geçiş imkânının varlığı, meslek yüksekokulların ilçelere kadar yaygınlaşması, birçok lisans programının artık tercih edilmek istenmemesi ve ön lisan programı mezunlarının istihdam imkânlarının artırılması ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

59. Hükümet döneminde lisans öğretime yerleşen öğrenci sayısı, başvuran öğrenci sayısının % 11,30'nu; ön lisans programına yerleşenlerin sayısı, başvuran öğrenci sayısının % 13,40'nı ve açık öğretim fakültesi programına yerleşen öğrenci sayısı, başvuran öğrenci sayısının % 14,50'sini oluşturduğu görülmektedir. Bu dönemde sınava başvuran toplam öğrencilerin % 39,20'sinin bir yükseköğretim kurumuna yerleştiği, kalan % 60,80'inin de yerleşemediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu dönemde başvuru sayısının artmasına rağmen, yükseköğretime başlayan öğrenci sayısının da arttığı görülmektedir. Bölüm ve programların yeniden düzenlenmesi, okullaşma oranının artması ve ön lisans eğitiminin yaygınlaşması bu konuda önemli katkılar sağlamıştır. Eğitim kurumu türü bazında ise lisans ve açık öğretim tercih oranı azalırken, ön lisans tercih oranı artmıştır.

60. Hükümet döneminde ise, lisans eğitime yerleşen aday sayısının oranı başvuran aday sayısının % 18,86'sına, ön lisanse yerleşen aday sayısının oranı başvuran aday sayısının % 15,00'ine yükseldiği görülmekte iken; açık öğretim programlarına yerleşen aday sayısının ise başvuran aday sayısının % 11,80'ne gerilediği tablo 4.9'dan anlaşılmaktadır. Yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin, başvuru yapan toplam öğrencilere oranı ise % 45,66'dır. Yükseköğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin toplam aday sayısına olan oranın bu dönemde öncekilere göre çok daha fazla artış gösterdiği görülmektedir. Bu dönemde dikkati çeken en önemli hususun

lisans düzeyindeki bölümlerin tercih edilme oranındaki artıştır. Ayrıca ön lisans düzeyinde de belirli düzeyde bir artış yaşanmıştır. Elbette ki bu sonuçlara bağlı olarak açık öğretim bölümlerine olan talep yüzdesel oranda azalmıştır.

Tablo 4.10.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Milli Eğitim İçin Ayrılan Bütçe

	Yıllar	MEB Bütçesinin Merkezi Bütçeye Oranı (%)	MEB Bütçesinin Milli Gelire Oranı (%)	MEB Bütçesinin Yatırım Payı (%)
58.Hükümet	2002	7,61	2,66	17,18
	2003	6,92	2,85	14,53
59.Hükümet	2004	8,53	3,00	9,68
	2005	9,53	3,07	8,27
	2006	9,50	2,95	7,49
	2007	10,42	3,40	6,98
60.Hükümet	2008	10,52	3,13	5,66
	2009	10,64	2,53	4,57
	2010	9,80	2,74	6,32
	2011	10,92	2,81	5,85
	2012	11,16	2,75	6,64

(MEB, 2002-2012)

Tablo 4.10 incelendiğinde 2002-2012 dönemi içerisinde MEB bütçesinin merkezi bütçeye oranının 58. Hükümet döneminde % 7,61 olduğu, bu oranın 59. Hükümet döneminde % 10,42'ye ve 60. Hükümet döneminde de % 11,16'ya yükseldiği görülmektedir. MEB bütçesinin milli gelire oranının da 58. Hükümet döneminde % 2,66 iken, 59. Hükümet döneminde bu oranın % 3,40'a çıktığı, 60. Hükümet döneminde ise bu oranın tekrar % 2,75'e gerilediği saptanmıştır. MEB bütçesinin yatırım payının 58. Hükümet döneminde % 17,18 iken, 59. Hükümet döneminde % 6,98'e gerilediği ve 60. Hükümet döneminde ise bu oranın yine % 6,64 oranına düştüğü görülmektedir.

Bahsi geçen dönemde MEB bütçesinin merkezi bütçeye ve milli gelire oranında artışlar söz konusu iken, MEB bütçesinin yatırım payının düşmesi MEB'de bu dönemde eğitim yatırımlarının azaldığı sonucu olarak yorumlanabilir. Ancak bu azalma yüzdesel

anlamdadır. 2002 yılında Türkiye'nin en temel problemleri ekonomi, adalet ve eğitimidir. Kuşkusuz bu nedenle eğitime ayrılan bütçe ve eğitim alanındaki yatırımlar da artmıştır. Ancak unutulmamalıdır ki bütçedeki tek gider kalemi yatırımlar değildir. Hatta yatırımların pahalı olması nedeniyle oranları genellikle düşük seviyelerdedir. 2002 yılında acil ihtiyaçlar nedeniyle göreceli olarak çok daha yüksek olan eğitim yatırımları belirli bir eşik değerini aşılmasıyla oransal olarak azaltılmaya çalışılmıştır. Bunun temel nedenleri diğer gider kalemlerinde meydana gelen azalmalar sebebiyle kamu hizmetlerinin o alanlarda azalması; özel sektörün eğitim yatırımları yapması konusunda teşvik edilmesi, vb. nedenler ileri sürülebilir. Özellikle eğitime % 100 destek kampanyasıyla okul yaptıran kişi ve kurumların masraflarının tamamının kesinti yapılmadan vergiden düşülmesi cezbedici bir unsur olmuştur. Yine işletmelerin sosyal sorumluluk anlayışı ve pazarlama stratejileri kapsamında eğitim yatırımlarına yöneldiği gözlemlenmektedir. Ayrıca dershanelerin okullaştırılması, özel okullara ücretsiz arazi tahsis edilmesi ve özel okul öğrencileri için devlet teşviklerinin sunulması bu sektöre olan yatırımları arttırmıştır. Bu artış devlet ve bakanlık üzerindeki yükü kısmi olarak azaltmıştır. Yatırım oranlarının azalmasının bunlarla da doğrudan ilişkisi bulunmaktadır.

Tablo 4.11.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde İlköğretimde Şube Başına Düşen Öğrenci Sayıları

	Yıllar	Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı
58. Hükümet	2002-2003	27
	2003-2004	27
59. Hükümet	2004-2005	27
	2005-2006	27
	2006-2007	27
	2007-2008	27
60. Hükümet	2008-2009	25
	2009-2010	25
	2010-2011	25
	2011-2012	25

(MEB, 2002-2012)

Tablo 4.11 incelendiğinde 2002 ile 2012 yılları arasında ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarına ilişkin veriler görülmektedir. 58. Hükümet döneminde şube başına düşen öğrenci sayısının 27 olduğu görülmekte iken, 59. Hükümet döneminde bu sayının yine aynı şekilde 27 olduğu, 60. Hükümet döneminde ise bu sayının 25'e düştüğü görülmektedir. Bu düşüşün eğitim-öğretim açısından olumlu bir gelişme olduğu ve öğretmenin ders işleyişini kolaylaştırarak sınıf ortamına olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Öğrenci sayısının sabit olarak değerlendirilmesi halinde okullaşma oranının artmasıyla birlikte mevcut olan derslik sayısı da artacaktır. Derslik sayısının artmasıyla birlikte de derslik (şube) başına düşen öğrenci sayısı da azalacaktır. Böylelikle öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalarak, bir öğretmenin her bir öğrenciye ayırdığı özel zaman miktarı da artacaktır. Bu durum eğitimin kalite düzeyini arttıracaktır. Bir başka olasılığı esas aldığımızda eğer bir ülkedeki okul sayısı sabit iken, öğrenci sayısı artıyorsa haliyle bir dersliğe düşen öğrenci sayısı da artacaktır. Yukarıda açıklanan unsurlar açısından değerlendirildiğinde de bu eğitim sistemi açısından olumsuz bir durum ortaya koyacaktır. Ancak Türkiye'de öğrenci sayısı ve derslik sayısı sabit değildir ve her geçen gün sayı olarak artmaktadır. Ülkeler açısından nüfus artış oranı esas olarak eğitim oranının korunması; eğitim oranına esas olarak ta derslik başına düşen öğrenci sayısının korunması hedeflenmektedir. İkincil derece de ise yatırım ve teşviklere ağırlık verilerek derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasıdır. Türkiye'de derslik başına düşen öğrenci sayısı ideal düzeyde olmasa da çok karamsar bir halde görünmemektedir. Ancak derslik yetersizliği sebebiyle yarı zamanlı (sabahçı-öğlenci) eğitim yapılması ve merkezi okullarda derslik başına düşen öğrenci sayılarının 35-50'lere çıkması ciddi bir eğitim sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle nüfus artış oranının, eğitim görme oranından daha yüksek bir oranda okullaşma (derslik sayısı arttırma) oranının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de özellikle büyük şehirlerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yetişkin insanların işe başlama saatlerinden çok daha erken başladığı bilinmektedir. Bu olumsuz durum öğrencilerin yeterince dinlenememesine, daha fazla enerji sarfiyatı yaşanmasına ve dolayısıyla eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Derslik sayısındaki artışa paralel olarak zorunlu yarı zamanlı eğitimden tam gün süreli eğitime gidilerek bu problemin kendiliğinden ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Tablo 4.12.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Ortaöğretimde Şube Başına Düşen Öğrenci Sayıları

	Yıllar	Ortaöğretimde Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı
58. Hükümet	2002-2003	29
	2003-2004	29
59. Hükümet	2004-2005	28
	2005-2006	29
	2006-2007	29
60. Hükümet	2007-2008	28
	2008-2009	27
	2009-2010	26
	2010-2011	27
	2011-2012	26

(MEB, 2002-2012)

Tablo 4.12 incelendiğinde 2002-2012 dönemi hükümetlerinde ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarında yıllar içerisinde dalgalanmalar olmakla birlikte, dönemin başı olan 58. Hükümet döneminde şube başına düşen öğrenci sayısı 29 iken, 59. Hükümet döneminde bu sayının yine 29'da kaldığı, 60. Hükümet döneminde ise 26'ya gerilediği görülmektedir. Bu gerileme eğitimin yapıldığı sınıflar açısından düşünüldüğünde olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Çünkü sayı düştükçe sınıf ortamı ve dersin işlenişi kolaylaşacaktır.

Ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayısı ile ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayısının birbirine çok yakın (genelde 1 kişi farkla) seyrettiği görülmektedir. Elbette ki her geçen eğitim döneminde derslik başına düşen öğrenci sayısının azalıyor olması ülke adına son derece önemli bir başarıdır. Ancak ilköğretim düzeyindeki derslik başına düşen öğrenci sayısı ile ilgili ortaya koyduğumuz düşünceler burada da aynı derecede geçerliliğini sürdürmektedir. Her ne kadar tablo iyiye gidiyor olsa da alınacak yol bir hayli fazla gözükmemektedir.

4.3. On Yıllık Süreçte Eğitim Alanlarında Gerçekleşen/Gerçekleştirilen Uygulama Değişiklikleri

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılması kapsamında on yıllık süreçte (2002-2012) birçok reform düşüncesi gündeme gelmiş ve kamuoyunda meydana gelen talepler de dikkate alınarak köklü değişimlere gidilmiştir. Bu bağlamda 58., 59. ve 60. Hükümetlerinde gerçekleştirilen uygulama değişiklikleri tablo 4.13'de tematik olarak verilmiştir:

Tablo 4.13.

2002-2012 Dönemi Hükümetlerinde Eğitim Alanlarında Gerçekleşen/Gerçekleştirilen Uygulama Değişiklikleri

Uygulamalar	58. Hükümet	59. Hükümet	60. Hükümet
Müfredat değişiklikleri		X	X
Üniversite giriş sınavı katsayı farkları	X	X	X
Ücretsiz ders kitapları dağıtımı		X	X
Lise eğitim süresi değişimi		X	
LGS'nin kaldırılarak OKS'nin gelmesi		X	
OKS'nin kaldırılarak SBS'nin gelmesi		X	
İki aşamalı üniversite sınavının getirilmesi			X
SBS değişikliği			X
Liselerin Anadolu Lisesi'ne dönüştürülmesi			X
FATİH Projesi			X
4+4+4 Uygulaması			X
Öğretmen ve yönetici atamaları	X	X	X

Tablo 4.13 incelendiğinde bahsi geçen dönemde birçok uygulama değişikliğinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda müfredat değişikliklerinin 59. ve 60. Hükümetlerinde; üniversite giriş sınavı katsayı farklarının 58., 59. ve 60. Hükümetlerinde; ücretsiz ders kitapları dağıtımının 59. ve 60. Hükümetlerinde; lise eğitim süresi değişiminin 59. hükümette; LGS'nin kaldırılarak OKS'nin gelmesinin 59. Hükümette; OKS'nin kaldırılarak SBS'nin gelmesinin 59. Hükümette; iki aşamalı üniversite sınavının getirilmesinin 60. Hükümette; SBS değişikliğinin 60. Hükümette; liselerin Anadolu Lisesi'ne dönüştürülmesi uygulamasının 60. Hükümette; FATİH Projesinin 60. Hükümette; 4+4+4 uygulamasının 60. Hükümette; öğretmen ve yönetici atamalarının da 58., 59. ve 60. Hükümetlerinde uygulamaya konulduğu başka bir ifadeyle mevcut durumda değişime uğradığı görülmektedir.

Tablo 4.13'te yer alan verilere göre öğretmen ve yönetici atamalarının sürekli gündeme geldiği görülmektedir. Bu durum kamuoyunda sürekli olarak tartışma konusu haline getirilmiştir. Özellikle yıllardır uygulanan eğitim yöneticilerin (müdür, müdür yardımcısı, vd.) sınavla yükselmesinden vazgeçilerek tamamen sözlü sınava dayalı olarak atamaların yapılması kayırma (torpil) iddialarının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Yöneticiliğin kazanılmış bir hak olmaktan çıkartılarak belirli süreliğine görevlendirmeyle yapılması her ne kadar dinamizm açısından bir kazanım olarak görülse de yöneticilerin mesleki olarak bulunduğu konuları benimsemesi yönünde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Bu uygulamanın yarardan çok sisteme olumsuzluklar kattığı düşünülmektedir.

2002 yılında gündemde en çok yer alan üniversiteye giriş sistemi (özellikle katsayı) uygulamasının halen belirli bir düzene oturtulamaması da öğretmen ve öğrenci atamalarındaki gibi kronikleşmiş ve tam anlamıyla çözümlenememiş bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Kronikleşen bir diğer önemli konu da bir üst eğitim düzeyine geçişte kullanılan sınav sistemidir. Neredeyse her dönem değişen sınav ve puanlama sistemleri öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin sisteme adapte olmasına ve sistemin istikrarlaşmasına ciddi bir engel teşkil etmektedir. 2012 dönemi sonrasını da dikkate alırsak bu durumun halen devam ettiğini söyleyebiliriz. Hatta hükümetin sınav sistemini ideal bir duruma getirerek sabitlemeyi başarmaktan uzaklaşarak bu konudaki yükü tamamen üzerinden atma eğiliminde olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Kamu personeli istihdamında merkezi yerleştirmeden her geçen gün biraz daha uzaklaşılması,

meslek içi yükselmelerin genel sınavlar yerine mülakat şeklinde yapılma eğilimine girilmesi, ortaokullardan liselere girişte artık merkezi bir sınav yapılması yerine bu görevin önemli ölçüde okullara kaydırılması, yükseköğretimde daha çok seans ve soru ile kapsamlı bir ölçüm yapılmaktan tekrardan uzaklaşarak sınav ve soru sayısının azaltılması, vs. örnekler bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

4.3.1. Müfredat değişiklikleri

Müfredat değişiklikleri bağlamında tablo 4.13'e bakıldığında 59. ve 60. Hükümetler döneminde müfredat yenileme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Esasen her ülkede eğitim müfredatı gelişen teknoloji ve zamanın diğer şartlarına göre zamanla değişim gösterir. Nasıl ki zamanla gelişen olaylar ve duyulan ihtiyaçlar dolayısıyla hukuk kuralları, kullanılan teknoloji, yapılan uğraşlar, hizmet standartları, hizmet akışları, beklenti ve talepler değişebiliyorsa bunlarla yakından ilişkili olan eğitim konuları ve metotları da aynı doğrultuda bir değişim içerisinde olmaktadır. Buradaki hassas nokta dış dünyada yaşanan değişim ve dönüşümün iyi, tam ve doğru bir şekilde tespit edilerek bunlara uygun en akılcı ve gerçekçi değişimlerin gerçekleştirilebilmesidir. Bu bağlamda Türkiye'de bazı yaklaşımlar aşamalı olarak hayata geçirilmiştir. Bu uygulamalardan bir tanesi de yapılandırmacı yaklaşımdır.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine yoğunlaşan yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılımını sağlamaktadır. Bu yaklaşım bilgiye ulaşma ve bilgiyi inşa etme süreci sonucunda oluşmaktadır (MEB, 2005; MEB, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırmacı yaklaşım, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 9 ilde bulunan toplam 120 pilot okulda uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında yeni ilköğretim müfredatının 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından geçerli olmak üzere ilköğretim okullarında uygulanmaya konulmuştur (MEB, 2005; MEB, 2006).

Yapılandırıcı yaklaşımın hayata geçirilmesi neticesinde müfredat değişimleri ve eğitim programları yenilenmiştir. Eski ve yeni ilköğretim programları kıyaslanmak istendiği takdirde aşağıda verilen paradigmlar dikkat çekmektedir:

“Mülga (uygulamadan kalkmış-eski) ilköğretim programına bakıldığında davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu ve amaç davranışlara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca doğrusallık ilkesi çerçevesinde kavram ve konuların sıralamasının yapıldığı bilinmektedir. Eski programda öğrenci velilerinin eğitime dâhil edilmediği, eğitimin merkezinde öğretmen ve konu olduğu, ayrıca yöneticilerin görevinin kontrol edicilik olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Derslerin tek kaynağa dayalı olarak işlendiği, bilgilerin geleneksel ve ezberci bir yaklaşımla verildiği, öğretmenin bilgiyi aktaran ve kontrol eden olduğu anlaşılmaktadır. Yeni ilköğretim programına bakıldığında ise kazanımların merkezde olduğu, bilgiye ulaşmada alternatif yol ve yöntemlerin yer aldığı, öğrenci velilerinin eğitime dâhil edildiği, öğrencilerin merak etme, araştırma ve sorgulamaya dayanan bir anlayışa yönlendirildikleri, öğrenciyi merkeze alan, yaşamın kaynak olduğu, değerlendirmede farklı ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yeni programda sarmallık ilkesinin baz alınarak konu ve kavramların sıralamasının buna göre yapıldığı söylenebilmektedir (Çelik, 2005; Köseoğlu, 2004; Özdemir, 2005).”

Eski ve yeni programlardan hareketle, yeni programın eski programa göre öğrenciyi merkeze aldığı; öğrenciyi sorgulama, araştırma ve analitik düşünme gibi bazı becerileri kazandırarak bilgiye ulaşmada öğrenciyi aktif hale getirdiği görülmektedir. Yine okul-aile işbirliğini sağlayarak veliyi de sistemin içine kattığı söylenebilir. Kazanımların olması ve farklı ölçme araçları ile öğrencilerin değerlendirilmesi de yeni programın eski programa göre avantajları olarak nitelendirilebilir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabında müfredat değişimine gidilmesinin nedenleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (MEB, 2005, 14-15):

“Eğitimin kalitesini artırmak, eğitimde eşitliği sağlamak, eğitim bilimlerindeki öğrenme/öğretme yaklaşımındaki içerik ve yöntemin programlara yansıtılmak istenmesi, demokratik eğitim ihtiyacı, küreselleşme, öğrencilerde okula ve öğrenmeye karşı oluşan ilgisizlik, mevcut programlarda konuların uzun olması ve ezberciliğe dayanması, okulda öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılamaması, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması, yatay ve dikey ekseninde dersler ve kavramlar arasında bütünlüğün olmaması, ekonomik gelişmenin bir sonucu olarak üretime dayanan ve işbirlikçi eğitimi temel alan girişimcilik ruhuna sahip birey yetiştirme ihtiyacı ve uluslararası sınavlarda Türkiye'nin başarı gösterememesi", şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Müfredat değişimleri temelinde ilkokul 2. ve 4. sınıf programlarının okutulmasına devam edileceği belirtilmiştir. Bunun yanında, yeni yaş durumu göz

önüne alınarak 1. sınıf programlarında bu yaş durumuna uygun gerekli düzenlemeler yapılacağı ifade edilmiştir. Böylece ilkokullarda öğrencilerin; okuma ve yazma becerileri gelişecek, sosyalleşmeleri sağlanacak, doğaya ve çevreye duyarlılıkları artırılabacaktır (MEB, 2012b, 22).

Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı (2011) tarafından eğitim sistemine olan yaklaşımı ve müfredatın çerçevesini çizen hedefler kapsamında Orta Vadeli Programa bakıldığında:

“Eğitim müfredatının gözden geçirilerek güncellemelere devam edilmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması, eğitimde etkin bir rehberlik ve yönlendirme sisteminin kurulması, eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarının artırılması, fiziki alt yapının iyileştirilmesi, dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanması, bilgi teknolojilerinin yaygınlaştırılması ve eğitim kurumlarında disiplinin sağlanarak şiddet olaylarına mahal verilmemesi şeklinde sıralandığı görülmektedir.”

Bakanlığın müfredatın yenilenmesi konusundaki çabalarının günün koşullarına uygun, öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu ve bu kapsamda yapılan değişikliklerin eğitime olumlu manada katkı sağladığı söylenebilir. Müfredat ile birlikte müfredatın uygulanmasında kullanılan tekniklerin/metotların da iyi seçilmesi gerekmektedir. Zamanın şartlarına göre gerçekleştirilen bu değişim eğitim sisteminin tüm paydaşlarının katılımı ile hayata geçirilmelidir. Talep, beklenti, uygulama, süreç ve sonuçların birbirine uyumlu olması başarının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca yapılan müfredat değişikliklerinin ya da kamuoyunda değişmesi yönünde talep olmasına rağmen uygulamanın devamında ısrar edilmesinin mantıklı açıklamalarının yapılarak uygulanan bu politikaların tüm paydaşlarca benimsenmesi gerekmektedir. İlkokul öğrencilerinin okuma yazmayı el yazısı ile öğrenmesinde ısrarcı olunmasının halen kamuoyunu tatmin eden bir savunması yapılamamıştır. 2017-2018 eğitim dönemi ile birlikte bu uygulamanın ortadan kalkması özellikle öğretmen ve öğrenci velilerinde büyük bir sevinç meydana getirmiştir. Okul saatlerini ve dolayısıyla eğitim kalitesini doğrudan etkileyen kış saati uygulamasının gerçekleştirilmekten kaçınılması, çocuğunu okula göndermek için sabahın 04:00'ünde kalkan velilerce halen anlaşılabilir değildir.

4.3.2. Üniversite giriş sınavı katsayı farkları (2003)

Tablo 4.13'e bakıldığında üniversite giriş sınavı katsayı farkları konusunda 58., 59. ve 60. Hükümetlerde değişiklik yapıldığı görülmektedir. Üniversiteye öğrenci yerleştirme sisteminde 1999'dan itibaren tek aşamalı sınava geçildiği ve bu değişiklikle birlikte Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) uygulamasının getirildiği görülmektedir. Bu uygulama kapsamında öğrencilerin; diploma notu, okulda aldıkları not ortalaması, ÖSS puanı birlikte değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda üniversite adaylarının AOBP'ları: Kendi alanlarında bir yükseköğretim programına yerleştirilirken 0,5, alanı dışında bir yükseköğretim programına yerleştirirken 0,2 ile çarpılmış ve genel puanlarına eklenmiştir. 2003 yılında bu uygulamada değişikliğe gidilerek ilgili katsayılar sırasıyla 0,8 ve 0,3 olarak güncellenmiştir. Bunların yanı sıra, meslek lisesi mezunlarının ağırlıklı ortaöğretim başarı puanları, alanlarındaki bir yükseköğretim programına yerleşirken 0,24 ile çarpılmak sureti ile puanlarına eklenmiştir. Değişim sonrasında ise mevcut fark artırılmıştır. Bu durumdan en çok mağdur olan kesimin meslek liseleri olduğu söylenebilir. Söz konusu değişiklik sonrası dört yıllık lisans bölümlerinin birçoğuna meslek ve imam hatip liseleri mezunlarının girmeleri neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Ortaya çıkan bu olumsuz durum neticesinde YÖK Temmuz 2009'da bütün adayların AOBP'larının 0,15 ile çarpılmasına karar vererek katsayı farklarını gidermiştir. Ancak bu kararın yürütülmesi (uygulanması) Danıştay tarafından durdurulmuştur. Bu durum sonrasında 2009 yılı itibariyle, daha önceden mevcut olan katsayılar sırasıyla 0,13 ve 0,15 olarak yeniden belirlenmiştir. Ancak bu kararın yürütülmesi de Danıştay tarafından yine durdurulmuştur. Danıştay'ın son yürütmeyi durdurma kararı neticesinde 2012 yılında söz konusu katsayı her aday için 0,12 olarak yeniden belirlenmiştir. Böylelikle 13 yıldır devam eden katsayı tartışmaları sona erdirilmiştir (Radikal Gazetesi, 2013; Avrupa Birliği Dairesi, 2010; Özdemir, 2010).

Dönemin YÖK Başkanı Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan'ın katsayı değişikliği ile ilgili yaptığı açıklamada; söz konusu değişiklik ile fırsat eşitliğinin sağlanarak uygulanmakta olan bir haksızlığı ortadan kaldırdıklarını beyan etmiştir. Bu kapsamda eşitlikçi ve adil bir düzenleme yapıldığı ifade edilmiştir. YÖK Başkanı tarafından katsayı uygulamasının demokratik olmadığı, eğitimde demokratik olmayan

uygulamanın giderilmeye çalışıldığı, hatta bu değişikliğin çok önceden yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Elektrikport, 2011).

Katsayı farklılıklarının giderilmesiyle birlikte Adalet ve Kalkınma Partisi'nin ilk kez iktidar olduğu 2002 seçimleri öncesindeki seçim beyannamesinde yer alan katsayının kaldırılacağı vaadi yerine getirilmiştir. Katsayıdaki bu değişikliğin eşitlik ilkesine uygun ve öğrencilerin yararına olduğu söylenebilir. Özellikle mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarından yükseköğretim kurumlarına geçiş imkânı artmıştır.

Kamuoyunda 28 Şubat süreci ürünü olduğu konusunda hemfikir olunan haksız katsayı uygulamasının eğitim sisteminde sorunlar yaşanmasına neden olduğu ve bu sorunların etkilerinin halen toplumsal yapıdaki etkisinin az da olsa hissedilmeye devam ettiği bilinmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının salt ideolojik yaklaşımlardan ve bireysel beklentilerden uzak bir şekilde yapılması gerektiği gerçeğini bir kez daha göz önüne sermektedir.

4.3.3. Ücretsiz ders kitapları dağıtımı (2003)

Ders kitapları uzunca bir süre Milli Eğitim Şuraları, parti ve hükümet programları ile kalkınma planlarında gündeme gelerek tartışılmıştır. Bu tartışmalar kapsamında ders kitaplarının tek tip olarak hazırlanması, ders kitaplarının yarışma usulüne göre hazırlanması ve devletin ders kitaplarını ücretsiz olarak dağıtması çeşitli zamanlarda gündeme gelerek tartışma konusu yapılmıştır. MEB'in almış olduğu bir kararla "İlköğretimde Ücretsiz Kitap Dağıtımı Projesi" kapsamında 2003-2004 eğitim ve öğretim yılından itibaren ders kitapları ücretsiz olarak dağıtılmıştır (Bayrakçı, 2005). Verilen bilgilere ve Tablo 4.13'e göre ücretsiz ders kitapları dağıtımının 59. ve 60. Hükümetler döneminde uygulandığı görülmektedir.

Tebliğler Dergisi'nin Haziran 2004'de yayınlanan 2561 sayısında ders kitaplarının ücretsiz dağıtımına yönelik listenin yer aldığı görülmektedir (Tebliğler Dergisi, 2004, 538-539). Ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtımı ile ilgili 58. ve 59. Hükümet programlarında herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. 61. Hükümet programında ise "İktidarımız döneminde ilk kez ilköğretim ve ortaöğretimde her öğrencimize ücretsiz olarak ders kitabı dağıtımı yapılmıştır.", bilgisine yer verilmiştir

(Canöz, 2014, 47). Fırsat eşitliğinin sağlanmasına adına yapılan belki de maliyeti en yüksek uygulamalardan birisi ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılması olmuştur (Yalçınkaya, 2015, 46). Her yıl artan ve küçümsenmemesi gereken öğrenci sayısı ile müfredatta belirtilen ders sayıları dikkate alındığında basım ve dağıtım yapılması gereken yüksek miktarda ders kitabına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreç her yıl aynı dönemlerde periyodik olarak tekrarlanmaktadır.

TBMM'de yapılan 2013 yılı bütçe sunumunda, proje ile 2003 yılında ilköğretimde 81.834.281 adet kitap dağıtıldığı ve bu kitaplar için 157.523.013 TL kaynak ayrıldığı açıklanmıştır. Ayrıca 2006 yılında ortaöğretim öğrencilerinin de uygulama kapsamına alınarak 142.307.609 adet kitap dağıtımının yapıldığı beyan edilmiştir. Ders kitapları için 267.583.942 TL kaynak harcanmıştır (Maliye Bakanlığı, 2012; Canöz, 2014, 47).

Tablo 4.14.

Ücretsiz Kitaplarının Yıllara Göre Dağıtımı

	Yıllar	Dağıtılan Kitap Adedi		Yapılan Harcama
		İlköğretim	Ortaöğretim	
58. Hükümet	2003	81.834.281		157.523.013
	2004	83.858.320		154.442.289
59. Hükümet	2005	106.510.090		174.997.782
	2006	104.892.620	37.414.989	267.583.942
	2007	122.070.013	35.062.367	268.282.322
60. Hükümet	2008	128.233.848	39.341.906	283.698.861
	2009	129.004.189	58.428.930	286.009.159
	2010	133.472.874	63.121.837	325.246.605
	2011	129.364.298	85.993.271	376.133.835
	2012	142.774.875	62.231.185	324.171.247

(Canöz, 2014, 19)

Tablo 4.14'de 2003 ile 2012 yılları arasında ücretsiz olarak dağıtılan kitap adetleri ve harcanan tutarlar yer almaktadır. İlgili tabloda 2003 yılında ilköğretim öğrencileri için başlatılan ücretsiz ders kitapları dağıtım uygulamasının 2006 yılından itibaren ortaöğretim öğrencilerini de içine alarak uygulanmaya devam edildiği açıkça görülmektedir. Yine söz konusu tablodan, hemen hemen her geçen yıl ücretsiz kitap

dağıtımını konusunda artış olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan kamu politikasının maliyetinin daha da çok yükselmesine neden olmaktadır.

Ders kitaplarının ücretsiz dağıtımını, bu kaynaklara erişim imkânını arttırmıştır. Materyal açısından öğrenciler arasında mevcut olan fırsat eşitsizliğini de minimize etmiştir. Ancak Özcan tarafından da belirtildiği üzere, ders kitapların ücretsiz bir şekilde dağıtımının yanı sıra bu kitapların israf edilmemesi konusunda da tedbirler alınmalıdır (Özcan, 2007). Kullanılan kitapların geri dönüşümünün sağlanması, e-kitap uygulamalarının hayata geçirilmesi, vb. tedbirler bu konuda örnek teşkil edebilir.

Ücretsiz ders kitabı dağıtımını 2002-2012 dönemi hükümetleri için olumlu nitelenebilecek önemli kararlardan birisi olarak gösterilebilir. Bu kararlar uzun süredir devam eden tartışmalara son verilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler ve ebeveynleri maddi anlamda rahatlatılmıştır. Ders kitaplarının MEB'in denetiminde basılması ve dağıtılması kontrol mekanizmasının daha etkin hale getirilmesini sağlamıştır.

4.3.4. Lise eğitim süresi değişimi (2005)

Tablo 4.13'e bakıldığında lise eğitim süresi değişiminin 59. Hükümet döneminde gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitim sürelerinde daha önceki zamanlarda genellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretim sonrası temel eğitim (ortaokul) kamuoyunun gündemini meşgul etmekteydi. Lise eğitiminin süresiyle ilgili çok belirgin bir tartışma bulunmamaktaydı. Ancak küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle ortaöğretimin son halkası olan lise eğitimlerinin de müfredat, süre, metot, tür, vb. unsurlar açısından dönüştürme ve değiştirme ihtiyacı söz konusu olmuştur. Bu kapsamda lise eğitiminin süresiyle ilgili temel değişimleri kronolojik olarak kısaca ele almanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tebliğler Dergisi'nin Eylül 2002'de yayınlanan 2540 sayısında, Bakanlığın 8. Beş yıllık kalkınma planı, hükümet programı ve Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar doğrultusunda, ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına yönelik (liselerin 4 yıla çıkarılması) çalışmaların koordineli bir şekilde sürdürüleceği ifade edilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2002, 745-746). Yine Tebliğler Dergisi'nin Haziran 2005'de yayınlanan 2573 sayısında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretimin yeniden yapılandırılması kapsamında, 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren tüm mesleki ve genel

liselerin öğrenim süresinin dört (4) yıla çıkarıldığı açıklanmıştır (Tebliğler Dergisi, 2005, 381). Yeni uygulama öncesi “hazırlık+3 yıl” olan mesleki ve genel öğretim kurumlarının da öğrenim süresi bu değişiklik ile birlikte hazırlık sınıfı olmaksızın dört (4) yıla çıkarılmıştır. Yeni uygulama hali hazırda okula devam eden öğrencileri kapsamamış, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından geçerli olmak üzere kademeli olarak yeni kayıt yaptıran öğrencilere uygulanmıştır (Dağdelen, 2008, 90). Ancak yeni uygulama hayata geçirilmesine rağmen, sosyal bilimler liseleri, İstanbul, Vefa, Kadıköy Anadolu ve Galatasaray Lisesi gibi bazı Anadolu lisesi statüsündeki liselerde hazırlık sınıfı uygulamasına devam edildiği görülmüştür (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 6).

Eğitim süresinin uzatılması ile ilgili olarak, hükümet programlarında yer verilen ve 17., 18. Milli Eğitim Şura Kararlarında da bahsi geçen “eğitim süresinin gelişmiş diğer ülkelere kıyasla az olması” durumuyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (TTKB, 2006, 9; TTKB, 2010, 7). AB uyum müktesebatı kapsamında eğitim alanında Avrupa ülkeleriyle benzer standartlara kavuşmak amacıyla lise eğitim süresinin 1 (bir) yıl daha uzatıldığı düşünülmektedir.

4.3.5. LGS'nin kaldırılarak OKS'nin gelmesi (2005)

Liselere Giriş Sınavı'nın (LGS) kaldırılarak Ortaöğretim Kurumları Sınavı'nın (OKS) uygulamaya konulması tablo 4.13'ten de anlaşılacağı üzere 59. Hükümet döneminde gerçekleştirildiği görülmektedir.

2000'li yılların ilk yarısına değin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirme amacıyla LGS'nin (Liselere Giriş Sınavı) yapıldığı görülmüştür (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 8). 2005 yılında ise LGS kaldırılarak yerine Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) getirilmiştir. Bu sınav, önceki yıllarda olduğu gibi öğrencilerin 3 yıllık ortaöğrenim sonunda tek bir sınava girmelerini düzenlemiştir. Ancak OKS, sınav içeriği, müfredatı ve katsayıları açısından LGS'den farklılıklar göstermektedir. İlk OKS 2006 yılında yapılmıştır. OKS'nin kapsamına özel okullar sınavı, Polis Koleji aday tespit sınavı, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı da dâhil edilmiştir. Bu değişiklik ile sınavın içerik ve formatına ilişkin radikal bir dönüşümden ziyade farklı sınavları tek bir yerde toplamının hedeflendiği söylenebilir. 2007 yılında tek sınavın

kaldırılacağı Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından açıklanmış ve son OKS 2008 yılında uygulanmıştır (Yalçınkaya, 2015, 59).

Her ne kadar LGS'den OKS'ye geçişin anlamlı bir farklılığı olmasa da, sınav sisteminin aradan zaman geçmeden tekrar değiştirilmesinin veli ve öğrenciler üzerinde güvensizliğe ve tedirginliğe yol açtığı söylenebilir.

4.3.6. OKS'nin kaldırılarak SBS'nin gelmesi (2007)

Tablo 4.13'e bakıldığında OKS yerine SBS'nin hayata geçirilmesinin 59. Hükümet döneminde olduğu görülmektedir. LGS yerine eğitim sistemine dâhil edilen OKS iki (2) yıla yakın bir süre uygulamada kaldıktan sonra sonlandırılmıştır. OKS yerine bu dönemde SBS sisteme dâhil edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı OKS uygulamasının kaldırılarak SBS'ye geçilmesini “öğrencilerin üç yıllık birikimlerinin tek sınavla ölçülmesinin doğru olmadığı düşünülmesi, okul dışı dersane gibi kaynaklara yönelimi azaltmak, okul müfredatı ile sınavlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmek ve öğrencileri sınava değil hayata hazırlamak” (Bağcı, 2016, 3) gibi sebeplere dayandırmıştır.

2007 yılında açıklanarak 2008 yılından itibaren hayata geçirilen SBS, 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılmak üzere üç aşamalı olarak tasarlanmıştır. Ayrıca liseye geçişte SBS'den alınan puanlar ile birlikte öğrencilerin yılsonu başarı notu ve davranış notunun da etkili olmasına karar verilmiştir. Yeni sınav sistemine göre SBS'lerin 6. sınıfta (% 25), 7. sınıfta (% 35) ve 8. sınıfta ise (% 40) oranında sonuca etki edeceği ifade edilmiştir. Böylece SBS'lerden alınan puanların öğrencilerin liseye yerleştirilmelerinde (% 70) oranında etkili olacağı belirtilmiş, geriye kalan (% 30)'luk oranın da (% 25)'inin dersteki performansına ve (% 5)'inin de öğrencinin derslerine giren tüm öğretmenler tarafından verilecek davranış notu olarak puanına ekleneceği ifade edilmiştir. Yapılan açıklamada SBS'lerin her yılın sonunda merkezi olarak yapılacağı ve sınav sorularıyla müfredatın örtüşeceği belirtilmiştir. Ayrıca mezun olma aşamasına gelen öğrencilerin derslerde (ağırlıklı Türkçe ve yabancı dil dersleri) gösterdikleri başarı puanlarına göre “Yıl Sonu Başarı Puanları” (YBP) hesaplanarak toplam puanlarına ekleneceği ifade edilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 9).

Danıştay, kamu yararını göz önüne alarak öğretmenler tarafından öğrencilere verilecek olan davranış puanı uygulamasını iptal etmiştir (Danıştay, 2008a; Danıştay, 2008b). Söz konusu yargı kararı neticesinde ortaöğretime yerleştirme için yapılan puan hesaplamalarında öğretmenler tarafından verilecek davranış puanı uygulamasının hayata geçmediği görülmüştür.

Ortaöğretime geçişte OKS'nin kaldırılarak SBS'lerin getirilmesinin gerekçeleri ve getirilen sistemin özellikleri Milli Eğitim Bakanlığının "64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi" adlı çalışmasında detaylı bir şekilde açıklanmıştır. MEB, yenilenen müfredatın bir gereksinimi olarak farklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç duyulmasını, atılan bu adımın temel sebebi olarak göstermiştir. Bu bağlamda OKS'nin zayıf yönlerinden kaynaklanan ve yeni uygulamanın çözmesi beklenen bazı temel sorunlar üzerinde durulmuştur. Örneğin OKS'nin öğrencileri hayata değil sınava hazırladığı, OKS'nin sadece sonucu ölçtüğü ve süreci temel almadığı, OKS'de sorulmayan derslerin önemsizleştiği ve OKS'nin tek oturumda gerçekleştirilmesinden ötürü veli ve öğrenciler üzerinde aşırı derecede baskı oluşturduğu, ayrıca OKS'nin okul disiplinini bozduğu gibi bazı sorunlar eski sistemle ilgili değişiklik yaşanmasına temel nedenler olarak gösterilmiştir (Hürriyet Gazetesi, 2007). Ayrıca OKS'nin ailelere ek mali yük getirdiği ve öğrencileri okul dışı kaynaklara (dershane, özel ders vs.) yönlendirdiği belirtilmiştir (Gür ve Çelik, 2010, 21).

