

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

1973-2018 YILLARI ARASI TÜRKİYE'DE
İLKÖĞRETİMDE KALİTEYE YÖNELİK
DÜZENLEMELERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeki BOZDOĞAN

İstanbul,
Temmuz, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**1973-2018 YILLARI ARASI TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDE
KALİTEYE YÖNELİK DÜZENLEMELERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeki BOZDOĞAN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST

İstanbul,
Temmuz, 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST

Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım "1973-2018 Yılları Arası Türkiye'de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemelerin İncelenmesi" adlı çalışmanın, öncelikle aşamasından, sonuç aşamasına kadar, geçen süreçte, akademik kurallara ve bilimsel etiğe itinayla uydüğumu, tezde yazılanların bütün bilimsel, ahlak ve gelenek kurallarına göre elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya, kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin, kaynakçada gösterilenlerden olduğunu beyan ederim.



Zeki BOZDOĞAN

ÖNSÖZ

Yöneticiliğim ve öğretmenliğim süresince, birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarımla kaliteli eğitim vermeleri ve öğrencilerimin de kaliteli eğitim almaları için, rehberlik etmeye, okulumdaki eğitimde kalite artırmaya çalıştım.

Yaşadığım bir olayda, öğrenci velilerimden bir kadın, müdürlük yaptığım odama hışımla girerek üçüncü sınıfta okuyan çocuğunun öğretmeni hakkında olumsuz cümleler kurarak, görevini yapmadığını iddia ediyordu. Veliye ikramda bulunarak odamda ağırlayarak sakinleşmesini sağladıktan sonra anlattı: “Çocuğuma özel dersler aldırıyorum, kapasitesi yüksek bir öğrenci; on bin, yüz binlerle işlem yapabildiği halde, öğretmeni sadece onlar ve yüzlerle işlemler yaptırıyor, çocuğum bir şey öğrenemiyor”. Mealinde söylemde bulunmuştu.

Öğretmeni de ders arasında odama davet ederek konuyu sorduğumda; “Matematik dersinde müfredatın üçüncü sınıflarda, en fazla bin sayısına kadar işlem yapmaya izin verdiğinden üst basamaklı işlem yapmıyorum” demişti. Milli Eğitim Bakanlığı üçüncü sınıf Matematik dersi öğretim programını incelediğimde, eğitim kalitesine engel teşkil eden bu durumda, öğretmenimin haklı olduğunu gördüm.

Tez çalışmamızın amacı, ilköğretimde kalite artırmaya yönelik düzenlemeler ile ilgili olarak “1973-2018 Yılları Arası Türkiye’de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemelerin İncelenmesi”dir. Araştırma yaparken, amacımıza ulaşabilmek için Tevhid-i Tedrisat Kanununun uygulanması aşamasıyla ilgili dokümanlar, 1973 yılından 2018 yılının sonuna kadar eğitimin özelliklerini ve yapısını, beş yıllık kalkınma planları, kanunlar, milli eğitim şura kararları, yönetmelikler, bu konuda yazılmış makaleler, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları taranarak, “1973-2018 Yılları Arası Türkiye’de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemelerin İncelenmesi” üzerinde çalışılmış sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmamda bana yardımcı olan ve değerli katkıları ile beni yönlendiren danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST’e şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans tezini yazarken vakit ayıramadığım için Sevgili eşim Sevgi BOZDOĞAN biricik kızım Şevval BOZDOĞAN ve dünyalar tatlısı oğlum İbrahim Ozan BOZDOĞAN’a çok teşekkür ederim.

ÖZET

1973-2018 YILLARI ARASI TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİMDE KALİTEYE YÖNELİK DÜZENLEMELERİN İNCELENMESİ

Zeki BOZDOĞAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST

Temmuz-2019,75+X Sayfa

Bu tez çalışmasının amacı 1973 yılında yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunundan, 2018 yılının sonuna kadar Türkiye’de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemelerin incelenmesidir. Araştırmada bilimsel düzeydeki yazılı kaynak ve belgelerin tarihi açıdan değerlendirilmesi, analiz ve literatür taraması modeli uygulanmıştır.

Çalışmada 1973 yılından 2018 yılına kadar Türk Eğitim Sisteminin ikinci kademesi olan İlköğretimde yapılan düzenlemelerin, kalite artırmaya yönelik etkisi 1973 ve 2018 yılları arasında Milli Eğitim Temel Kanunu ve Beş Yıllık kalkınma Planları esas alınarak incelenmiştir. Bu dönemle ilgili yapılan araştırmada aşağıdaki bulgular tespit edilmiş ve analiz edilmiştir. Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları, eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, Avrupa Birliği Eğitim Politikalarının sisteme etkisi, eğitimde yerleşme anlayışı, çağdaş eğitim anlayışının uygulanması, merkezi sınav sistemi, okullarda teknoloji kullanımına, ilköğretimde kalite artırmaya yönelik düzenlemeler.

Analiz sonucunda, temel eğitimin kalitesinin artırılması ve kalite hedeflerine ulaşmak adına, Türkiye’de yapılan kalkınma planları, eğitim şuraları gibi düzenlemelerin, belirlenen hedef ve ilkeler doğrultusunda yapıldığı istenen eğitim kalitesine ulaşmada önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Program, Eğitim Sistemi, İlköğretim, Talim ve Terbiye, Tevhid-i Tedrisat.

ABSTRACT

ANALYSIS OF QUALITY RELATED REGULATIONS IN THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM OF TURKEY BETWEEN THE YEARS 1973-2018

Zeki BOZDOĞAN

Master, Educational Management

Supervisor: Dr. Fatih SERBEST

July-2019,75+X Pages

The purpose of this thesis is to examine regulations related to quality of Primary Education System in Turkey from the Basic Law of National Education, published in 1973, until the end of year 2018. In the research, historical evaluation of written sources, analysis of documents at scientific level and literature review model were applied.

In the study, the effect of the quality related regulations made in primary education which is the second level of Turkish Education System from 1973 to 2018 was examined on the basis of National Education Basic Law and Five Years Development Plans of Turkey. Between 1973 and 2018, the following quality related matters were identified and analysed: structural problems of Turkish education system, education in equality of opportunity, the impact on the system of the European Union Education Policy, decentralization concept in education, the implementation of modern education concept, the central examination system, the use of technology in schools, regulations for improving quality in primary education.

The results of this thesis suggests that, regulations like the Development Plans of Turkey, decisions of the Education Councils of Turkey and by-laws made in accordance with the principles set goals play an important role in achieving the desired quality in the primary education system.

Keywords: Quality, Program, Education System, Primary Education, Board of Education and Discipline, Law of the Unification of Education.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KURAMSAL TEMELLERİNİN ANALİZİ.....	8
2.1. Tevhid-i Tedrisat Öncesi Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış	8
2.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Kabul Edilmesi	12
2.3. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Uygulanması.....	13
2.4. 1924-2018 Yılları Arasında İlköğretimin Tarihi Gelişimi	14
2.4.1. 1924-1950 Yılları Arasında İlköğretim.....	14
2.4.2. 1950-1980 Yılları Arasında İlköğretim.....	18
2.4.3. 1980-2000 Yılları Arası İlköğretim.....	20
2.4.4. 2000-2018 Yılları Arasında İlköğretim.....	27

2.5.	Türk Eğitim Sistemi	30
2.5.1.	Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları.....	30
2.5.2.	Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri.....	32
2.6.	Türk Eğitim Sisteminin Milli Eğitim Temel Kanunundan Sonraki Yapısının İncelenmesi	34
	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
	YÖNTEM.....	36
3.1.	Araştırmanın Modeli	36
3.2.	Verilerin Toplanması.....	36
	DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	39
	BULGULAR VE YORUMLAR.....	39
4.1.	Türkiye’de ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelere ilişkin bulgular	39
4.2.	Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliğine Yönelik Bulgular	42
4.3.	Avrupa Birliği Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Politikaları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular.....	47
4.4.	Merkezden ve Yerelden Yönetim Anlayışının Kaliteye Katkısına Yönelik Bulgular.....	49
4.5.	Çağdaş Eğitim Anlayışlarının Uygulama Düzeyine Yönelik Bulgular	51
4.6.	Ölçme ve Değerlendirmenin Etkilerine Yönelik Bulgular.....	52
4.7.	Okullarda Teknoloji Kullanım Düzeyine İlişkin Bulgular.....	55
4.8.	İlköğretim Sisteminde Kalite Artırmaya Yönelik Düzenlemelere İlişkin Bulgular.....	56
	BEŞİNCİ BÖLÜM.....	59
	TARTIŞMA VE SONUÇLAR	59
5.1.	Türkiye’de ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelere ilişkin sonuçlar. ...	59
5.2.	Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin gerçekleşmesine ilişkin sonuçlar.	60
5.3.	Avrupa Birliği eğitim politikalarının Türk eğitim politikaları üzerindeki etkisinin sonuçları	61