Bakanlık tarafından sistem değişikliği konusunda yapılan açıklamalar dikkate alındığında OKS yerine SBS'nin getirilmesi üzerine yıllardır birikmiş problemlerin bir çırpıda çözebilmesi misyonunun yüklendiği görülmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 10; Gür ve Çelik, 2009, 23). Elbette ki her sistem değişikliği mevcut sistemin zamanın şartları en ideal şekilde cevap verememesi ve bazı sorunların çözümüne aracılık edememesi hatta kendisinin doğrudan bir sorun haline gelmesi gibi sebeplerden dolayı meydana gelmektedir. Ancak sistem değişikliğine gidilmeden önce mevcut sistemin tüm yönleriyle çok detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Ortaya çıkan tüm aksaklıklar ve paydaş talepleri toplanmalıdır. Gelişmiş ülkelerin uyguladığı sistemler ve uygulayıcılarının kendi sistemleriyle ilgili düşüncelerine ulaşılmalıdır. Konunun uzmanları ve paydaş temsilcileriyle birlikte modern bir sistemin taslağı oluşturularak kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Kamuoyunda yaşanan tartışma, eleştiri, talep ve beklentiler de dikkate alınarak taslağa son şekli verilerek hayata geçirilmelidir.

Ancak Türkiye'de genellikle sistem değişikliği, hukuki düzenleme yapılırken ya da yapıldığı anda kamuoyu gündemine gelmektedir. Sistemin sürekli olarak köklü değişiklikler geçirmesi nedeniyle paydaşların dahi çoğu kez sistemin detayları hakkında eksik ya da yanlış bilgilere sahip olduğu görülebilmektedir. Kaldı ki sistemin yeterince analiz edilmemesinin en önemli delili olarak günümüzde bile halen aynı konuda çok radikal sistem değişikliklerine devam ediliyor olmasıdır.

Yalçinkaya yeni sistemin SBS'ye göre en temel farklılığının, öğrenci başarısını anlık bir performansa dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak, öğrenciyi rahatlatacağını ifade etmiştir (Yalçinkaya, 2015, 60). Tüm bunlardan hareketle, SBS'lerin getirilmesinin olumlu tarafı, okul müfredatları ile sınavlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmesi ve okul başarı puanlarını yerleştirme puanlarına dâhil etmesidir. Fakat MEB'in en temel vaatlerinden birisi olan, yeni sistemle okul dışı kaynaklara (dershane) yönelmenin azalacağı ve dolayısıyla daha eşitlikçi bir sistem oluşturulacağı hedeflerinin maalesef gerçekleştirilemediği düşünülmektedir.

4.3.7. İki aşamalı üniversite sınavının getirilmesi (2009)

İki aşamalı üniversite sınavının getirilmesi konusunda tablo 4.13'e bakıldığında, bu uygulamanın 60. Hükümet döneminde getirildiği görülmektedir. Ancak ifade etmek gerekir ki 1998 yılına kadar Türkiye'de zaten çift (iki) basamaklı üniversiteye giriş/yerleştirme sınavı uygulanmaktaydı. Tek basamaklı ve dar kapsamlı (yüzeysel) sınav sistemi 28 Şubat süreci mahsulü olup, temelinde ideolojik amaçlar taşımaktaydı. Haksız katsayı uygulamasıyla eş zamanlı olarak hayata geçirilmişti.

Üniversite giriş sınavlarında da liselere giriş sınavlarında olduğu gibi sürekli bir arayış söz konusudur. 2009 yılında Öğrenci Seçme Sınavı'nın (ÖSS) değiştirilmesine karar verilerek iki aşamadan oluşan yeni bir sınav sistemi getirildi. Bu sınavların isimleri Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'dir. Bir bakıma 1999 öncesinde uygulanan ÖSS ve ÖYS mantığına geri dönmüş olmaktadır (Yalçinkaya, 2015, 56). Öğrenciler ilk olarak YGS'ye girmekte, başarılı olurlarsa da LYS'ye girmeye hak kazanmaktadırlar. LYS uygulaması 5 ayrı oturumda yapılmaktadır.

Tek aşamalı sınav sistemi yerine iki aşamalı sınav sisteminin getirilmesi ve bu yeni uygulamada ikinci aşamada 5 ayrı kategoride oturumların gerçekleştirilecek olması bir nebze öğrenciler açısından olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Çünkü bu uygulama ile daha önce tek oturum ile öğrenciler üzerinde oluşan stres ve heyecanın azda olsa hafifletilmiş olduğu söylenebilir. Bir başka açıdan da sınavın müfredat içeriği genişletilmiş ve öğrencilerin alan bilgisi çok daha detaylı bir şekilde ölçülmüştür. Bu durum her ne kadar toplam maliyetleri artırıyor olsa da yükseköğretime geçişi çok daha adil ve kapsamlı hale getirdiği düşünülmektedir.

4.3.8. SBS değişikliği (2010)

SBS değişikliğinin 60. Hükümet döneminde gerçekleştirildiği tablo 4.13’de görülmektedir. Sistem değişikliği sürecinde 04 Mayıs 2009’da Hüseyin Çelik’ten boşalan Milli Eğitim Bakanlığı görevine Nimet Çubukçu getirilmiştir. Çubukçu, göreve geldiği ilk günlerde SBS’lerle ilgili velilerden bazı şikâyetler geldiğini ve bu konuda akademisyenlere araştırma yaptırıldığını ifade etmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 10). Nitekim 28 Haziran 2010’da yapılan açıklama ile 6., 7. ve 8. sınıflarda uygulanan SBS’lerin kademeli olarak kaldıracağı ve bundan sonra sadece 8. sınıf sonunda bir tane SBS uygulanacağı duyurulmuştur. Bundan sonra 8. sınıf sonrasında uygulanacak olan SBS’nin de 2008 öncesinde uygulanan OKS’nin aynısı olmadığı özellikle belirtilmiştir. OKS’de öğrenciler 6., 7. ve 8. sınıf müfredatlarından sorumlu iken, yeni uygulanacak SBS’de öğrencilerin sadece 8. sınıf müfredatından sorumlu olacakları belirtilmiştir. Yeni uygulanacak sistemde, SBS’nin ortaöğretime yerleştirmede (% 70) oranında, 6., 7. ve 8. sınıf not ortalamalarının ise (% 30) oranında etkili olması kararlaştırılmıştır (Gür ve Çelik, 2010).

SBS’lerin kaldırılmasının en temel gerekçesi olarak, eğitim sisteminde okulun önemini yitirmesi ve öğrencilerde sınav kaygısını artırması gösterilmiştir (Analiz Merkezi, 2010). Yalçınkaya da benzer şekilde, üç aşamalı SBS sistemi ile öğrencilerin okul dışı kaynaklara yöneliminin azalacağı düşünülmekte iken, istenilenin gerçekleşmediğini ve dersanelere yönelimin daha çok artarak okulun eğitim sistemindeki etkinliğinin zayıfladığını ifade etmiştir (Yalçınkaya, 2015, 59).

SBS'lerin üç aşamadan tek aşamaya indirilmesi kararının hangi bilimsel gerekçelere dayandırıldığı, yeni uygulamanın ne tür risk ve imkânlar taşıdığı ortaya konulmamakla birlikte, kamuoyundan gelen talepler doğrultusunda böyle bir adım atıldığı düşünülmektedir. Bu değişiklikler ile dershaneye olan bağımlılığın azaltılacağı ifade edilmiştir. Ancak bu değişiklikler dershaneye başlama yaşını çok da aşağılara çekmiş ve amacına hizmet etmemiştir. 10 yıllık süreçte ortaöğretime geçişte sınav sisteminin defalarca değiştirilmiş olmasının hem öğrencileri hem de velileri olumsuz etkilediği ve bakanlığa karşı güvensizlik oluşturduğu yadsınamaz bir gerçektir.

4.3.9. Liselerin Anadolu Lisesi'ne dönüştürülmesi

Tablo 4.13'e bakıldığında tüm genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi uygulamasının 60. Hükümet döneminde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu değişikliğe ilişkin 6 Mayıs 2010 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı genelgesinde, Doku-zuncu Kalkınma Planının sonu olan 2013 yılına kadar mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi ve ortaöğretimde kalitenin artırılması amacıyla genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesine karar verildiği ifade edilmiştir (MEB, 2010). Söz konusu değişikliğe ilişkin Hürriyet Gazetesi'nin haberine göre, MEB'in kalkınma planlarını ve hükümet programlarını da dikkate alarak ortaöğretimde okul çeşitliliğinden ziyade program çeşitliliğini benimsediği belirtilmiştir. Bu kapsamda da genel liseler Anadolu lisesine dönüştürülmüş, güzel sanatlar ve spor liseleri ayrılarak "güzel sanatlar lisesi" ve "spor lisesi" olarak düzenlenmiştir. İlk olarak mesleki ve teknik eğitimde faaliyet gösteren 22 okul türü 2'ye düşürülerek "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi" ile "Çok Programlı Anadolu Lisesi" adı altında yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca Bakanlık, Din Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Anadolu imam hatip lisesi ve imam hatip liselerini de teke indirerek "Anadolu İmam Hatip Lisesi" adı altında yeniden düzenlemiştir (Hürriyet Gazetesi, 2017). Ayrıca Spor liselerinin işleyişine ilişkin "Milli Eğitim Bakanlığı Spor Liseleri Yönetmeliği" yürürlüğe konmuştur (Tebliğler Dergisi, 2005, 108).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu tarafından yeni uygulamanın 2014 yılına kadar tamamlanacağını ve bu değişiklikte birlikte "eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanarak, ortaöğretimde kalitenin yükseltileceği" ifade etmiştir. Çubukçu, amaçlarının

“düz liseleri ortadan kaldırmaktan ziyade ortaöğretimin kalitesini artırmak” olduğuna da dikkat çekerek, okul dönüşümlerinin tamamlanmasının ardından ortaöğretime geçiş sınavının kalmayacağını belirtmiştir. Dört yıl içinde genel liselerin tamamının Anadolu lisesine dönüşmesinin ardından bu liselere sınavsız öğrenci alacaklarını belirten Çubukçu, sınavın sadece fen ve sosyal bilimler liseleri için yapılacağını beyan etmiştir. Sınav yerine kullanılacak mekanizmayı ise “Meslek liselerine de Anadolu liselerine de öğrenciler ilköğretimdeki başarılarına ve notlarına göre yerleştirilecekler”, şeklinde ifade etmiştir. Ancak 61. Hükümette yaşanan kabine değişimi neticesinde Nimet Çubukçu’dan boşalan Milli Eğitim Bakanlığı görevini Temmuz 2011’de Ömer Dinçer devralmıştır. Yeni bakan da ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin başlatılan çalışmayı sürdürmüştür. Aynı şekilde, Dinçer’in halefi olan ve Ocak 2013’ten sonra Milli Eğitim Bakanlığı görevine başlayan Nabi Avcı da aynı çalışmayı sürdürmüş ve okul dönüşüm işlemlerini devam ettirmiştir. Temmuz 2013 itibariyle bu çalışmalar bitirilmiş ve bütün liseler Anadolu liselerine veya meslek liselerine dönüştürülmüştür (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 6-7).

Her ne kadar bu değişikliğin amacının “liselerde kaliteyi artırma” olarak ifadesi söz konusu olsa da bu değişiklik sonucunda Anadolu liselerinin akademik kalitesinin olumsuz etkilendiğini, bu liseleri düz liseler seviyesine düşürdüğünü ve bu değişikliğin kapsamının aslında sadece bir tabela değişikliğinden ibaret olduğu görülmüştür. Ana hedefin eğitim kalite standartlarını yükseltmek ve ek kaynak (dershane, özel ders vs.) ihtiyaçlarını azaltmak olduğu dikkate alınırca bu konuda kayda değer bir gelişmenin yaşandığı düşünülmemektedir. Ancak tür olarak çok sayıda olan meslek lisesi grubunun sayısının azaltılmasının oldukça yerinde bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Sanat ve spor liselerinin birbirinden ayrılması ile fen lisesine eşdeğer sosyal bilimler lisesinin açılması da fayda sağlayacak bir uygulamadır. Ancak düz liselerin dönüşümünün optimal olmadığı düşünülmektedir.

Yeni modellerle yani genel liselerin Anadolu lisesine dönüşmesiyle yabancı dil eğitiminin daha kaliteli bir standarda yükseltileceği hedeflenmişti. Yabancı dil derslerinin saatinin artırılması hatta daha alt sınıflara kadar çekilmiş olmasına rağmen bu alanda göz ile görünür bir gelişmenin yaşanmadığı düşünülmektedir.

4.3.10. FATİH projesi (2010)

2002-2012 yılları arasında eğitim alanında atılan önemli adımlardan bir diğeri de Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesidir. 2010 yılında kamuoyuna duyurulan ve Ulaştırma Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa yürüttüğü proje ile eğitim-öğretimde teknoloji olanaklarının ülkenin her yerinde etkin bir şekilde kullanmasının sağlanması ve bütün öğrencilerin teknolojiden olabildiğince faydalanmaları amaçlanmıştır.

Projenin temel hedefinin; okullardaki teknolojik altyapının iyileştirilerek, bilişim teknolojileri araçlarının en verimli şekilde kullanımını arttırmak ve eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak olduğu ifade edilmiştir. Fırsat eşitliğinin, okullarda teknik altyapının güçlendirilmesi ve dersliklerin teknolojik cihazlarla donatılması sayesinde sağlanması planlanmıştır. Bu sayede eğitimde kalitenin artırılması ve eğitim teknolojilerinden tüm öğrencilerin verimli bir şekilde yararlanmasının sağlanacağı düşünülmüştür (Çağlar, 2012, 69).

Proje kapsamında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde tüm okullardaki 570.000 dersliğe LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanması ile bütün öğrenci ve öğretmenlere tablet bilgisayar verilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitimde FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler şunlardır (MEB, 2015):

- Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması
- Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi
- Öğretim programlarında etkin bir şekilde bilişim teknolojileri (BT) kullanımı
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi
- Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması

FATİH Projesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup, Ulaştırma Bakanlığı tarafından da desteklenen ve 5 yılda tamamlanması planlanan bir projedir. Birinci yıl ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarının BT donanım ve yazılım altyapısı, e-içerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımı

ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir. Proje 2010 yılı kasım ayında kamuoyuna duyurulmasına rağmen alt yapı ve fiziki donanım yetersizliği ile ihale süreci ve bürokratik engeller gibi nedenlerden dolayı 2012 yılı başlarında 52 pilot okulda uygulanmaya başlanabilmiştir (Geçer, 2016, 15; MEB, 2015).

FATİH Projesi'nin eğitim sistemine olan katkısını olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle ölçebilmek adına literatürde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Başduvar tarafından, FATİH Projesi'nin uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin projeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda proje kapsamındaki akıllı tahtaların öğretmenler tarafından aktif olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Uygulamayla birlikte derslerin görsel olarak zenginleştiği, bu durumun da hem öğrencinin derslerden daha fazla zevk almasına, hem de eğitimin daha kalıcı olmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak tablet bilgisayarların öğrencilerin dikkatini dağıttığı ifade edilirken; tabletin öğrencileri internet, oyun ve mesajlaşma gibi ders dışı faaliyetlere yönelttiği, bu nedenle de derslerde kullanılmadıkları rapor edilmiştir. Öğretmenler tarafından e-içeriğin eğitim için bir ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda FATİH Projesi kapsamında hazırlanacak e-içeriklerin de derslerde aktif olarak kullanılacağı ifade edilmiştir (Başduvar, 2013, 25-26).

Albayrak tarafından da FATİH Projesi kapsamındaki okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımının sınıf yönetimi açısından değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma neticesinde, "öğretmenlerin hepsinin zorunlu olarak FATİH Projesi eğitimde teknoloji kullanım kursu aldıkları, bu kurs sayesinde etkileşimli tahtayı kullanmayı öğrendikleri; bu durumun derslerindeki zamanın etkin ve verimli kullanılmasını sağladığı", sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca FATİH Projesinin uygulanmaya başlamasıyla, eskiye oranla gürültünün azaldığı, motivasyon ve dikkatin arttığı, öğrenmenin kalıcılığının arttığı, öğrencinin aktif hale geldiği gibi olumlu davranışlar ortaya çıkmıştır. Ancak tüm bunların yanı sıra yazı yazmanın azalması, ders başında gürültünün artması, kitap kullanımı ve okumanın azalması ve tablet bilgisayarda oyun oynanması gibi eğitim açısından olumsuz sayılacak davranışların da meydana gelmiştir. Projenin sınıf atmosferini olumlu etkilediği; sınıf disiplini ise tablet bilgisayarın yarattığı olumsuzluklar hariç bir fark görülmediği belirtilmiştir. Teknolojik gelişim ve görsel materyallerin artması neticesinde kitap kullanımının ve

okumanın azalmasına neden olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Albayrak, 2014, 50-53).

FATİH projesi kapsamında akıllı tahta uygulamasının genel olarak kabul gördüğü ve eğitime katkı sağladığı düşüncesi genel bir kanı olmuştur. Ancak tablet kullanımının ise öğrenciler açısından daha çok dikkat dağınıklığına ve derse olan ilginin diğer alanlara kaymasına neden olduğu düşünülmektedir. Hatta yukarıda bahsi geçen ilk çalışmada birçok öğretmenin okulda tablet kullanımını yasakladığı görülmektedir. Ancak bunun oyun çağından henüz çıkmamış öğrencilerin mevcut alışkanlıklarını değiştirmelerinde bir metot olamayacağı düşünülmektedir. Bunun yerine oyun da içeren interaktif uygulamaların tabletlere yüklenilmesi; dijital kalem ile tablet üzerinde işlem yapılabilmesi; ders kaynaklarının matbu olmaktan çıkartılıp elektronik hale getirilerek tabletlere yüklenmesi tabletin varlık amacını yerine getirme konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede ders kitaplarına harcanan yüksek miktardaki ücretlerin de önüne geçileceği düşünülmektedir. Çünkü yasaklama ya da yok saymanın insanın fitratında var olan bir şeyi ortadan kaldıramayacağı kabul edilmektedir. Doğru olanın yasaklamak yerine, faydalı bir yöne kanalize etmek olduğu savunulmaktadır. Bu açıdan interaktif sanal sınıf uygulamalarının da bir yandan iletişim ve kontrolü arttıracığı, diğer taraftan da öğrencilerin sohbet (sanal iletişim) merakını tatmin edeceği düşünülmektedir.

Eğitim bilimciler tarafından FATİH Projesi ile ilgili yapılan çalışmalarda ulaşılan birçok sonucun benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Demirkıran yaptığı çalışma sonucunda, etkileşimli ya da akıllı tahtaya evet ama tablete hayır demiştir. Bu bağlamda Demirkıran tarafından sınıf içi huzuru bozan, eğitim ve öğretimi aksatan cep telefonu sorunu varken bir de tableti tamamen sınıflara sokarak sorununun ağırlaştırılmaması gerektiğini ifade etmiştir (Demirkıran, 2012).

FATİH Projesi'nin birçok yönünün uygulayıcılar ve diğer uzmanlarca faydalı görüldüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneğin Hürriyet Gazetesi'ne göre, Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen FATİH Projesi'nin en büyük kazanımının eğitim sisteminde fırsat eşitliğini getirmek olduğu belirtilmiştir (Hürriyet Gazetesi, 2017). Ancak bunun yanı sıra Gül tarafından yapılan çalışmanın neticesinde; uygulamanın eğitimdeki sorunları çözmekten uzak olduğunu belirtmiştir (Gül, 2008). Fakat bu sonucu ortaya

koyan çalışmalara literatürde nadiren rastlanılmaktadır. Sınıf ortamındaki teknolojik atmosferin öğrencinin hayal dünyasında meydana getireceği zenginliğin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca başta FATİH Projesi olmak üzere bu tarz uygulamaların faydalı yönleri genişletmek ve olumsuz yönlerinin gözden geçirilerek etkisizleştirilmesinin çok daha akılcı ve gerçekçi olacağı düşünülmektedir.

TÜBİTAK tarafından yayınlanan Bilim ve Teknik Dergisinde, “*Türkiye’nin FATİH Projesi*” başlıklı makalede; FATİH Projesi’nin parçaları arasında öğretmen ve öğrenciyi destekleyen içerik bankaları ve yönetsel sistemlerin daha önemlisi de projenin 27 il ve 52 okulu kapsayan bir pilot çalışma aşamasının bulunduğu ve proje bu pilot çalışma sonunda üst sınıflardan alt sınıflara, şehirlerden kırsala doğru genişleyeceği ifade edilmiştir. FATİH Projesi’nin Türkiye’de mevcut olan içerik ve bilişim sektörünün gelişmesine önemli katkılar sağlayacağı vurgulanmıştır. Toplamda 15 milyon öğrenciden 10 milyonuna tablet bilgisayar dağıtılması, bu kapsamda da her yıl 3 milyon-3,5 milyon tabletin öğrenci ile buluşturulmasının söz konusu olduğu ifade edilmiştir. Proje kapsamında Hindistan’ın 100 \$’ın altında tablet üretme sürecinde bulunduğu böylesi büyük talebin ülkemizde göreceli olarak ucuz tablet üretimine ortam sağlayabileceği; ülkemizin yazılım sektörüne ve derslerde kullanılacak düşünsel eserleri üreten içerik sektörüne de önemli bir ivme kazandırabileceği beyan edilmiştir. Projenin toplam maliyetinin büyük ölçekli olduğu ve başarılı bir şekilde hayata geçirilebilirse ülkemizin bilgi toplumu olma yolunda önemli bir sıçrama kaydedebileceği vurgulanmıştır. Projenin dünya ile rekabet için önemli bir yatırım olacağı, ancak başarısız olması halinde mali kaybın da çok ötesinde kayıplarımız olacağı ifade edilmiştir. Bunların en başında da zaman kaybı ve moral bozukluğunun geleceği kaydedilmiştir (Akgül, 2012, 22-23).

Uygulamada altıncı yılını doldurmak üzere olan bu projeye ilgili eğitsel içerik tasarımı çalışmalarının (% 3) seviyesinde kalmış olması oldukça düşündürücüdür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacıların betimleyici eylemlerin yanında paydaşlarla ortaklık içinde eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil olmalarının, projeden beklenen sonuçlarının gerçekleştirilebilmesi adına son derece faydalı olacağı öngörülmektedir (İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu, 2015, 174).

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü önderliğinde birincisi gerçekleştirilen eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi [ETZ] bildiri kitabında; eğitim teknolojilerindeki yeniliklerin FATİH Projesi'yle okullara taşınırken, EBA ile de çağın şartlarına cevap verebilecek muhtevanın, öğretmen ve öğrencilere iyi tasarlanmış bir ortamda sunulduğu, kodlama eğitimi, uzaktan eğitim, e-çerik oluşturma, üç boyutlu teknolojiler, eğitimde mobil öğrenme, geleceğin teknolojik sınıfları gibi günümüz dünyasında son derece önem arz eden konular panel ve atölye çalışmaları şeklinde ele alınıp değerlendirildiği ifade edilmiştir (ETZ, 2016).

Tüm bu bilgiler ışığında FATİH Projesi'nin günün koşullarına uygun olduğu, proje kapsamında okullara LCD Panel Etkileşimli Tahtaların yerleştirilmesinin öğretmen ve öğrenciler nezdinde olumlu bulunduğu, fakat tabletlerin öğretmenler açısından olumsuz karşılandığı görülmüştür. Proje ile teknolojik imkânlardan öğrenci ve öğretmenlerin eşit şekilde faydalanmaları düşünülmüştür. Ancak fiziki altyapı ve donanımın sağlanmadan projenin uygulanması projenin ancak 2 yıl sonra hayata geçebilmesine neden olmuştur. FATİH Projesinin 5 yılda tamamlanması öngörülmüştür. Fakat aradan geçen zamana rağmen uygulamanın Türkiye'de bulunan tüm okullara getirilememiş olması projenin temel eksiklikleri arasında sayılabilir.

4.3.11. Zorunlu temel eğitimde 4+4+4 uygulaması

TBMM Genel Kurulu'nda kabul edilerek kanunlaşan 6287 sayılı "222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 222 sayılı ve 1739 sayılı kanunlarda yapılan değişiklikler ile sekiz yıllık zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Böylece zorunlu eğitim süresi, 4+4+4 şeklinde formüle edilen üç kademedен oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 2012b). Buradan hareketle 4+4+4 uygulamasının 60. Hükümet tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. MEB yeni düzenlemenin 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmasına karar vermiştir. Alınan kararla ilgili Sabah Gazetesi'nin haberine göre, 4+4+4 eğitim sisteminin 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren hayata geçtiği belirtilerek, yeni sistemle ders müfredatında seçmeli derslerin yer aldığı ve yabancı dil öğretiminin de 2. Sınıfa kadar düşürüldüğü belirtilmiştir (Sabah Gazetesi, 2012).

CHP Bilim Yönetim ve Kültür Platformu BYKB Politika Notlarına (2012) göre, 4+4+4 eğitim sistemi:

“2012 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti tarafından getirilen eğitimin süresini uzatmaya yönelik eğitim sistemi değişikliğidir. Yeni yöntem, zorunlu eğitimin daha uzun sürmesine olanak tanıdığından kimi çevreler tarafından beğenilmiş, kimileri tarafından ise eğitimi kademelere ayırdığı, böldüğü ve açık öğretime daha uygun bir ortam yarattığı gerekçesi ile eleştirilmiştir. Bu sistem sebebi ile okula tam zamanlı devam etmeyip çalışmaya ya da evlenmeye zorlanan çocukların sayısının artacağı düşünülmektedir şeklinde ifade edilmiştir (CHP BYKB Politika Notları, 2012).”

Milli Eğitim Bakanlığı 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili yayınladığı çalışmada bu yasal değişikliğe neden gerek duyulduğunu şu ifadelerle ortaya koymuştur (MEB, 2012a, 9-10):

- Dünya genelindeki uygulamalara bakıldığında, ortalama eğitim süresinin 11-12 yıl veya daha üzerinde olduğu belirtilmiş, Türkiye’de ise yetişkin nüfusun ortalama eğitim süresinin 6 yıl civarında olduğu ifade edilmiştir. Bundan ötürü Türkiye ile gelişmiş dünya ülkeleri arasında yarı yarıya bir fark oluşturduğu belirtilmiştir.
- Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ortalama eğitim sürelerini artırmak suretiyle nüfuslarının büyük bir bölümünü lise mezunu ya da üniversite mezunu yapmak üzere hedefler koyduklarını ve bunu gerçekleştirmek için de tedbirler aldıkları belirtilmiştir. Türkiye’de ise nüfusun sadece % 28’nin lise mezunu olduğuna dikkat çekilerek, Avrupa Birliği ülkeleri, Japonya ve Güney Kore gibi ülkeler örnek verilerek bu seviyenin yükseltilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Okullaşma oranlarında çok önemli mesafelerin kat edildiği hatırlatılarak, bölgeler arası okullaşma oranlarında ciddi farklılıkların olduğu, bu yeni sistemle de bu farkın azaltılacağı vurgulanmıştır.
- Düzenleme ile eğitim sisteminin demokratikleştirme ve esnekleştirme arzusunda olduğu ifade edilerek değişik kademelerde oluşturulacak seçimlik derslerle tüm vatandaşların ve öğrencilerin eğitimden beklentileri ile sosyal ve kültürel taleplerinin karşılanmaya çalışıldığı beyan edilmiştir.

- Düzenleme ile eğitimin kademelere bölündüğü belirtilmiştir. Bu kapsamda birinci kademenin 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademenin 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademenin de 4 yıl süreli lise eğitimi olduğu açıklanmıştır. Yeni uygulama ile kademeler arası yatay ve dikey geçişlere imkân tanındığı, esnek yapı sayesinde ise bireye yetenek ve gelişimine göre erken yaşlarda tercih hakkı sağladığı belirtilmiştir.
- Yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6 - 13 yaş arası olarak değiştirilmiş ve Eylül ayı sonu itibarıyla 5 yaşını doldurmuş, 6 yaşına girmiş çocuklarımızın ilköğretime başlamalarına fırsat verildiği belirtilmiştir. Bu konuda dünya genelindeki uygulamalarla paralellik gösterildiği ve erken yaşta eğitime başlayan bireylerin bir yıl erken hayata adım atmasının sağlandığı ifade edilmiştir.
- Yine sekiz yıllık kesintisiz eğitimde 1. sınıf öğrencisi ile 8. sınıf öğrencisinin aynı bahçede oyun oynadığı, aynı tuvaleti kullandığı ve aynı kantinden alışveriş yapmak için sıraya girdiği belirtilmiştir. Bunun da yetişkin öğrencilerce alt sınıf öğrencileri üzerinde baskı oluşturabildiği ifade edilerek, alt sınıfların ortak mekânlardan yeterince yararlanamadıkları ifade edilmiştir. Yeni sistem ile yaş aralığının düşürerek ilkokulların ayrı binalarda, diğer okullara (ortaokul ve lise) devam eden öğrencilerin ise yine farklı binalarda eğitim yapmasına imkân tanındığı belirtilmiştir.

Yeni sistem ile ilgili olarak Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen) tarafından da bir rapor hazırlanarak, kamuoyu ile paylaşılmıştır. Yayınlanan raporda yeni sistem ile ilgili olarak (Eğitim-Sen, 2012, 90):

“Bakanlık her ne kadar 4+4+4 sistemi düzenlemesi ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığını iddia etse de, lise aşamasında “açık öğretim” uygulamasının olacak olması, zorunlu eğitimin gerçek anlamda asla 12 yıl olmayacağını göstermektedir. Bu durum açık lise uygulaması nedeniyle liselerde okullaşma oranının yüksek görünmesinden başka bir işe yaramayacaktır. Bir taraftan örgün eğitimin 12 yıl zorunlu olacağı iddia edilirken, diğer taraftan lise eğitiminde “açık lise” uygulamasını hayata geçirmek, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması iddiasını yalanlamaktadır ifadesine yer verilmiştir.”

4+4+4 zorunlu temel eğitim sistemi ile ilkokula kayıt işlemlerinde yaşı 66 ayı geçen çocukların okula katılması zorunlu hale getirilmiştir. Yaşı 60 ile 66 aylık olan

çocuklar velilerinin izni dâhilinde okula kayıt yaptırabilmektedir. Veliler çocuklarının okula hazır olmadığını düşünürlerse doktor raporu ile okula kayıt ettirmeme hakkına sahiptirler (MEB, 2012a, 12). Yeni uygulama ile ilkokullarda ders saatlerine yönelik de değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişimler şu şekildedir (MEB, 2012c):

- 4 sınıfta da haftalık toplam ders süresi 30 saat olarak kabul edilmektedir.
- Yeni sistemde Matematik dersleri haftada 4 saatten 5 saate çıkartılmıştır.
- Yabancı Dil öğretimi artık 2. sınıftan itibaren başlayacaktır.
- Fen Bilimleri dersi 3. sınıfta da verilecektir.

Yeni uygulama ile ortaokullarda da ders saatleri ile ilgili bazı değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu değişiklikler şunlardır (MEB, 2012c):

- Haftalık toplam ders süresi 5. ve 6. sınıflarda 36 saat; 7. ve 8. sınıflarda ise 37 saat olarak belirlenmiştir.
- Türkçe ders saatleri ilkokula göre daha azdır.
- İngilizce ve Fen Bilgisi dersleri haftada 4 saattir.
- Seçmeli Dersler haftada sekiz saattir.

Elbette her uygulama gibi 4+4+4 sisteminin de ortaya çıkardığı bazı sonuçlar bulunmaktadır. Bu sonuçları değişen maddeler ışığında değerlendirmenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda yapılan değişiklikler bakıldığında (Resmi Gazete, 2012b):

- *Madde 3'ün değiştirilmesi ile:* İlköğretimi bitirme yaşında değişiklik yapılmıştır. Daha önce 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılının sonunda okul bitirilmekteydi. Yeni uygulama ile "13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter", şeklinde düzenlemeye gidilmiştir.
- *Madde 7'nin değiştirilmesi ile:* İlköğretim, ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır.
- *Madde 9'un değiştirilmesi ile:* İlkokul ve ortaokul bağımsız nitelikte okullar olacaktır. Yani ayrı binalarda eğitim faaliyetinde bulunacaklardır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokul veya liselerle birlikte de kurulabilecektir.

- *Madde 14'in değiştirilmesi ile:*
 - ✓ İlkokul veya ortaokulun birlikte veya ayrı ayrı oluşuna bağlı olarak, görev alacak öğretmenler değiştirilebilmektedir.
 - ✓ Liselerin bir kısım masraflarının, il özel idareleri kapsamında karşılanması kabul edilecektir.
 - ✓ Bugün itibariyle, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyanlar sistemdeki değişiklikten etkilenmeyecektir.
 - ✓ 1, 2, 3 ve 4. sınıfta okuyanlar sistemdeki değişiklikten etkilenmeyecektir.
 - ✓ İçinde bulunulan yıl 4. sınıfı okuyan öğrenci, gelecek eğitim öğretim yılında ortaokulda okumuş olacaktır.

222 sayılı yasa ile yapılan değişikliklerin en belirgin olanları yukarıda ifade edilmiştir. Ancak yeni sistem sadece 222 sayılı yasayı etkilememiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da bazı değişikliklere gidilmiştir. Yapılan değişiklikler incelendiğinde;

- *Madde 22 ve 25'in değiştirilmesi ile:*
 - ✓ İlköğretimi bitirme yaşında değişiklik yapıldığı görülmektedir. Daha önce 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılının sonunda bitirilen uygulama; "13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter" şeklinde düzenlenmiştir.
 - ✓ İlkokul ve ortaokul bağımsız nitelikte okullar olarak kabul edilecek, bunun sonucunda da öğrenim faaliyetleri ayrı binalarda gerçekleştirilecektir. İmkân ve şartlara bakılarak ortaokullar, ilkokul veya liselerle birlikte de kurulabilme hakkına sahip olacaktır.
 - ✓ Ortaokul ve lisede isteğe bağlı seçmeli derslerden birisi de "Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı" olacaktır. Diğer seçmeli dersleri ise Milli Eğitim Bakanlığı belirleyecektir.

Zorunlu temel eğitimin 4+4+4 şeklinde düzenlenmesi elbette ki eğitim sistemi içerisinde bazı olumlu ve olumsuz durumlar ortaya koymuştur. Öncelikle her yenilik sonrasında olduğu gibi, 4+4+4 düzenlemesi sonucunda da uyum (oryantasyon) problemleri kendisini göstermiştir. Çünkü köklü değişimler için her daim geniş bir zamana gereksinim duyulur. Bu sebeple okula başlama yaşının düşürülmesi, seçmeli

derslerin ortaya çıkması ve ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi gibi uygulamaların eğitim sistemine entegre edilmesi zaman alacaktır. Bu süreç içerisinde de doğal olarak bazı uyumsuzluklar yaşanabilecektir.

4+4+4 zorunlu temel eğitim sisteminin avantajları Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen) tarafından da ele alınmıştır. İlgili sendika bu avantajları şu şekilde sıralamıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2012, 7,8):

- Üç kademedен oluşması ve kesintili olması
- İlkokul sürecini, bütün bireyler için tek tür okul ve tek öğretim programı olarak düzenlemesi
- Ortaokulu farklı öğretim programlarının uygulanabileceği bir okul dönemi olarak düzenlemesi
- Ortaokul ve lise programları arasında ilişki kurması
- Farklı programların uygulandığı ortaokul türlerine imkân vermesi ve ortaokulların bağımsız okullar şeklinde veya liselerle ya da ilkokullarla birlikte açılabilmesi
- İmam hatip ortaokullarının bağımsız ya da imam hatip liseleri ile birlikte açılabilmesi
- Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı derslerinin kanuni seçimlik ders olmak üzere; ortaokul ve liselerde seçimlik dersler içinde yer alacak olması
- Diplomanın 12 yıllık zorunlu öğretimin sonunda (lisenin bitirilmesiyle) düzenlenmesi
- Zorunlu eğitimin 12 yıl olması. Bireylerin 6 yaşından itibaren ara vermeden 12 yıl süreyle eğitim sisteminin içerisinde yer alması ile kademeler ve program türleri arasında geçiş esnekliğinin bulunması.

Sistemin bazı avantajlar taşımasının yanında birtakım dezavantajları da içerdiği daha önce ifade edilmiştir. Bu dezavantajların kısaca ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yeni sistem ile çocukların 5 yaşından itibaren okula başlayacak olması, onların hem bilişsel hem de zihinsel açıdan ilköğretime ne kadar hazır olduğu konusunu gündeme getirmekte ve tartışmalara neden olmaktadır. Pedagoglar, henüz oyun

çağındaki bu yaş grubuna okuma-yazma ve bazı aritmetik becerileri nasıl öğretilceği konusunda belirsizliklerin olduğunu ifade etmektedirler. Diğer yandan bu sistem binlerce branş öğretmeni ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle birçok sınıf öğretmenin norm fazlası durumuna düşmesine neden olunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin birçoğu kendi alanları olmamasına rağmen beden eğitimi, Türkçe ve özel eğitim gibi alanlara kaydırılmışlardır. Bunun neticesinde ise niteliği tartışılan ve eğitim sistemine olumsuz yansımaları olan/olacak birçok sonucun doğmasına meydan bırakmıştır.

Türkiye'de mevcut olan okulların alt yapı ve fiziki donanımlarının yeni sisteme uygun olmadığı konusunda kamuoyunda tartışmalar yaşanmaktadır. Bu bağlamda gerekli hazırlıklar yapılmadan böyle bir uygulamanın hayata geçirilmesi halinde okullarda birçok fiziki sorunun ortaya çıkması düşünülmektedir. Kaldı ki sistemin hayata geçmesiyle bu problem kendisini ilk elden göstermeye başlamıştır. Kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasında olduğu kadar belirgin olmasa da bu uygulamanın hayata geçirilmesinde önemli ölçüde fiziksel/mekânsal sorunlarla karşılaşmıştır.

MEB uygulamaya konulan yeni sistemin gerekli olduğunu savunsa da farklı çevrelerden bu konuda MEB'e eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştirilerden ilki eğitim ile ilişkili paydaşların görüşlerinin alınmamasıdır. İkinci olarak da okula başlama yaşının düşürülmesi ve bu uygulamanın pedagojik açıdan sakıncalı bulunmasıdır. Yapılan bir diğer eleştiri ise yeni uygulama öncesinde herhangi bir hazırlığın yapılmadan sistemin hayata geçirilmesidir. Okulların fiziki ve donanımsal eksikliklerinin bu yeni sisteme uygun olmadığı da yapılan temel eleştirilerdendir (Gürsoy, 2012a). Güven yaptığı çalışmada, eğitimde yapılması planlanan bu düzenlemelerin eğitimsel gereksinim ve gerçeklerden çok kişisel tercihlere dayalı olarak gerçekleştiğini iddia ederek 4+4+4 eğitim sistemini eleştirmiştir (Güven, 2012). Bu iddia esasen son 20 yıl içerisinde eğitim sisteminde yapılan tüm değişiklikler için ortaya konulmuş bir ortak iddiadır. İddiaya konu olan ve bilimsellikten uzak olan bu yaklaşımın tamamen doğru olduğu düşünülmektedir.