5.4.	Merkezden ve yerelden yönetim anlayışının kaliteye katkısının sonuçları....	62
5.5.	Çağdaş eğitim anlayışının uygulanmasının sonuçları	63
5.6.	Ölçme ve değerlendirmenin etkilerine yönelik sonuçlar.....	64
5.7.	Okullarda teknoloji kullanım düzeyine yönelik sonuçlar.....	65
5.8.	İlköğretimde kaliteyi artırmaya etki eden faktörlere ilişkin sonuçlar	66
	KAYNAKÇA	68



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Paylarının Milli Gelire Oranı.....	44
Grafik 4.2. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinden Eğitim Yatırımlarına Ayrılan Pay..	44
Grafik 4.3. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılına Ait Bütçesinin Dağılımı.....	46
Grafik 4.4. 2009-2018 Yılları Arasında Bilgisayar ve İnternet Kullanımı.....	55
Grafik 4.5. Milli Eğitim Bakanlığı Fatih Projesi İstatistik Bilgileri.....	56

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	1923-1924 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	10
Tablo 2.2.	1924-1950 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	17
Tablo 2.3.	1950-1980 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	20
Tablo 2.4.	1980-1983 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	22
Tablo 2.5.	1984-1989 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	24
Tablo 2.6.	1989-1994 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	25
Tablo 2.7.	1991-1992 ve 1993-1994 Dönemlerinin Karşılaştırılması.....	26
Tablo 2.8.	1997-2000 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	27
Tablo 2.9.	2000-2018 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.....	29
Tablo 4.10.	OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Kişi Başına Yapılan Harcama Miktarı.....	45
Tablo 4.11.	1973-74 İlkokul Verileriyle 2017-18 İlkokul Verilerinin Kıyaslanması.....	46
Tablo 4.12.	Eğitim Kökenli Milli Eğitim Bakanları.....	58

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin gelişmesine yardım eden onları toplumsal düzende yaşamaya hazırlayan, hayatlarını sürdürmek için gerek duydukları bilgiyi, beceriyi ve yeteneklerin kazandırılması sürecidir (Bahar, 2012: 32). Eğitim toplumsallaşmanın bir sonucu olarak evrensel niteliktedir. Bireyler eğitim ile birlikte kimlik kazanmakta, toplumsal ve manevi değerleri öğrenmekte ve ekonomik kalkınmayı sağlayacak bilgi ve donanıma sahip olmaktadır (Erol, 2011: 110-114).

Toplumsal düzeyde devletin temel faaliyet alanı olarak sayılan eğitim hizmetleri, sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik pek çok faktörün etkisi altındadır. Bilginin kullanılması ve yayılmasına bağlı olarak da değişen eğitim, toplumsal açıdan en önemli konuların başında gelmektedir (Bahar, 2012: 37). Değişim toplumlar için kaçınılmaz bir süreçtir. Bu süreç, sürekli olarak yeniden yapılanmayı ve farklı bir bakış açısı ile düzenlemeyi gerektirmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları da sürekli bir değişim içindedir.

Eğitim süreci günümüzde önemli değişikliklere uğrarken bilgi çağı olarak tanımlanan yaşadığımız yüzyılda, küreselleşme ve iletişim teknolojisindeki değişimler eğitim koşullarının da dönüşümüne neden olmuştur. Ayrıca, kamu yönetimindeki yönetim anlayışındaki değişiklikler de eğitim yönetimini etkilemiştir. Bu nedenle Türk eğitim sistemi incelendiğinde Cumhuriyet döneminden itibaren sürekli bir yapılanma arayışı ve reform çalışmaları yeni düzenlemeler ile birlikte gelmiştir (Akpınar vd. 2012: 27).