Zorunlu temel eğitimin 4+4+4 şeklinde yeniden düzenlenmesiyle ilgili olarak yaşanan tüm bu gelişmeler ışığında, hayata geçirilen uygulamaların gerçek değerlendirmesinin ancak sistemin evrelerini tamamladığı zaman (ilk mezunlarını

vereceği tarih olan 2023'te) yapılabileceği düşünülmektedir. Ancak bunun için kalan 6 yılın beklenilip beklenilmeyeceği hususunda bir kesinlik bulunmamaktadır. Özellikle son 20 yıl içerisinde eğitim sisteminin sağlıklı bir SWOT analizi yapılabilecek süreler geçmeden sıklıkla değiştirildiği görülmektedir. Üstelik bu değişiklikler “revizyon” yani sınırlı düzeltmeler şeklinde olmamış, köklü bir şekilde dönüşümler gerçekleştirilmiştir. Kalan 6 yıl için sabır gösterilebileceği hususunda tedirginlik yaşanmaktadır.

Çalışmanın önceki kısımlarında da belirtildiği üzere, içinde bulunulan yılda 4. sınıfı okuyan bir öğrenci, gelecek eğitim yılında ortaokulda okumuş olacaktır. Bu ve bunun gibi düzenlemeler velilerin kafasını karıştırmakta ve değişikliklere kaygı ile bakmalarına neden olabilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde gerçekleştirilen değişimlerin zaman içerisinde daha iyi algılanabilmesi için, bu düzenlemelerin velilere daha ayrıntılı bir biçimde anlatılması ve velilerin bu konuda aydınlatılması gerekmektedir.

4.3.12. Öğretmen ve yönetici atamaları

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmen ve yönetici atamalarının 58., 59. ve 60. Hükümetlerde genel olarak yer aldığı görülmektedir. Eğitim sisteminin genel kabul görmüş sağlıklı bir zemine oturtulamaması nedeniyle bu konudaki tartışmaların ve uygulama değişikliklerinin yaşanmasına devam edileceği düşünülmektedir. Özellikle öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sayı olarak geniş bir bant oluşturması ve aileleriyle birlikte önemli bir siyasal oy kitlesi meydana getirmesi mevcut durum üzerindeki hassasiyetleri daha çok arttırmaktadır. Bu sebeple köklü politikaların hayata geçirilmesinden çok; kısa vadeli ve ortaya çıkan anlık durumlara göre politikaların üretildiği hususunda genel bir kamuoyu oluştuğu görülmektedir.

2003 yılında Talim Terbiye Kurulu'nun 340 sayılı kararında yapılan bir değişiklikle öğretmen olarak atanacakların seçiminde Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) getirilmiştir (Koçak ve Kavak, 2014, 160). Bu durum fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması, kayırmacılığa son verilmesi, atamalarda liyakatin daha çok ön plana çıkartılması, atanma için referans bulma zorunluluğunun yaşanmaması, öğretmenlerin kendilerini atanabilmek için iktidarlara aynı siyasi çizgide olma zorunluluğunda hissetmemesi ve eğitimde siyasallaşmanın azaltılması gibi birçok unsur

açısından faydalıdır. Hatta genel olarak bir gerekliliktir. Ancak zamanla uygulamanın tam tersi yönde uygulanmaya başlanmasına şahit olunmaktadır. Örnek olarak Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin merkezi yerleştirme ile göreve getirilmesi uygulaması sonlandırılmıştır. Hatta önemli bir güvence olan memurluk statüsü, yeni başlayanlar için ortadan kaldırılmıştır. KPSS puanları sembolik bir hale getirilerek, atamalar kurulacak/kurulan bölgesel komisyonların takdirine (öngörü-referans) bırakılmıştır. Bu durum fırsat eşitliği, adalet, liyakat, verimlilik ve niteliklilik konusunda tartışmaların yaşanmasına neden olmuştur.

2003 yılından itibaren öğretmenlerin ilk atama, isteğe bağlı yer değiştirme ve zorunlu tayinleri elektronik ortamda ve başvuru esasına göre gerçekleştirilmiştir. Bu tarihten itibaren öğretmen başvurularının ilanı, başvuruların kabulü, değerlendirilmesi, atamanın yapılması ve atama sonuçlarının duyurulması ile listelerin illere gönderilmesi gibi işlemlerin tamamı elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir (Dağdelen, 2008, 78). Geçmiş yılların aksine 2005 yılından itibaren yeni atanan öğretmenler doğrudan atandıkları okullara giderek göreve başlamışlardır. Böylece hem zaman kaybının önlenildiği ve hem de adaletli bir dağılımın sağlandığı söylenebilir (MEB, 2008).

Resmi gazetenin 31/03/2006 tarih ve 26125 sayılı kararı doğrultusunda yayımlanan 5473 sayılı Kanunla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4'üncü maddesinin (B) bendinde değişiklik yapılmış ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında norm kadro uygulaması neticesinde ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde, sözleşmeli öğretmen istihdam edilmesine karar verilmiştir (Nartgün, 2008, 56). Ancak uygulamada kadrolu öğretmen istihdam etmek yerine ağırlıklı olarak ve kademeli olarak sözleşmeli ve/veya ücretli öğretmen istihdam etme eğiliminin ortaya çıktığı düşünülmektedir.

2004 yılından 2013 yılına kadar eğitim kurumlarına yönetici atama konusu ile alakalı sorunları çözmek adına 34 adet genelge ve yönetmeliğin çıkarıldığı tespit edilmiştir. Bu süreçteki ilk yönetmelik, 11 Ocak 2004 tarih ve 25343 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği"dir. Söz konusu yönetmelik ile okul yöneticisi atamalarında hizmet içi eğitim zorunluluğu yürürlükten kaldırılarak, müdür yardımcılığına atanmak için seçme sınavı getirilmiştir. Bu sınavın bakanlıkça veya

bakanlıkça uygun görülmesi halinde valiliklerce yapılabileceği biçiminde bir düzenleme getirilmiştir (Resmi Gazete, 2004; Can, 2014, 43). Söz konusu yönetmelik 13 Nisan 2007 tarih ve 26492 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği” ile yürürlükten kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2007). Bu yönetmelik ile atamalarda iki aşamalı yetiştirme sistemi ve sınavla seçim yerine; kamu yararı ve hizmet gereklerinin birlikte değerlendirilerek yöneticilik görevlerine bakanlık merkez ve taşra teşkilatında görev yapanlar arasından atama yapılabilmesi hayata geçirilmiştir. İlgili yönetmelikle öğretmenlikte istenilen iki yıllık deneyim şartı kaldırılarak, adaylığın kaldırılmış olması yeterli görülmüştür. Bu yönetmelik de 24 Nisan 2008 tarihli ve 26856 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği” ile yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yönetmelik ile 2007 yılında yayımlanan yönetmeliğin uygulamaya koyduğu “kamu yararı ve hizmet gerekleri birlikte değerlendirilerek yöneticilik görevlerine bakanlık merkez ve taşra teşkilatında görev yapanlar arasından atama yapılır” hükmü yerine “yönetici değerlendirme formundaki kalemlerden elde edilen puan üstünlüğüne göre atama yapılır.” şeklinde bir düzenleme getirilmiştir (Resmi Gazete, 2008). Söz konusu yönetmeliğin de ömrü uzun olmamıştır. 08 Ağustos ve 15 Ekim 2008 tarihlerinde yapılan değişiklikle yönetmelik yeniden düzenlenmiştir. Yapılan değişiklikler ile yönetmeliğin ekinde bulunan yönetici atamalarında dikkate alınan çeşitli kategorilerin puan değerlerini gösteren “Yönetici Değerlendirme Formu” üzerindeki kıstaslara göre puanlama yapılması uygulamasına geçilmiştir. 08 ve 15 Ekim tarihli yönetmeliklerin de ömrü uzun olmamıştır. 13 Ağustos 2009 tarih ve 27318 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” ile mevcut yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yönetmelik ile “Yönetici olarak atanmak için en az üç yıl öğretmenlik yapmış olmak” şartı getirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarına atanacak olanlar için ise, “Okul öncesi ve ya çocuk gelişimi öğretmeni” olma zorunluluğu getirilmiştir. Ayrıca bu yönetmelik ile yönetici olmak için seçme sınavı tekrar uygulamaya konularak, seçme sınavından 100 tam puan üstünden en az 60 puan alan adayların atamasının uygun olacağı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2009a; Can, 2014, 44). 13 Ağustos 2009 tarihli yönetmeliğin de ömrü diğerleri gibi çok uzun olmamış ve önce 29 Ağustos 2009 tarih ve 27334 sayılı Resmi Gazete ile daha sonra da 10 Eylül 2009

tarikh ve 27345 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan hükümler ile iki defa değiştirilmiştir. Yapılan ilk değişikle müdürlük için öğretmenlikteki hizmet süresi ile öğretmenlikte geçen hizmet süresi (yöneticilik hariç) yöneticilik istek formundan çıkarılmıştır. Yapılan ikinci değişikte ise yönetici değerlendirme formundaki atanmak istenilen kurum tercih sayısı 5’ten 10’a yükseltilmiştir. Söz konusu yönetmelikler de 2009 yılında iki kez, 2010 yılında iki kez, 2011 ve 2012 yıllarında da birer kez ve 2013 yılına kadar da 6 kez olmak üzere toplam 12 kez değiştirilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin seğilmesiyle ilgili olarak Taş ve Önder, MEB’in önceleri yöneticileri seçme sınavına tabi tuttuğunu, sonrasında ise hizmet içi eğitimden geçirdiğini belirtmektedirler. Fakat bu uygulamaların süreklilik arz etmediği ve kısa süre sonra bu uygulamadan vazgeçildiği belirtilmiştir. MEB bir dönem tecrübeyi temel alsa da sonraki dönemlerde yönetici atamalarında yönetim becerileri ve yönetim süreçleri konusunda hiç eğitim almamış, adaylığı kaldırılmış bir öğretmen, hatta aday öğretmenlerin müdür yetkilisi olarak görevlendirilmelerini hayata geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Yazarlarca bu düzenlemeler akla ziyan bir uygulamalar bütünüdür. Adı geçen yazarlar 2004-2013 yılları arasındaki tüm bu değişikliklere rağmen eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik değişikliklerinin soruna ilişkin gelgitleri ortadan kaldıramadığını ifade etmişlerdir (Taş ve Önder, 2010). Dahası an itibariyle yönetici atamalarında sınav sistemi merkezi olmaktan tamamen çıkartılmış olup, il ve ilçe merkezlerinde kurulan komisyonların inisiyatifine bırakılmıştır. Bu durum da yine liyakat, eşitlik ve adalet gibi temel esaslar açısından eleştirilmektedir.

2002-2012 yılları arasında yönetici atamaları konusunda 34 adet genelge ve yönetmeliğin çıkarılmış olması ve bu yönetmelik ve genelgelerin ömürlerinin kısa olması eğitim kurumu yöneticiliği ve MEB açısından olumsuz bir durumdur. Zira bu yönetmelik ve genelgelerin sorunu çözmemiştir. Hatta sorunun daha da büyümesine neden olmuştur. Görevde olan yöneticilerin birçoğunun mesleklerine sadece öğretmen olarak devam etmeleri, liyakatsiz kişilerin ikili ilişkiler ve kayırmayla yönetici yapılması, yönetenlerin belirli süreler sonra bu konumda kalmasının garanti olmaması ve böylelikle de yönetim faaliyetlerine emanetçi gibi yaklaşması sisteme olumsuz katkılar sağlamaktadır. Eğitim yöneticiliğinin çok daha spesifik ve profesyonel bir hale getirilmesi gerektiği düşünölmektedir. Ayrıca sözlü (mülakat) sınavlarının eşit, adil ve

güvenilir yapılmadığı konusunda genel bir kamuoyu oluşmuş olmasına rağmen bu konuda ısrarcı olunmaya devam edilmesi, memurluk statüsünün sistematik bir şekilde taşeronlaştırılması sistemin siyasallaşmasına ve hedeflerine ulaşamamasına neden olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.4. Dönemin Milli Eğitim Bakanları Değişiklikleri

2002 ile 2012 yılları arasında Türkiye'de dört Milli Eğitim Bakanı görev almıştır. Bahsi geçen bakanların görev yaptıkları hükümetler ve süreler tablo 4.15'de tematik olarak sunulmuştur.

Tablo 4.15.

Milli Eğitim Bakanları

S. No	Milli Eğitim Bakanları	Görev Süresi		Hükümet
		Başlama	Bitiş	
1	Erkan Mumcu	18.11.2002	14.03.2003	58
2	Hüseyin Çelik	14.03.2003	01.05.2009	59
3	Nimet Çubukçu	01.05.2009	06.07.2011	59
4	Ömer Dinçer	06.07.2011	24.01.2013	60

(MEB, 2017)

Tablo 4.15'te yer alan bakanların kısa özgeçmişlerinin ortaya konmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu düşüncenin ortaya çıkmasındaki temel unsur eğitim politikalarına yön veren en üst düzeydeki görevlilerin (milli eğitim bakanlarının) eğitim ile olan ilişkisinin ortaya konmasıdır. Daha yalın bir ifadeyle bakan ve özgeçmişinin eğitim ile olan ilgisi anlaşılmalı çalışılacaktır. Genel bir perspektifle eğitim camiasından gelen ya da bu anda belirli bir eğitim ve deneyime sahip kişilerin bu alanda meydana gelen sorunları daha belirgin bir şekilde anlayabileceği ve sorunlara daha modern, akılcı, gerçekçi ve uygulanabilir çözümler üretebileceği düşünülmektedir.

İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi mezunu olan Erkan Mumcu, 20. ve 21. Dönemde Isparta Milletvekilliği yapmıştır. Turizm Bakanlığı ve ANAP Genel Başkan Yardımcılığı görevini de yürüten Mumcu daha sonra Adalet ve Kalkınma Partisi'ne katılmıştır (Başbakanlık, 2015a).

19 Kasım 2002 tarihinde Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti (58. Hükümet) döneminde Milli Eğitim Bakanlığı görevine gelen Erkan Mumcu'nun söz konusu Bakanlığı yaklaşık dört ay sürmüş ve 17 Mart 2003 tarihinde görevi Doç. Dr. Hüseyin Çelik'e devretmiştir.

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olan Çelik, Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Türk Edebiyatı; Londra Üniversitesinde de Türk Politikası alanlarında yüksek lisanslarını tamamlamıştır. Çelik, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı bölümünde doktora eğitimini tamamlamıştır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanlığı da yapan Çelik, aynı zamanda Adalet ve Kalkınma Partisi kurucu üyesidir (Başbakanlık, 2015b).

59. Hükümet'te Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirilen Hüseyin Çelik Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarı döneminde en uzun süre (6 yıldan fazla) Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunan kişidir.

Çelik dönemi genel olarak incelendiğinde; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde okul sayısı, öğrenci sayısı, öğretmen ve akademik personel sayısında önemli düzeyde artışların olduğu görülmüştür. Ayrıca bu dönemde, taşınmalı eğitimin başlaması ile uzak köy okullarında öğrenimine devam edemeyen öğrencilerin eğitime kazandırılması, "Eğitime % 100 Destek Projesi", "Haydi Kızlar Okula Kampanyası", yükseköğretimin önündeki yığılmayı azaltmak amacıyla yeni üniversitelerin kurulması, okul sayılarının arttırılması, çeşitli uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklaşa gerçekleştirilen ve toplumun eğitim anlamında bilinçlenmesine yönelik olan faaliyetlerin hayata geçirilmesi bu dönemin olumlu gelişmeleri olarak nitelendirilebilir. Diğer taraftan bu dönemde olumsuz olarak nitelendirilebilecek gelişmelerin olması da söz konusudur. Örneğin, LGS'nin yerine önce OKS, daha sonra SBS'nin getirilmiş olması (sık sık değişiklik yapılmış olması) ve bu sistemle dersanelere ilginin azaltılmak istenmesine rağmen beklenen etkinin gerçekleşmeyerek dershaneye başlama sınıfının 4'e kadar düşmesi genel olumsuzluklar olarak gösterilebilir (Su, 2016, 17).

Çelik'ten sonra 04 Mayıs 2009 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı görevine gelen Nimet Çubukçu, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi mezunudur. Aynı zamanda

Adalet ve Kalkınma Partisi Kurucu Üyesi olan Çubukçu, 22. Dönem İstanbul Milletvekilliği yapmış ve bu dönemde AB Uyum Komisyonu ve Karma Parlamento Komisyonu üyeliklerinde bulunduğu görülmüştür. 59. Hükümette Devlet Bakanı olan Çubukçu, 60. Hükümette de önce Devlet Bakanı daha sonra Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır. Bu manada cumhuriyet tarihinin ilk kadın Milli Eğitim Bakanı olduğu bilinmektedir (Başbakanlık, 2015c).

Çubukçu döneminde; 6., 7. ve 8. sınıfta uygulanan üç SBS'li sistem kaldırılarak yeniden tek sınava dönülmüştür. Öğrenciler sadece sekizinci sınıfta SBS'ye girmişlerdir. Bu dönemde liselerin eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Çubukçu, 07 Temmuz 2011 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı görevini Prof. Dr. Ömer Dinçer'e devretmiştir.

Prof. Dr. Ömer Dinçer, Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Yönetimi ve Politikası Bölümünü bitirmiştir. Yüksek lisans ve doktorasını İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesinde tamamlayan Dinçer, Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalında 1988'de Doçent, 1994'te Profesör olmuştur. 1993'te ABD Drexel Üniversitesi'nde misafir araştırmacı olarak çalışmalar yapmış ve Marmara Üniversitesi Orta Doğu Ülkeleri Enstitüsünde Müdür Yardımcılığı ile Mahalli İdareler ve Yerinden Yönetim Programlarında Başkanlık görevinde bulunmuştur. Ayrıca Beykent Üniversitesinde Rektör Yardımcılığı ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı görevlerini de yürütmüştür. Başbakanlık Baş Müşavirliği ve Başbakanlık Müsteşarlığı da yapan Dinçer'in beş adet kitabı ve çok sayıda makalesi yayınlanmıştır (Başbakanlık, 2015d).

Dinçer döneminde; 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim sistemi değiştirilerek 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık zorunlu ve kesintili eğitim sistemi hayata geçirilmiştir. İmam-hatip liseleri orta kısımlarının müstakil olarak açılması sağlanmış, imam hatip okulları dışındaki ortaokul ve liselerde de Kuran-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Siyer gibi derslerin seçmeli olarak okutulmasına karar verilmiştir (Kamudan, 2013).

Bu konuda Kılıç, bakanlıklar içerisinde MEB'in çok önemli bir rol üstlendiğine vurgu yaparak, Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetleri döneminde istikrarın sürdürülemediğini ve göreve getirilen bakanların hiç birinin eğitim kökenli olmadığına değinmiştir (Kılıç, 2017). Benzer şekilde Cumhuriyet Gazetesi'nin haberinde de,

MEB’de bakanların ve politikaların bu kadar sık değiştirilmesi eleştirilmiştir (Cumhuriyet Gazetesi, 2017).

Çalışmaya konu olan 10 yıllık sũreçte dũrt bakanının değişmesi ve bu bakanlar ile birlikte eğitim politikalarının da değişmesinin sisteme olumsuz bir yansıma yaptığı dũřũnũlmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminde sũreklilięin olmaması ve sık sık değişiklik yapılması da eğitim sistemine zarar vermekte ve gũvensizlik ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca bakanların Hũseyin Çelik dışında eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olmaması da dikkate alınan bir diğer husustur. Elbette ki hukuk ve işletme gibi alanlarında uzmanlığı olan kimselerin eğitim konusunda bilgi sahibi olamayacağı gibi bir dũřũnce genel anlamda taşınmamaktadır. Ancak eğitim alanında doktora yapmış, fiilen uygulayıcı olmuş ve diğer ũlkelerde gũzlemler yapmış kimselerin bu gũrevlere (bakanlık-mũsteřarlık) getirilmesinin Tũrkiye eğitim sistemine daha çok katkı sağlayacağı dũřũnũlmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eğitim ülkelerin kalkınmasında anahtar role sahiptir. Bu olgunun temelinde ülkedeki tüm endüstriyel sektörlerin (sanayi, hizmet, tarım), kurumsal organizasyonların (devlet, yerel idareler, ticari işletmeler, sivil toplum kuruluşları), kamusal hizmetlerin ve toplumsal ilişkilerin eğitimle doğrudan ilişkili olması yatmaktadır. Eğitimde meydana gelebilecek bir aksama toplumun tüm alanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum her ülke için zamanın şartlarına uygun, yüksek teknolojiyle donatılmış, sistematik, istikrarlı, yeterli ve nitelikli bir eğitim sisteminin varlığına ihtiyaç duymayı ortaya koymaktadır.

Eğitim sistemleri geniş kapsamlı araştırma ve incelemelere dayanan, kapsamlı politikalar ile modellenen ve hukuki düzenlemelerle sistematik-uygulanabilir hale getirilen ilke, kural, kaynak, süreç ve yaklaşımlar bütünüdür. Bu sistemin istikrarlı olması ve rotasından sapmadan zamanın şartlarına göre revize edilmesi ülkeler açısından oldukça önemlidir.

Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemleri de kısa, orta ve uzun vadeli planlamalara/hedeflere/politikalara sahiptir. Daha doğrusu her ülkenin eğitimle ilgili kısa, orta ve uzun vadeli stratejik hedefleri ve bu hedefler doğrultusunda ürettiği politikalar ile bu politikaları hayata geçirdiği uygulamalara sahip olması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerde 50 yıllık-100 yıllık uzun vadeli planlamaların yapıldığı gözlemlenir. Özellikle 50 yıllık planlamalar bu ülkeler için çok önemlidir. Uzun vadeli hedeflere/planlamalara göre de genellikle 10-25 yıllık orta vadeli planlar hazırlanır. Elbette ki orta vadeli planların hayata geçirilmesi amacıyla da 5-10 yıllık kısa vadeli planlamalar oluşturulur. Kısa vadeli planlar da kendi içerisinde birer yıllık süreçlere bölünür. Gelişmemiş ülkeler de ise planlamanın çok bir önemi yoktur. Yapılan planlamaların genellikle uygulamalar ile örtüşmediği görülür. Gelişen olaylara göre

anlık politikalar üretilir. Bu durum ise anlık olayların şekillenmesinde etki gücüne sahip ulusal ve küresel aktörlerin (büyük şirketler, STK'lar, uluslararası kuruluşlar, vd.) ülke yönetimini dışarıdan menfaatlerine göre yönlendirmesi anlamına gelmektedir. Bu durum elbette ki söz konusu ülkeler için yararlı bir sonuç olmamaktadır.

Güçlü ve istikrarlı bir eğitim sisteminin varlığı için ülkelerin ideolojik saplantılarından ve bireysel/örgütsel beklentilerinden uzaklaşarak, çoğunlukçu ve yüksek katılımlı bir anlayışla etkin politikalar üretmesi gerekmektedir. Politikaların da belirlenen süreler içerisinde en etkin ve verimli araçlarla uygulanması elzemdir. Uygulamanın tüm süreçleri açısından kontrol edilerek denetiminin sağlanması gerekmektedir. Ortaya çıkan aksaklıkların revize edilebilmesi, yapılan uygulamaların daha az maliyetle ve daha etkin bir şekilde sunulabilmesi için yeni metotların geliştirilebilmesi ancak denetim/kontrol mekanizmasının varlığıyla söz konusu olabilir. Her şeyden önemlisi politikaların başarıya hedeflenmiş bir rotada doğru, hızlı ve istikrarlı bir şekilde yönlendirilmiş olması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye'nin eğitim sistemi ve eğitim politikalarının istikrarlılık, yerindelik, uygulanabilirlik ve tutarlılık gibi esaslar çerçevesinde incelenmesi, bu konuda ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacaktır. Ancak tüm ülke tarihinin bu kapsamda ele alınması tezin amacı ve kapsamını büyük ölçüde aşacaktır. Bu nedenle de günümüze etki eden/edebilen bir zaman diliminin ele alınmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de son 17 yıldır tek bir partinin (Adalet ve Kalkınma Partisi) kesintisiz olarak iktidarda olduğu ve bu süreç içerisinde eğitim sistemini kontrol ettiği, ülke eğitim politikalarını belirlediği düşünülürse bu dönemin inceleme alanı olarak seçilmesinin daha uygun olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle de adı geçen partinin ilk kez iktidara geldiği 2002 yılı incelenecek dönemin başlangıcı olarak düşünülmüştür. Adalet ve kalkınma partisinin sistem üzerindeki etkisinin belirgin bir şekilde ölçülebilmesi açısından da 10 yıllık bir zaman dilimi incelemeye tabi tutulmuştur.

2002-2012 döneminde aynı siyasi parti tarafından Türkiye Cumhuriyetinin 58., 59. ve 60. Hükümetleri kurulmuştur. Toplamda üç farklı hükümette, dört farklı milli eğitim bakanı görev almıştır.

2002-2012 dönemi hükümetlerinde eğitim alanında birçok değişikliğin olduğu görülmektedir. Bunlar arasında ön plana çıkan uygulama değişiklikleri sıralandığında; 4+4+4 uygulaması, müfredat değişiklikleri, ortaöğretime geçişte yapılan değişiklikler, lise eğitim süresinin değişimi, yönetici ve öğretmen atamaları, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, eğitim her kademesindeki sayısal oranlar, okullaşma oranları, FATİH Projesi ve Milli Eğitim Bakanları değişiklikleridir. Bu değişiklikler çalışmanın dördüncü bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Eğitim kavramı birçok süreç, olgu, sistem, kurum, kavram, kaynak, prensip, ilke, kural, karar, plan, politika, strateji, hedef, amaç ve uygulamadan oluşmaktadır. Bu sebeple eğitimle ilgili temel bileşenlerin öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere eğitimin temel bileşenleri; öğrenci, öğretmen, kurumlar ve finansmandır. Bu alt bileşenlerin bir araya gelerek aralarında bir ilişki kurulur ve bu ilişkinin planlanması gerçekleştirilir. Eğitimi oluşturan temel bileşenlerin her birisinin diğerleriyle doğrudan ve çok yönlü ilişkisi bulunmaktadır. Örneğin eğitim hizmetlerinin planlanması ve verilmesi eğitim kurumlarınca yerine getirilirken, eğitim hizmeti öğretmenler tarafından yerine getirilmektedir. Eğitimi alan ise öğrencilerdir. Öğrenci velileri de belirli noktada hizmet alan olarak sayılabilecekse de asıl olan hizmetin sunulmasından doğrudan etkilenenlerdendir. Bu döngünün gerçekleşmesi için büyük ölçekte mali kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç duyulan mali kaynağın temin edilmesi ve amacı ölçüsünde etkin bir şekilde kullanılması da finans bileşenini ortaya koymaktadır.

Eğitim sisteminin varlığının devamı ve niteliğinin geliştirilmesi için yapılan planlama, politika ve uygulamalarda bu süreci etkileyen ana aktörler bulunmaktadır. Bu aktörlerin en önemlisi devlettir. Esasen devletten kastedilen, devleti yöneten siyasi otorite yani hükümettir. Yine hükümet emrinde ve koordinesinde görev yapan milli eğitim bakanlığı ve diğer kamu kurumları ile sivil toplum kuruluşları, özel eğitim kurumları, öğrenciler, öğretmenler, kamuoyu, uluslararası kurumlar vb. yapılar da söz konusu aktörler arasında yer alır. Çalışma esnasında tespit edilen sorunlar, geliştirilen politikalar ve hayata konan uygulamalar bu bileşenler ve aktörler de dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Türkiye’de geçmişten bugüne; mesleki ve teknik eğitim, yabancı dil eğitimi, din eğitimi, kız çocuklarının eğitimi ve fırsat eşitliği büyük bir sorun olarak önümüzde durmakta idi. 2002-2012 döneminde bu sorunlara çözüm aranmış ve kısmen de olsa bu sorunlara çözüm üretilmiştir.

2002-2012 döneminde kız çocuklarının okula devamı konusunda bazı kampanyalar başlatılmış ve kız çocuklarının eğitim alma oranında artış sağlanarak bu hususta dikkate değer bir yol kat edilmiştir. Temel eğitim süresinin arttırılması ve özellikle de temel eğitim kurumlarının sayı olarak arttırılması (okullaşma oranının yükseltilmesi) kız çocuklarının okula gitme oranının artmasında önemli katkılar sağlamıştır.

Yabancı dil eğitiminin bu dönemde önce 4. sınıfa daha sonra da 2. sınıfa kadar indirilmesi kararlaştırılmıştır. Uygulamada özel eğitim kurumlarında bu seviyenin okul öncesi eğitime kadar çekildiği görülmektedir. Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi ve yine meslek liselerinin de Anadolu meslek liselerine dönüştürülmesi bu okullardaki yabancı dil ders saatinin artmasına neden olmuştur. Bu durum yabancı dil dersi eğitimini süre olarak arttırmıştır.

Din eğitimi konusunda geçmişten beri devam eden birçok tartışma bu dönemde de kendisini göstermiştir. Kamuoyunda 28 Şubat süreci olarak adlandırılan 2002 öncesi dönemde eğitimde sekülerleşme politikaları hayata geçirilmiştir. Bu dönemde yapılan eğitim uygulamaları nedeniyle kamuoyunda (özellikle Müslüman kesimde) inanç özgürlüğü ve eğitim hakkı gibi temel hak hürriyetlerin ihlal edildiği/engellendiği konusunda tepkiler oluşmuştur. Dolayısıyla Adalet ve Kalkınma Partisi’nin eğitimle ilgili ilk seçim beyannamesinde bu engellerin aşılabacağı yönündeki vaatler ön plana çıkmıştır. Ancak yükseköğretimde başörtüsü yasağının kalkması, bu politikalar kapsamında üretilen yükseköğretime girişteki katsayı uygulamasının sona ermesi ve din eğitiminin belirli bir yaştan önce verilmesinin yasaklanması gibi uygulamaların hukuken ortadan kalkması uzun bir dönemde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte temel eğitim müfredatına seçmeli din derslerinin (Kur'an-ı Kerim - Hz. Peygamberin Hayatı, vd.) eklenmesi bu dönemde hayata geçirilmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak bu dönemde bu alanda eğitim veren kurumların teşvik edilmesi, sayı ve nitelik olarak arttırılması üzerinde politikalar

üretildiği görülmektedir. AB'ye uyum, kalifiye eleman ihtiyacının karşılanması, istihdam oranının artırılması, mesleki eğitimde çeşitliliğin artırılması (Mesleki ve teknik orta öğretim kurumları; ticaret meslek lisesi, teknik liseler, Anadolu teknik liseleri, kız meslek liseleri, çok programlı lise ve endüstri meslek lisesi) ve tek çatı altında toplanması gibi sebeplerle mesleki ve teknik eğitime olan destek ve teşvikler arttırılmıştır. Yükseköğretimde meslek yüksekokullarına doğrudan geçme imkânlarının tanınması ve ülkedeki ilçelerin tamamına yakınında meslek yüksekokullarının açılması bu okullara olan talebin artmasında etkili olmuştur.

Eğitim sisteminin sürekli ve kapsayıcı olabilmesinde kamu politikaları ve haliyle Türkiye'de uygulanan eğitim politikaları gündeme gelmektedir. Bir kamu politikasının oluşumu için problemin net biçimde ortaya konulması ve çözümden sonra nelerin beklendiğinin açıkça belirlenmesi gerekmektedir. Sonrasında ise alternatif çözümler üzerinde durularak en uygun çözüm hayata geçirilmelidir. Uygulamanın kontrol edilmesi/denetlenmesi ile süreçle ilgili değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu kapsamda ihtiyaç duyulan optimal revizyonlara gidilmelidir.

Her farklı çözüm yolu birer politika anlamına gelmektedir. Kamu politikalarının oluşmasında tek rol sahibi hükümetler değildir. Bunun yanı sıra toplumun istekleri, ihtiyaçları, yaşanan bilimsel gelişmeler, mevcut ekonomik etkenler, daha önceleri uygulanan politikaların toplumdaki izleri, yarattığı değişimler ve toplumun bunlara karşı geliştirdiği duyarlılık kamu politikası oluşturma sürecinde önemli role sahiptirler. Hükümetin misyon ve vizyonuna göre kamu kurumları tarafından da politikalar oluşturulmaktadır. Bu politikalar oluşturulurken toplumun istek ve ihtiyaçlarının göz önüne alınması, dönemin gerekleri, bilimsel gerçeklikler gibi unsurlar önemli bir paya sahiptir. Politikaların gündeme gelmesinden kanunlaşmasına dek tüm paydaşların görüşünün alınması ve ortak aklın kullanılması önem arz etmektedir.

İncelenen dönemde geniş halk kitlesinin desteğinin alınması ve parlamentoda çoğunluğun elde bulundurulması nedeniyle 58., 59. ve 60. Hükümetlerde eğitim politikalarının oluşturulması aşamasında muhalefetin uyarıcı etkisinin çok fazla olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte hükümetin arzuladığı politikaların kanun haline gelerek yasalaştığı tespit edilmiştir.

Dönemin 58., 59. ve 60. Hükümet programlarına bakıldığında eğitim ile ilgili kısımlarda belirlenen “Milli Eğitimin yeniden yapılandırılması, müfredat yenileme çalışmaları, teknolojik imkanların artırılması, fırsat ve imkan eşitliği, öğretmen ve yönetici atamaları, eğitimin sayısal görünümü ve eğitime ayrılan pay“ hedeflerin yapılabirlikle örtüştüğü görülmüştür. Bu manada 2002-2012 dönemi hükümet programlarında belirlenen hedeflerin gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu kapsamda örgün eğitim kurumları olan; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında artışlar olduğu görülmektedir. Kamuoyunda eğitimde sürekliliğin olmadığı hususunda genel bir eleştiri olmasına rağmen, nicel olarak eğitim kalitesinde (kurum, personel ve öğretmen sayısı) artışların olduğu söylenebilir.

58., 59. ve 60. Hükümetler dönemine ait istatistiksel gelişmelere bakıldığında okul öncesi kurumlarda; okul sayısında % 222, öğrenci sayısında % 312, öğretmen sayısında % 318’lik bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu dönemde ilköğretim kurumlarında; okul sayısında % 8,6’lık azalma, öğrenci sayısında % 6’lık artış, öğretmen sayısında ise % 38’lik artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul sayısında azalma olmasının nedeni olarak köyden kente yaşanan göçler, yatılı bölge okulu (YİBO) sayılarının artırılması ve birlikte köy okullarının kapatılması gerekçe olarak gösterilebilir. Aynı dönemde ortaöğretim kurumlarında; okul sayısında % 28’lik artış, öğretmen sayısında % 205’lik artış ve öğrenci sayısında % 133’lük artış olduğu görülmektedir.

2002-2012 döneminde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında; okul sayısında % 50’lik artış, öğretmen sayısında % 86’lık artış, öğrenci sayısında % 112’lik bir artış olduğu tespit edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, sanayi odalarıyla yapılan ortak çalışmaların, AB’ye uyum sürecinin, ilçelerde meslek yüksekokullarının açılması, yükseköğretimde sınavsız doğrudan geçiş imkânının tanınması gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Okullaşma oranlarına bakıldığında; ilköğretimde % 7,69’luk bir artış, ortaöğretimde % 16,80’lik bir artış, yükseköğretimde de % 20,86’lık bir artış olduğu görülmüştür. Bu dönemin sonunda ise lisans eğitimine yerleşen aday sayısının başvuran adayların % 18,86’sına, ön lisansa yerleşen aday sayısının oranının da % 15,00’e

yükseldiği görülmektedir. Açık öğretim programlarına yerleşen aday sayısının bu kapsamda % 11,80'ine gerilediği görülmektedir. Bu artışın ortaya çıkmasında 2007-2008 yıllarında yeni üniversitelerin kurulmasının, mevcut üniversitelerin kontenjan sayılarının artırılmasının ve okullaşma oranının yükseltilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle 58., 59. ve 60. Hükümetler döneminde okul sayısında, öğrenci sayısında ve öğretmen sayılarında yaşanan artışların okul öncesi eğitime katkı sağladığı düşünülmektedir.

2002-2012 dönemi içerisinde MEB bütçesinin merkezi bütçeye oranının % 7,61'den % 11,16'ya yükseldiği görülmüştür. MEB bütçesinin milli gelire oranı 2002'de % 2,66 iken bu oran 2012 yılında % 2,75'e yükselmiştir. MEB bütçesinin yatırım payı dönemin başında % 17,18 iken bu oran dönemin sonunda % 6,64'e gerilemiştir (MEB, 2002-2012). İlgili dönemde MEB bütçesinin merkezi bütçeye ve milli gelire oranında artışlar söz konusu iken, MEB bütçesinin yatırım payının düşmesi MEB'de bu dönemde eğitim yatırımlarının azaldığı sonucu olarak yorumlanabilir. Özel eğitimin desteklenmesi, özel eğitim kurumlarına ücretsiz yer tahsisi yapılması, özel sektörün eğitim yatırımı yapmasının desteklenmesi ve STK'ların yatırımlara dâhil edilmesi MEB'in yatırım oranının azalmasında etkili olmuştur.

2002-2012 döneminde ilköğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde; 2002-2003 eğitim öğretim döneminde şube başına düşen öğrenci sayısının 27 olduğu görülmekte iken, bu sayının 2011-2012 eğitim öğretim döneminde 25'e düştüğü görülmektedir. 2002-2012 dönemi hükümetlerinde ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarında yıllar içerisinde dalgalanmalar olmakla birlikte, dönemin başı olan 2002-2003 eğitim öğretim döneminde şube başına düşen öğrenci sayısı 29 iken, dönemin sonu olan 2011-2012 eğitim öğretim döneminde bu sayının 26'ya indiği görülmektedir. İlköğretimde ve ortaöğretimde şube başına düşen öğrenci sayılarındaki bu azalma eğitimin yapıldığı sınıflar açısından olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Buradan “sayı düşükçe sınıf ortamı ve dersin işlenişi kolaylaşacaktır” çıkarımı yapılabilir.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim uygulamasını sona erdiren ve zorunlu eğitim sürecini kesintili hale getirecek şekilde 4 yıl ilkokul +4 yıl ortaokul +4 yıl lise olmak üzere 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 sisteminin

uygulanmasına karar verildiği görülmüştür. MEB, değişikliğe neden olan unsurları; ortalama eğitim süresinin Türkiye’de az olması, eğitilmiş birey (lise ve üniversite mezun) sayısını arttırmak, bölgeler arası okullaşma oranlarını azaltmak, demokratikleştirme ve esnekleştirme, değişik kademelerde oluşturulacak seçmeli derslerle tüm vatandaşların ve öğrencilerin eğitimden beklentilerini karşılamak, sosyal ve kültürel talepleri karşılamak, erken yaşta eğitime başlayan bireyleri bir yıl erken hayata adım atmasını sağlamak, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin birbirlerine zarar vermelerini engellemek ve alt sınıf öğrencilerin ortak kullanım alanlardan yararlanma oranlarını yükseltmek şeklinde ifade etmiştir (MEB, 2012b).

MEB yeni eğitim sisteminin gerekli olduğunu savunsa da farklı çevrelerden MEB’e eleştiriler gelmiştir. Bu eleştirilerden ilki eğitim ile ilişkili paydaşların görüşlerinin alınmamasıdır. İkinci olarak okula başlama yaşının düşürülmesi ve bu uygulamanın pedagojik açıdan sakıncalı bulunmasıdır. Yapılan bir diğer eleştiri ise yeni uygulama öncesinde herhangi bir hazırlığın yapılmadan sistemin hayata geçirilmesidir. Okulların fiziki ve donanımsal eksikliklerinin yeni sisteme uygun olmadığı da tartışma konusu olmuştur. Güven (2012), eğitimde yapılması planlanan düzenlemelerin eğitimsel gereksinim ve gerçeklerden çok kişisel tercihlere dayalı olarak gerçekleştiği ifade edilerek 4+4+4 eğitim sistemi eleştirilmiştir. Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013), uygulamanın olumlu yönlerini; eğitimin kademelendirilmesi, öğrenci yönlendirmelerinin erken yaşta başlaması ve seçmeli dersler şeklinde sıralamıştır. Yazarlar sistemin olumsuz yönlerini ise; mevzuat eksikliği, donanım ve altyapı eksikliği, 60, 66 ve 72 aylık çocukların aynı sınıfı paylaşmalarının pedagojik açıdan uygun olmaması ve öğretmen ihtiyacı şeklinde belirtmişlerdir. Ancak 4+4+4 eğitim sisteminin gelişmeleri ışığında yapılan düzenlemelerin sonucu, ancak uygulamaların neticelerini verdiği 2023 yılında anlaşılacaktır. Eğitimde düzen ve istikrarın sağlanması için kamuoyu tarafından değişikliklerin anlaşılması; bu kapsamda da ilgililerin halkı aydınlatması gerekmektedir.