1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunundan 2018 yılına kadar, olan süreçte toplumsal değişime uygun olarak yapılan düzenlemelerin çoğunun olumlu sonuçlandığını söylemek mümkün değildir. Örneğin, zorunlu eğitim sürelerinin 3, 5 ve 8 yıl olması ilköğretimin çoğu zaman yetersiz kaldığı, zorunlu eğitimin en azından lise düzeyine kadar devam etmesi benimsenmiştir (MEB, 2012). Bu değişim karşısında eğitim sistemleri ve politikaları koşullara uyum sağlayamayan ülkeler, eğitimde istedikleri hedeflere ulaşamamıştır. Bu değişikliklere uyum sağlamak eğitim yönetimi, eğitim kurumları ve programlarında köklü değişimlere neden olurken bir yandan da toplumlar kendi sahip oldukları manevi değerler, koşullar ve ideallere

uygun bir yapı geliştirmek zorunda kalmıştır. Planlı, sistematik, uzun vadeli ve milli bir eğitim yönetimi uygulanması, geçmişten gelen mirasın geleceğe taşınmasında önemli görevleri üstlenmektedir.

Türkiye’de ilköğretim örgün eğitimin okul öncesi eğitimden sonraki ikinci düzeyidir. Bu düzeyde örgün eğitimin temel prensiplerine uygun olarak bireylerin anayasal haklarının zorunlu olarak kullandırılması esastır. İlköğretimdeki temel hedef, ilköğretim yaşındaki vatandaşların zorunlu olarak eğitim almasını sağlamaktadır (Gür ve elik, 2009: 18). Toplumsal düzeyde eğitim belirli kademelerde gerçekleştirilmiştir. Bu kademelerin en önemlisi olan ilköğretim kademesi, bireyin toplumsal uyumunu gerçekleştirmek için taşıdığı özelliklere uygun bilgi ve becerinin kazandırılmasını amaçlanmıştır. Bu nedenle, hem toplumun hem de bireylerin gereksinimlerine uygun bir şekilde planlanması gerekmiştir.

Türk eğitim sisteminin alt sistemi olarak ilköğretim sistemi, kamu yönetimi perspektifi içinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yönetilmektedir. 1992 yılında çıkartılan 3797 Sayılı Kanun ile oluşturulan merkezi yönetsel yapı, merkezden alınan kararların taşrada uygulanmasını kapsamaktadır. Tarihsel süreç içinde Fransız kamu yönetimi sistemi model alınarak oluşturulan bu yapı Türk eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır (Balcı vd. 2007: 126-127).

Tarihsel süreçte, Türkiye Cumhuriyetinde 1924 yılından itibaren eğitimde sistemin merkezileşmesiyle, devlet otoritesinin eğitimde sistem üzerindeki kontrol ve koordinasyonu gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bu kanunla birlikte, eğitim sisteminin dönemin modern ve ağdaş yaklaşımına uygun geliştirilmesi ve milli eğitim politikalarının oluşturulması ile var olan tüm eğitim kurum ve binalarının Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetimi altına geçmesi eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde ve dönüştürülmesinde önemli bir girişimdir.

1973 yılından 2018 yılına kadar geçen 45 yıl boyunca eğitim sistemi, kaliteye yönelik yapılan düzenlemeler neticesinde sürekli olarak değişime uğramış ve yeni modeller, yeni arayışların denendiği bir sistem olma özelliği taşımıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın, ilköğretim kurumlarında sürekli uyguladığı değişiklikler nedeniyle planlı ve bilimsel çalışmalar yapılamamıştır. Bunun neticesinde eğitime yönelik kalite

arayışları, beş yıllık kalkınma planlarında yer bulmuş ve dönemler halinde uzatılarak en son onuncu kalkınma planında son şeklini almıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, 1973-2018 yılları arasında Türkiye’de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemeleri İncelenmek, 2018 yılı sonuna kadar var olan eğitim sisteminin temel özelliklerini araştırarak kaliteye yönelik düzenlemelerin araştırılarak sorunların tespit edilip analiz edilmesidir. Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya giriş yapılmış ve çalışmanın problem durumu, problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde literatür taraması yapılarak, 1973-2018 yılları arasında ilköğretim sistemlerinde kaliteye yönelik düzenlemeler ele alınmış ve günümüzde var olan ilköğretim sisteminin özellikleri incelenmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Beşinci bölümde ise araştırmanın bulguları konu ile ilgili diğer araştırmalar ile tartışılarak, sonuca ulaşılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye ilköğretim sisteminin sahip olduğu nitelikler, sorunlar ve diğer düzeylerdeki eğitimi de etkilemektedir. Bu anlamda fırsat eşitsizliği ve kalite sorunlarının bütünlük içinde ele alınması ve sistematik bir yaklaşım geliştirilmesi gerekmektedir. “1973-2018 Yılları Arasında Türkiye’de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemeleri İncelenmek” çalışmanın ana problemidir. İlköğretim sisteminin tarihsel gelişim çizgisi içinde ulaştığı noktada durum analizinin yapılması, ilköğretim sisteminin sahip olduğu özelliklerin bilimsel düzeyde incelenmesi ile mümkündür.