On yıllık süreçte MEB yükseköğretimde katsayı farklarının ortadan kaldırılması adına 2003 yılında değişikliğe gitmiş ve bu katsayılar sırasıyla (alan-alan dışı tercihler) 0,8 ve 0,3 olarak düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra meslek lisesi mezunlarının ağırlıklı ortaöğretim başarı puanları, alanlarında bir yükseköğretim programına yerleşirken 0,24 ile çarpılmak sureti ile puanlarına eklenmiştir. Değişim sonrasında fark arttırılmıştır. Bu

durumdan en çok mağdur olan kesimin imam hatip ve meslek liseleri olduğu söylenebilir. Bu uygulamayla dört yıllık lisans bölümlerinin pek çoğuna meslek liseleri mezunlarının girmeleri neredeyse imkânsız hale getirilmiştir. Bunların yanı sıra, meslek lisesi mezunlarının ağırlıklı ortaöğretim başarı puanları, alanlarında bir yükseköğretim programına yerleşirken 0,24 ile çarpılmak sureti ile puanlarına eklenmiştir. YÖK Temmuz 2009'da bütün adayların AOBP'lerinin 0,15 ile çarpılmasına karar vermiş, fakat Danıştay yürütmeyi durdurmuştur. 2009'da bu katsayılar 0,13 ve 0,15 olarak tekrar belirlenmiştir. Ancak Danıştay kararın yürütmesini tekrardan durdurmuştur. 2012'de katsayı oranları her aday için 0,12 olarak belirlenmiş ve 13 yıldır devam eden katsayı tartışmaları sona erdirilmiştir (Radikal Gazetesi, 2013; Avrupa Birliği Dairesi, 2010; Özdemir, 2010). Katsayıdaki bu değişikliğin fırsat eşitliği açısından oldukça uygun ve genel olarak öğrenci yararına olduğu söylenebilir.

2005 yılında lise eğitimi süresi değiştirilmiştir. Bu değişiklik ile liselerde eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim yeniden yapılandırılarak, 2005-2006 eğitim öğretim döneminden itibaren tüm genel ve mesleki-teknik orta eğitim kurumlarının öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Bu uygulamanın o dönemdeki mevcut öğrencileri kapsamamış, yeni kayıt yaptıracak olan öğrencilerden başlamak üzere kademeli olarak hayata geçirilmiştir.

2002-2012 dönemi hükümetlerine bakıldığında değişikliklerin en sık ortaöğretime geçişte yapıldığı görülmektedir. 2005 yılında LGS kaldırılarak yerine Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) getirilmiştir. 2007 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından, tek sınavın kaldırılacağı açıklanmış ve 2008 yılında son OKS yapılmıştır. Aynı yıl yeni bir sınav olan SBS'nin geleceği açıklanmıştır. 2008 yılından itibaren hayata geçirilen SBS, 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılmak üzere üç aşamalı olarak tasarlanmıştır. Yapılacak olan bu sınavların yanı sıra öğrencilerin yılsonu başarı notu ve davranış notunun da liseye geçişte etkili olmasına karar verilmiştir. Danıştay'ın öğretmenlerin vereceği davranış notu uygulamasını iptal etmesi ve bu yeni sistemin öğrencileri okul dışı kaynaklara (dershane) sevk etmesi gerekçesi ile 2010 yılında SBS tek aşamaya indirilmiştir. Sadece 8. sınıf sonunda SBS'nin uygulanacağı bakanlık tarafından duyurulmuştur. 8. sınıf sonrasında uygulanacak olan SBS'nin, 2008 öncesinde uygulanan OKS'nin aynısı olmadığı da bu bağlamda ortaya konulmuştur. OKS'de öğrenciler 6., 7. ve 8. sınıf müfredatından sorumlu olurken, yeni uygulanacak

SBS’de öğrencilerin sadece 8. sınıf müfredatından sorumlu olacakları açıklanmıştır. SBS’nin ortaöğretime yerleştirmede (% 70) oranında, 6., 7. ve 8. sınıf not ortalamalarının ise (% 30) oranında etkili olmasına karar verilmiştir. Bu değişiklikler ile temel amacın dersanelere olan bağımlılığın azaltılması olduğu ifade edilmiştir. Fakat bu değişiklikler dershaneye başlama yaşını çok aşağılara çekmiş ve amacına hizmet etmediği görülmüştür (Gürsoy, 2012b). Netice olarak, 10 yıllık süreçte ortaöğretime geçişte sınav sisteminin defalarca değiştirilmiş olmasının hem öğrencileri hem de velileri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2002-2012 döneminde iki aşamalı üniversiteye giriş sınavı uygulamasına geri dönmüştür. Üniversite giriş sınavlarında da ortaöğretime giriş sınavlarında olduğu gibi sürekli bir arayış içinde olduğu söylenebilir. 2009 yılında Öğrenci Seçme Sınavı'nın (ÖSS) değiştirilmesine karar verilerek yerine iki aşamalı sınav sistemi getirilmiştir. Yeni sınavların adları Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'dir. Bu değişiklik ile bir bakıma 1999 öncesinde uygulanan ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) ve ÖYS (Öğrenci Yerleştirme Sınavı) mantığına geri dönmüş olduğu söylenebilir.

2002-2012 dönemi hükümetlerinde genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. 2010 yılında bütün genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi kararı alınmıştır. Temmuz 2013 itibariyle bu çalışmalar bitirilmiş ve bütün liseler Anadolu liselerine veya meslek liselerine dönüştürülmüştür. MEB tarafından bu değişikliğin amacının liselerde kaliteyi artırma olduğu ifade edilmiş olsa da; yapılan değişikliğin Anadolu liselerinin akademik kalitesini olumsuz etkilediği, bu liseleri düz liseler seviyesine düşürdüğü ve ilgili dönüşümün aslında sadece bir tabela değişikliğinden ibaret olduğu söylenebilir.

2002-2012 döneminde zorunlu temel eğitimde ücretsiz ders kitapları dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Ders kitapları konusundaki tartışmalar geçmişten günümüze kadar güncelliğini korumuştur. Milli Eğitim Şuraları, parti ve hükümet programları ile kalkınma planlarında bu hususta çeşitli yaklaşımlar yer almıştır. Ders kitaplarının yarışma esasına göre hazırlanması, tek tip kitap uygulaması, çok kitap uygulamasının avantaj ve dezavantajları, ilköğretim ders kitaplarının devlet tarafından karşılanması gibi konular çeşitli zaman dilimleri içerisinde gündeme gelmiş ve tartışılmıştır. Milli

Eğitim Bakanlığının almış olduğu kararla, T¼rkiye’de zorunlu eğitim basamağı olan ilköğretimde okuyan öğrencilere ders kitaplarının ücretsiz olarak verilmesini amaçlayan “İlköğretimde Ücretsiz Kitap Dağıtımı Projesi” uygulanmaya başlamış ve 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ders kitapları Millî Eğitim tarihinde ilk defa ilköğretim öğrencilerine ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Ücretsiz ders kitabı dağıtımı belki de 2002-2012 dönemi hükümetlerinde olumlu nitelenebilecek en önemli kararlardan birisi olarak gösterilebilir. Bu kararla hem uzun süredir devam eden tartışmalara son verilmiş hem de öğrenciler ve ebeveynler maddi anlamda desteklenmiştir. Aynı zaman da ders kitaplarının MEB’in denetimde basılması ve dağıtılması eğitim sistemi üzerindeki kontrol mekanizmasının oluşturulması açasından katkı sağlamıştır.

2002-2012 yılları arasında eğitim alanında atılan bir diğer önemli adım Kasım 2010’da kamuoyuna duyurulan ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığının işbirliği içinde yürüttüğu Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi’dir. FATİH Projesi ile eğitim öğretimde teknoloji olanaklarının ülkenin her yerinde etkin bir şekilde kullanması ve bütün öğrencilerin teknolojiden faydalanmaları amaçlanmıştır. Proje kapsamında okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 570.000 dersliğe LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısına kavuşması planlanmıştır. Aynı zamanda bütün öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar verilmesi kararı alınmıştır. 2010 yılı Kasım ayında kamuoyuna duyurulmasına rağmen FATİH Projesi’ne, çeşitli nedenlerle (ihale süreçleri, alt yapı yetersizliği vb.) 2012 yılı başlarında 52 pilot okulda uygulanmaya başlanabilmiştir. Uygulamanın öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu birçok akademik çalışmada tespit edilmiştir. Başduvar (2013), FATİH Projesi’nin uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin projeye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; proje kapsamındaki akıllı tahtaların öğretmenler tarafından aktif olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında ise derslerin görsel olarak zenginleşmesinin hem öğrencinin derslerden daha fazla zevk almasına hem de eğitimin daha kalıcı olmasına imkân sağladığı belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerce tablet bilgisayarların öğrencilerin dikkatini dağıttığı; öğrencileri oyun, internet, mesajlaşma vb. ders dışı faaliyetlere yönelttiğini, bu nedenle de derslerde etkin bir şekilde kullanılmadıkları belirlenmiştir.

FATİH Projesi'nin günün koşullarına uygun olduğu, proje kapsamında okullara LCD Panel Etkileşimli Tahtaların yerleştirilmesinin yönetici, öğretmen ve öğrenciler nezdinde olumlu karşılandığı, fakat tabletlerin öğretmenler açısından olumsuz değerlendirildiği görülmüştür. Proje ile teknolojik imkânlardan öğrencilerin ve öğretmenlerin eşit şekilde faydalanmaları düşünülmüş ise de fiziki altyapı ve donanımın sağlanmadan projenin hayata geçirilmesinin hedeflerde gecikmeye neden olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca başta tabletler olmak üzere FATİH Projesi kapsamındaki materyal ve uygulamalardan daha fazla istifade edinilebilmesi ve uygulamadaki olumsuzlukların giderilebilmesi için elektronik yazılımların ve sanal (dijital) uygulamaların arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. E-kitap uygulamaları, sanal sınıf uygulamaları, eğitici oyunlar ve diğer enteraktif uygulamaların varlığı tablet kullanımındaki etkinliği ve tableten elde edilebilecek yararı arttıracığı düşünülmektedir.

2002-2012 dönemi öğretmen atamalarına bakıldığında; 2003 yılından itibaren öğretmenlerin ilk atamaları ve isteğe bağlı yer değiştirmeleri ile zorunlu tayinlerinin elektronik ortamda başvuru alınarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Elektronik ortamda yapılan atamalar objektifliğin ve şeffaflığın yakalanması açısından olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Ancak personel atamalarında merkezi bir sınava istinaden şeffaf bir merkezi atama sisteminden (KPSS) uzaklaşıldığı görülmektedir. Başta okul öncesi öğretmenleri olmak üzere eğitim kadrolarının sözleşmeli/ücretli hale getirilerek özlük hakları açısından güvencelerinin ortadan kaldırılma eğiliminin arttığı gözlemlenmektedir. Merkezi sınavların yerini yerel komisyonların alması, iş güvenliğinin ortadan kaldırılması eğitimde taşeronlaşmaya ve siyasallaşmaya neden olmaktadır. Bu yönelişin eğitim sistemine büyük oranda zarar vermekte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca MEB tarafından yapılan yönetici atamalarına bakıldığında; 2004 yılından 2013 yılına kadar konuyla ilgili sorunları ortadan kaldırmak adına 34 adet genelge ve yönetmelik çıkarıldığı tespit edilmiştir. Ancak son tahlilde sorunların çözümlenmesinden ziyade, siyaset ekseninde atanan ve bu bağlamda hareket eden eğitim yöneticilerinin oluşturulduğu görülmüştür. Yöneticilik için aranan tüm nitelikler ortadan kaldırılarak, bu görevler için atanma /seçilme inisiyatifleri il ve ilçelerde kurulan komisyonlara bırakılmıştır. Bu durum sebebiyle eşitlik, adalet, liyakat vb. birçok unsur açısından komisyon çalışmaları şaibeli bulunmuş ve eleştirilmiştir.

2002-2012 yılları arasında dört Milli Eğitim Bakanı görev almıştır. Çalışmaya konu olan 10 yıllık süreçte dört bakanının değişmesi ve bu bakanlar ile birlikte eğitim politikalarının da değişmesinin sisteme olumsuz bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminde sürekliliğin olmaması ve sık sık değişiklik yapılması da eğitim sistemine zarar vermekte ve güvensizlik ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca bakanların Hüseyin Çelik dışında eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olmaması da dikkate alınan bir diğer husustur. Elbette ki hukuk ve işletme gibi alanlarında uzmanlığı olan kimselerin eğitim konusunda bilgi sahibi olamayacağı gibi bir düşünce genel anlamda taşınmamaktadır. Ancak eğitim alanında doktora yapmış, fiilen uygulayıcı olmuş ve diğer ülkelerde gözlemler yapmış kimselerin bu görevlere (bakanlık-müsteşarlık) getirilmesinin Türkiye eğitim sistemine daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Netice itibariyle, eğitim sisteminde sürekliliğin olmaması ve sık sık değişiklik yapılması eğitim sistemine zarar vermektedir. Bu durum eğitim politikalarıyla ilgili kamuoyunun ve eğitim bilimcilerin eleştirilerinin artmasına neden olmaktadır. Eğitim gibi dinamik ve çok yönlü bir unsurun elbette ki problemleri olacaktır. Ancak uygulamada karşılaşılan bu sorunların zamanında tespit edilerek, en az maliyetle, en hızlı ve etkin şekilde çözülmesi gerekmektedir. Bunun için de siyasi ideolojilerin dar kalıplarından uzaklaşarak; pedagojik gerçekler ve çağın gerekleri ile sorunlara yaklaşılması elzemdir. Türkiye’de son 20 yıldır mevcut eğitim sorunlarının çözülememesinde ve yeni sorunların kamuoyuna yansımadaki temel sorunun da bu (salt ideolojik yaklaşım) olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Yapılan çalışma neticesinde politika yapıcılara şu önerilerde bulunulabilir;

- 2002-2012 yılları arasında atılan adımlar eğitimde Türkiye’nin belli noktalara gelmesini sağlamıştır. Ancak temeli daha sağlam iyi düşünülmüş ve tasarlanmış politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.
- Eğitim politikalarında ortak aklın egemen olması sağlanmalıdır. Özellikle de eğitim bir devlet politikası olarak görülmelidir. Dolayısıyla eğitim

politikalarının belirlenmesinde ideolojik saplantılardan uzaklaşarak, bilimsel bir yaklaşımla hareket edilmelidir.

- Eğitim politikalarında sürekliliğin olmaması eğitime ve nihayetinde kalkınmaya zarar vermektedir. Bu bağlamda eğitim politikalarında sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. İstikrar açısından önemli olan bu unsurun hayata geçirilebilmesi ancak kamuoyu ve diğer aktörlerin uygulamalara katılımının sağlanmasıyla söz konusu olabilir.
- Eğitim politikalarının oluşturulmasında eğitim bilimcilerin ve bu konuda uzmanların görüşlerine başvurulmalıdır. Bu bağlamda tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda eylem planları ve raporlar hazırlanmalıdır. Bu raporlar doğrultusunda politikalar hayata geçirilmelidir.
- Öğretmen istihdamında niteliğe önem verilmelidir. İlk atama, yer değişikliği, görevde yükselme ve diğer özlük işlemlerde kıstasların optimal bir şekilde belirlenerek şeffaf bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda işlemlerin elektronik ortamda merkezi olarak gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.
- Öğretmenlerin taşeronlaştırılması yani asli memurluk kadrosu yerine sözleşmeli ya da ücretli olarak istihdam etme eğiliminden uzaklaşılmalıdır. Siyasal ideolojiye uygun, sorgulamayan, itaatkâr bir nesil ve öğretmen zümresinin meydana getirilmesi, eğitim sistemine olumlu bir katkı sağlayamaz. Öğretmen olmak için liyakat yerine ikili ilişkilerin (yandaşlık, kayırma, vd.) önemli olduğuna yaşayarak anlayan bir öğretmenin, niteliğin asıl olduğunu kabul etmesi ve bu doğrultuda öğrenci yetiştirmesi beklenemez.
- Gerek temel eğitim ve gerekse yükseköğretim içerisinde mevcut olan yöneticilerin göreve gelmesi sistemi ivedilikle yeniden dizayn edilmelidir. Belirli zümrelerin yönetimde kendi saadet (çevre) zincirini oluşturarak katılımcılığı ve çoğulculuğu sadece prestij için kullanmaları eğitim sisteminin tıkanmasına, liyakatin ortadan kalkmasına, kayırmacılığın ön plana çıkmasına neden olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adalet ve Kalkınma Partisi, (2015a). *Hükümetler*. <http://www.Adalet ve Kalkınma Partisi.org.tr/site/yonetim/hukümetler/62> adresinden 12 Eylül 2015'te alınmıştır.
- Adalet ve Kalkınma Partisi, (2015b). *Parti Programında Eğitim*. http://www.Adalet ve Kalkınma Partisi.org.tr/site/Adalet ve Kalkınma Partisi /parti-programi#bolum_ adresinden 29 Haziran 2015'te alınmıştır.
- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara: EBF Yayını.
- Adem, M. (1997). Ulusal eğitim politikamız nasıl olmalıdır?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52(1), 51-52.
- Akdoğan, A. (2013). *Gündem belirleme, kamu politikası: kuram ve uygulama kitabı*.(1. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Akgül, M. (2012). Türkiye'nin FATİH Projesi. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 45(535). 22-23.
- Aktaşlı İ. ve İlhan E. (2012). *Kız Çocukların eğitimi ve toplumsal cinsiyet eşitliği: Güncel veriler ve öncelikler*. <http://www.bbog.org/content/Kiz-cocuklarin-egitimi-ve-toplumsal-cinsiyet-esitligi-guncel-veriler-ve-oncelikler-13-ocak-2012.pdf> adresinden 27 Ekim 2017'de alınmıştır.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 15-24.
- Albayrak, E. (2014). *FATİH projesi kapsamında okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımının sınıf yönetimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Alkan, C., Doğan, H., ve Sezgin, S. İ. (1991). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları: kavramlar, gelişim, uygulamalar, yönelmeler*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Altun, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Başkent Üniversitesi.
- Analiz Merkezi, (2010). *6 ve 7. sınıflarda SBS kalkıyor!*. <http://www.analizmerkezi.com/6-ve-7-siniflarda-sbs-kalkiyor-11740h.htm> adresinden 30 Ekim 2016'da alınmıştır.

- Avrupa Birliği Dairesi, (2010). *Üniversiteye girişte katsayı uygulamasına ilişkin YÖK ve Danıştay kararları hakkında inceleme ve değerlendirme*. Ankara.
- Aydoğan, İ. ve Çılsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve diğer ülkeler). *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 179-180.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de din eğitimi*. 3. Baskı. İstanbul: DEM Yayınları.
- Babaoğlu, C. (2013). *Kamu politikası sürecinde sivil toplum kuruluşlarının rolü*. Kamu Politikası: Kuram ve Uygulama Kitabı. (1. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Bağcı, E. (2016). *TEOG sınavı matematik sorularının matematik öğrenim programına uygunluğunun ve TEOG sisteminin hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başbakanlık. (2015a). 58. *Hükümet, Kabine üyeleri*. https://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/_Global/_Government/pg_Cabinets.aspx adresinden 02 Haziran 2017’de alınmıştır.
- Başbakanlık. (2015b). 59. *Hükümet, Kabine üyeleri*. https://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/_Global/_Government/pg_Cabinets.aspx adresinden 02 Haziran 2017’de alınmıştır.
- Başbakanlık. (2015c). 60. *Hükümet, Kabine üyeleri*. https://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/_Global/_Government/pg_Cabinets.aspx adresinden 02 Haziran 2017’de alınmıştır.
- Başbakanlık, (2017a). *Hükümetler*, 58. *Hükümet*. <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP58.htm> adresinden 25 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Başbakanlık, (2017b). *Hükümetler*, 59. *Hükümet*. <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP59.htm> adresinden 25 Ekim 2017’de alınmıştır.

Başbakanlık, (2017c). Hükümetler, 60. Hükümet.
<https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP60.htm> adresinden 25 Ekim 2017’de alınmıştır.

Başbakanlık, (2017d). Hükümetler.
https://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/_Global/_Government/pg_CabinetHistory.aspx adresinden 25 Ekim 2017’de alınmıştır.

Başduvar, C. (2013). *Öğretmenlerin bilgi teknolojilerine ve FATİH (fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi) projesine bakış açısı, projeden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Başol, G. (2008). *Bilimsel araştırma süreci ve yöntem*. Kılıç, O. & Cinoğlu, M. (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (113-143). Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 7-20.

Beltekin, N. (2014). *Okul ve öteki yurttaşlar: Kürt politik aktörlerin eğitimsel deneyimleri*. İstanbul: Vate Yayınevi.

Boyacı, A. (2014). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. Anadolu Üniversitesi. <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/tkavramlar.pdf> adresinden 23 Aralık 2016’da alınmıştır.

Can, T. E. (2014). *Eğitim kurumları yönetici atama-yer değiştirme usul ve kriterleri ile ilgili yönetici görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Cankar, B. ve Taş, A. (2017). Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 189-210.

Canöz, T. (2014). *Türkiye’de 2003-2013 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarının eğitimde fırsat eşitliği bakımından analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

CHP Bilim Yönetim ve Kültür Platformu BYKB Politika Notları, (2012). *AKP’nin dört dörtlük eğitim tuzağı 4+4+4 kanun teklifi*.

<https://www.chp.org.tr/Public/0/Folder//bykp-politika-notlari-3.pdf> adresinden 25 Nisan 2016'da alınmıştır.

- Cirit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton-Mifflin. A leading classic. See Shadish, Cook, and Campbell (2002).
- Cumhuriyet Gazetesi, (2017). *Son 14 yılda eğitim sistemindeki değişiklikler*. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/826062/Son_14_yilda_egitim_sistemindeki_degisiklikler.html adresinden 11/08/2017'de alınmıştır.
- Çağlar, E. (2012). *Yeni medya dolayımı eğitim ortamında FATİH projesi öğretmenlerinin pedagojik uygulamalarının uluslararası öğretmen standartları ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelen, F.K., Çelik A. ve Seferoğlu S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim Dergisi*, Malatya: Malatya İnönü Üniversitesi.
- Çelik, H. (2005). *Milli Eğitim Bakanı'nın ilköğretim programları ile ilgili mesajı*. <http://personel.meb.gov.tr> adresinden 03 Mart 2017'de alınmıştır.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çevik, H. H. (1998). Kamu politikaları analizi çalışmaları üzerine Türkiye açısından bir değerlendirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 31(2), 102-112.
- Çevik, H. H. (2014). *Kamu Politikası*. T.C. Atatürk Üniversitesi açık öğretim fakültesi kamu yönetimi ders notları. http://www.ataaof.com/ow_userfiles/plugins/forum/attachment_2775_54c8f22df0c25_54c8f19c57ae0_%C3%BCnite-10kamu-politikas%C4%B1.pdf adresinden 25 Aralık 2016'da alınmıştır.

- Dağdelen, Z. (2008). *Adalet ve Kalkınma Partisi eğitim politikalarının basına yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Danıştay, (2008a). Danıştay Sekizinci Daire. Dava Esas No: 2008/10469, Karar Tarihi: 02/03/2009.
- Danıştay, (2008b). Danıştay Sekizinci Daire. Dava Esas No: 2008/10580, Karar Tarihi: 02/03/2009.
- de Vaus, D.A. (2001). *Research Design in Social Research*, Sage Publications, London.
- Demir F. (2011). Kamu politikası ve politika analizi çalışmalarının teorik çerçevesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 107-120.
- Demirkıran, İ. (2012). *FATİH Projesi üzerine teknik ve felsefi bir analiz*. <http://degitek.org/fatih-projesi-uzerine-teknik-ve-felsefi-bir-analiz/> adresinden 30 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. SETA.
- Doğan, B. (2015). *Türkiye’de afet yönetim politikalarının analizi: paydaşlar, etkinlik ve sorunlar*. http://www.kamu.sakarya.edu.tr/sites/kamu.sakarya.edu.tr/file/1Bulut_DOGAN.pdf adresinden 14 Ocak 2017’de alınmıştır.
- Eğitim-Bir-Sen, (2013). *4+4+4 Yeni eğitim sistemi ne getiriyor, neler olmalı*. http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/236-egitimbirsen.org.tr-236.pdf adresinden 25 Eylül 2015’te alınmıştır.
- Eğitim-Sen, (2012). *Eğitimde AK Parti’nin 10 yılı*. Hazırlayan: Erkan Aydoğanoglu, Genişletilmiş 2. Basım, Mattek Matbaacılık Basım Yayın.
- Ekiz, C. (2012). *Kamu Politikası*, KPA *Türkiye*. http://kamupolitikalari.org/index.php/Kamu_Politikas%C4%B1 adresinden 25 Aralık 2016’da alınmıştır.

- Elektrik Port, (2012). *YÖK katsayısı kaldırdı*.
<http://www.elektrikport.com/universite/yok-katsayiyi-kaldirdi/3246#ad-image-0>
 adresinden 29 Haziran 2016'da alınmıştır.
- Ersoy, H. (2013). *Eğitim Teknolojilerinde Temel Kavramlar*.
http://www.madran.net/wpcontent/uploads/2013/09/bote205_1_Egitim_Teknolojilerinde_Temel_Kavramlar.pdf adresinden 25 Aralık 2016'da alınmıştır.
- Eşme, İ. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar*. T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Ankara.
- ETZ, (2016). *Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi*.
<http://fatihprojesietz.meb.gov.tr/bildiri2016.pdf> adresinden 30 Ekim 2017'de alınmıştır.
- Ferreira, F. and Gignoux, J. (2010). *Türkiye: Gelecek nesiller için fırsatların çoğaltılması "yaşam fırsatları" konulu rapor*. (Çev. M. Aran ve R. Can). Dünya Bankası Avrupa ve Orta Asya Bölgesi Beşeri Kalkınma Bölümü.
- Geçer, Y. (2016). *Öğretmenlerin internet kullanımı öz yeterlilik inançları ve bilgisayara yönelik tutumlarına FATİH Projesinin etkisi (Kırşehir Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gedikoğlu, T. (2005). *Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri*. 1(1), 66-80.
- Golbek, N. (2012). *Eğitim hakkındaki araştırmalarım*,
<http://nurdangolbek.blogspot.com> adresinden 15 Aralık 2016'da alınmıştır.
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri, *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 181-196.
- Gündüz, T. (1998). Türkiye'de Cumhuriyet dönemi din eğitimi ve öğretimi kronolojisi (1923-1998). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Güngör G. ve Aksu A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1).

- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Millî Eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. (Rapor no:1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2010). *Stresle gelen stresle gider: Ortaöğretime geçişin yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Gür, B. S. Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), 69.
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2016). *Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*. https://www.academia.edu/11882750/E%C4%9Fiti_Politikalar%C4%B1_Ba%C4%9Flam%C4%B1nda_E%C4%9Fitim_Programlar%C4%B1n%C4%B1n_De%C4%9Ferlendirilmesi adresinden 19 Ocak 2017’de alınmıştır.
- Gürsoy, S. (2012a). *Kademeli zorunlu eğitim*. <http://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2012/02/29/kademeli-zorunlu-egitim> adresinden 29 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Gürsoy, S. (2012b). *SBS kalkıyor, dersaneler...?* <http://www.sabah.com.tr/yazarlar/gursoy/2012/11/21/sbs-kalkiyor-dershaneler> adresinden 29 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Güven, İ. (2012). The resolution of 4+4+4 and the Fatih Project: is it a reform? *İlköğretim Online*, 11(3), 1-22.
- Hürriyet Gazetesi, (2014). *Yetmiş dokuz okul türü dokuza düştü*. <http://www.hurriyet.com.tr/amp/79-okul-turu-9-a-dustu-26396348> adresinden 12 Nisan 2017’de alınmıştır.
- Hürriyet Gazetesi, (2017). *Fatih Projesi eğitimde fırsat eşitliği getirdi*. <http://www.hurriyet.com.tr/fatih-projesi-egitimde-firsat-esitligi-getirdi-40327182> adresinden 15/01/2017’de alınmıştır.

- İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F. ve Resioğlu, İ. (2015). Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Kamudan. (2013). *Ömer Dinçer'in yanlışlarının kefareti olsun*. <http://kamudan.com/omer-dincerin-yanlislarinin-kefareti-olsun-8487.html> adresinden 03 Haziran 2017'de alınmıştır.
- Kaptı, A. (2011). *Kamu politika sürecinde klasik yaklaşım modeli, kamu politika süreci: Teorik perspektifler kitabı*. (1.Baskı).Ankara: Seçkin Yayın.
- Kaptı, A. ve Alaç, A. E. (2013). *Kamu politikalarının uygulama aşaması, kamu politikası: Kuram ve uygulama kitabı*. (1.Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Karadağ, N. (2016). *Dünyanın en ilginç dinleri*. www.mailce.com.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 16. baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. (2006). Türkiye'de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*. 10(27), 21-36.
- Kılıç, A. Ş. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı sürekli kanayan bir yaramızdır!*. <http://www.hakikatperver.com/milli-egitim-bakanligi-surekli-kanayan-bir-yaramizdir-857yy.htm> adresinden 15/08/2017'de alınmıştır.
- Koçak, S., ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Köseoğlu, F. (2004). İlköğretim fen ve teknoloji dersi programı 4-8. sınıf programının getirdiği yenilikler ve temel özellikleri, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55.
- Köseoğlu, Ö. (2013). Meslek, sanat ve disiplin olarak kamu politikası: Türkiye'ye izdüşümleri. *Bilgi*, 15(1).
- Kulaç, O. ve Çalhan, H. S. (2013). Bir Kamu Politikası Süreci Analizi: Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Yurtdışı Lisansüstü Bursları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 205-225.

- Kurzman, (2013). *Adalet ve Kalkınma Partisi Beyanname*.
http://kurzman.unc.edu/files/2011/06/AKP_beyanname-2007.pdf. adresinden 27 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Kuzu, M. (2012). *Eğitim Programlarının Bileşenleri*.
<http://mervekuzum.blogspot.com.tr/> adresinden 10 Aralık 2016’da alınmıştır.
- Kümbetoglu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*.
 İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Laska, J. A. (1984). Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: Kavramsal bir açıklama (Çev. O. Gürbüz Türk). *Instructional Sciences*. No: 13, Elsevier Science Publishers.
- Maliye Bakanlığı, (2012). *2013 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması*.
http://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/maliye_bakaninin_sunumu_30-10-2012.pdf adresinden 02 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Memişoğlu, S. P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+ 4+ 4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Mızrak, A. (2010). *1980–2009 Yılları arası hükümetlerin eğitim politikaları ve bu politikaların ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları*.
 Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2002). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2001-2002)*.
 Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2003). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2002-2003)*.
 Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2004). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2003-2004)*.
 Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2004-2005)*.
 Ankara: MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2005-2006)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2006-2007)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2007-2008)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2008-2009)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2009-2010)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2010-2011)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012a). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim (2011-2012)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel İhtisas Komisyonu. (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı (eğitim, okulöncesi, ilk ve ortaöğretim)*. Ankara: Özel İhtisas Komisyonu Raporu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *64 soruda ortaöğretime geçiş sistemi*. <http://okulweb.meb.gov.tr/03/02/770163/dersdestek/ders5.htm> adresinden 18/01/2017’ de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). *Eğitimde değişim yılları, 2002-2007*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi genelgesi*. (2010/30 nolu genelge). http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_30.pdf adresinden 21/04/2016’ da alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012b). *12 Yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden 03 Mart 2017’de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012c). *Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları*. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/11110255_birlestirilmis_snflar_haf_ders_prg.pdf adresinden 04 Nisan 2017’de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Eğitimde FATİH Projesi web sayfası*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> adresinden 07 Haziran 2017’de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Eski Bakanlarımız. <http://www.meb.gov.tr/meb/> adresinden 25 Eylül 2016’da alınmıştır.
- Oğuz, O. (2014). *Sistem yaklaşımı ve eğitime uyarlanması*. <http://uzaktanegitimokanoguz.blogspot.com.tr> adresinden 18 Aralık 2016’da alınmıştır.
- Ok, Ü. (2006). Türkiye’de Din Psikolojisi: Neredeyiz ve nereye gidebiliriz. *İslami Araştırmalar*, 19(3), 441-456.
- Orta Vadeli Program, (2011). <http://www.bumko.gov.tr/TR,42/orta-vadeli-program.html> adresinden 04 Mart 2017’de alınmıştır.
- Öçal, H. (2008), Mesleki eğitim ve mesleki yönlendirme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 99, 12-19.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özcan, Ş. (2007). *Ücretsiz Kitaplar*. <http://www.yenicaggazetesi.com.tr/mobi/uccretsiz-kitaplar-885yy.htm> adresinden 25 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Özdemir E. (2010). *Üniversiteye Girişte Katsayı Uygulamasına İlişkin YÖK ve Danıştay Kararları Hakkında İnceleme ve Değerlendirme*. Avrupa Birliği Dairesi, TOBB AB Müzakere ve Uyum Müdürlüğü.
- Özdemir, S. (2005). *Yeni öğretim programı ne getiriyor?* MEB İlköğretim Programları Genel Müdürlüğünce Hazırlanan Tanıtım Slaytları.

- Radikal Gazetesi, (2013). *Havuz probleminden daha zor: 11 yılda eğitim sisteminde 13 değişiklik*. <http://www.radikal.com.tr/turkiye/havuz-probleminden-daha-zor-11-yilda-egitim-sisteminde-13-degisiklik-1140795/> adresinden 01 Aralık 2016'da alınmıştır.
- Sabah Gazetesi, (2012). *Zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak kanun kapsamında yeniden düzenlenen ve pek çok yeniliği içeren 4+4+4 eğitim sistemi, yarın ders ziliyle çalmasıyla başlıyor*. <https://www.sabah.com.tr/egitim/2012/09/16/444-egitim-sistemi-basliyor> adresinden 22/01/2017'de alınmıştır.
- Sami, Z. (2003). Eğitimin bir işlevinin kalkınma olduğu unutuluyor mu?. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Selçuk, Z. (2005). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanının Programla İlgili Açıklamaları*, <http://programlar.meb.gov.tr> adresinden 04 Mart 2017'de alınmıştır.
- SETA, (2009). *Türkiye'de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. No:1.
- Sezgin Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2). 47-58.
- Sobacı, M. Z. (2013). *Politika Ağları: Aktörler arası ilişkiler üzerinden kamu politikasını anlamak*. Kamu politikası: Kuram ve Uygulama Kitabı. (1. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Su, Ş. (2016). *Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik dönemi ve icraatları*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Seminer Çalışması, Erzurum.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 65-86.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2006). 17. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden 29 Haziran 2015'de alınmıştır.

- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2010). 18. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden 29 Haziran 2015’de alınmıştır.
- Tan, D. (2007). *Milli Eğitim bakanları ve eğitim icraatları (1980-1999)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Taş, A., ve Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12).
- T.C. Resmi Gazete, (2004). Sayı 25343. 11 Ocak 2004.
- T.C. Resmi Gazete, (2007). Sayı 26492. 13 Nisan 2007.
- T.C. Resmi Gazete, (2008). Sayı 26856. 24 Nisan 2008.
- T.C. Resmi Gazete, (2009a). Sayı 27318. 13 Ağustos 2009.
- T.C. Resmi Gazete, (2009b). Sayı 27345. 10 Eylül 2009.
- T.C. Resmi Gazete, (2012a). Sayı 28261. 11 Nisan 2012.
- T.C. Resmi Gazete, (2012b). Sayı 28261. 11 Nisan 2012.
- Tebliğler Dergisi, (2002). Sayı 2540. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/66-2002> adresinden 26 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Tebliğler Dergisi, (2004). Sayı 2561. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> adresinden 26 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Tebliğler Dergisi, (2005a). Sayı 2569. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> adresinden 26 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Tebliğler Dergisi, (2005b). Sayı 2573. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> adresinden 26 Ekim 2017’de alınmıştır.
- TEDMEM, (2017). <https://tedmem.org/kurumsal> adresinden 25 Ekim 2017’de alınmıştır.
- TEDMEM, (2017). <https://tedmem.org/yayinlar> adresinden 25 Ekim 2017’de alınmıştır.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Dördüncü Baskı, No:150, 78.
- Tofur, S., Aypay, A. ve Yücel, C. (2016). 1980-2014 Türk Milli Eğitim Şura Kararları ile Tebliğler Dergisi fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(186), 253-274.
- Tok, T. N. (2012). Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 273-312.
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim politikaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tozluoğlu, M. (2016). *İşletmede mesleki eğitim ve staj*. MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü, 5.
- Tuna, Y. (2003). Kalkınma planlarında yükseköğretim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Tural, N. ve Karakütük, K.(1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(82), 16-24.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, (2011). *Erdoğan hükümeti programı*. <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP61.htm> adresinden 07 Haziran 2017 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2016a). *Gül Hükümeti Programı*. <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP58.htm> adresinden 10 Temmuz 2016'da alınmıştır.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, (2016b). I. Erdoğan Hükümeti Programı <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP59.htm>.(10.07.2015) adresinden 25 Mart 2016'da alınmıştır.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, (2016c). II. Erdoğan Hükümeti Programı <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP60.htm>, (10.07.2015) adresinden 25 Nisan 2016'da alınmıştır.

- TÜSİAD, (1999). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. Yayın No. TÜSİAD-T/9 9-2/252.
- Uçar, C. ve Özerbaş M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Usta, A. (2013). Kamu politikaları analizine kuramsal bir bakış. *Yasama Dergisi*, 24, 78-102.
- Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *TYB Akademi Dergisi*, (13), 48-60.
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Yalçınkaya, Y. (2015). *Adalet ve Kalkınma Partisi eğitim politikaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yayla, A. (2014). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-12.
- Yılmaz, B. (2004). Türkiye’de eğitim politikası ve kütüphane. *Bilim ve Ütopya*, 139.
- Yılmaz, Y. (2005). *Türkiye’de Din Eğitimi*. <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=659> adresinden 26 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Wigley, S. ve Akkoyunlu Wigley, A. (2013). *Türkiye’de eğitim politikalarının gelişimi ve sonuçları*. Kamu Politika Süreci: Teorik Perspektifler Kitabı. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayın.

ÖZGEÇMİŞ

DÜZENLEME TARİHİ : 23/10/2017
ÜN VANI ADI SOYADI : Tarih Öğretmeni / Şükrü SU
YAZIŞMA ADRESİ : Cuma Mah. Turgut Aslan Cad. No: 105 Kaman Bilim ve Sanat Merkezi Kaman / KIRŞEHİR, shukru_su@hotmail.com
DOĞUM TARİHİ VE YERİ: 1982-Yeşilyurt / MALATYA

ÖĞRENİM DÖNEMİ	DERECE (*)	ÜNİVERSİTE	ÖĞRENİM ALANI
2006-2010	Lisans	Uludağ	Fen-Edebiyat Tarih Bölümü
2014-2017	Yüksek Lisans	Atatürk	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

GÖREV DÖNEMİ	ÜN VAN	KURUM
2005-2011	Memur	İçişleri Bakanlığı
2011-2013	Tarih Öğretmeni	Elmalı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi- Elmalı / ANTALYA
2013-2015	Tarih Öğretmeni	Şamran Anadolu Lisesi- Edremit / VAN
2015-2016	Tarih Danışmanı	Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi- İpekyolu / VAN
2016-....	Tarih Danışmanı	Kaman Bilim ve Sanat Merkezi- Kaman / KIRŞEHİR