Eğitim sistemleri toplumsal bir olgudur. Toplumsal düzeydeki eğitim politikaları, eğitim örgütlerinin yapılanması, eğitim programlarının yapılanması, topluma ulaşma düzeyi, teknolojinin takip edilmesi, eğitim yönetimi gibi bütün değişkenleri karmaşık bir yapıda içinde barındırmaktadır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Eğitim sistemi, toplumsal düzeyde sürekli etkileşim içindedir. Eğitim sisteminin değişime neden olan faktörler bilginin yayılması ve gelişmesine bağlı olarak hızlanmıştır. Günümüzde eğitim sistemlerinin bilimsel düzeyde analiz edilip olumlu ve olumsuz özelliklerinin tespit edilmesi çağın gereksinimlerini karşılamak ve bilim ve teknolojik gelişmenin ardında kalmamak için zorunludur. Toplumsal değişimler bireylerin gereksinimlerini değiştirmekte bu değişimden eğitim sistemleri de etkilenmektedir.

Bu çalışmanın problem durumu, Türkiye'nin ilköğretim sisteminin eğitim kalitesi yönünden incelenmesi, öğrencilerin, yaşları, gelişimleri ve ihtiyaçlarına yönelik olarak ilköğretim sisteminin ana hatlarının belirlenmesi, bilgi çağının gereksinimlerine uygun olarak ilköğretim sisteminde yaşanan sorunların neler olduğunun belirlenmesidir.

Çalışmada, Milli Eğitim Temel Kanunu ve 1973 yılından sonra yayınlanan beş yıllık kalkınma planları esas alınarak ilköğretim sistemlerinde kaliteye yönelik düzenlemelerin neler olduğu incelenmiş, bunlar sistematik şekilde analiz edilmiştir. 45 yıllık süreç içinde ilköğretim sisteminin sahip olduğu yapısal sorunların bütünsel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bununla birlikte, ilköğretim sistemlerinin toplumun bütün kesimlerine erişip erişmediği nicel araştırma yapılmış kaynaklar ile ele alınmış, Avrupa Birliği (AB) ile olan uyum sürecindeki değişimlerin etkisi incelenmiş, son yıllarda önemli bir tartışma konusu olan yerelleşme anlayışı, çağdaş eğitim yönelimleri araştırılmıştır. İlköğretim sisteminin en temel sorunu olan merkezi sınav sistemi ve okullarda bilimsel gelişmeleri yakından takip edebilmek için zorunlu olan teknoloji kullanma düzeyinin de eğitimde kaliteyi artırmaya etkisi tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramaları neticesinde "1973-2018 Yılları Arası Türkiye'de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemelerin İncelenmesi"ne ilişkin doğrudan araştırma yapılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (1973-1977), eğitimde nitelik ve nicelik gelişmeleri, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet, yerelleşme sorunları, gelir dağılımı ile ilgili sorunlar, eğitimle ilgili sorunlar, teknoloji ve organizasyon sorunları, Avrupa ekonomik topluluğu ile ilişkiler ve gümrük birliği, eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi konularının ele alınmış olması, aşağıdaki sorulara cevap vermemizi gerekli kılmıştır.

1. Türkiye'de İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler nelerdir?
2. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliği gerçekleşmiş midir?
3. AB eğitim politikalarının Türk eğitim politikaları üzerindeki etkisi nasıldır?
4. Merkezden ve yerelden yönetim anlayışının kaliteye katkısı nelerdir?

5. Çağdaş eğitim anlayışının uygulama düzeyi nedir?
6. Ölçme ve Değerlendirmenin etkilerine yönelik bulgular nelerdir?
7. Okullarda teknoloji kullanım düzeyi nedir?
8. İlköğretimde kaliteyi artırmaya etki eden faktörler nelerdir?

1.2.Amaç

Bu çalışmanın amacı 1973-2018 Yılları arası Türkiye’de ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelerin incelenmesidir.

1.3. Önem

Türk eğitim sisteminde uygulanan ilköğretim sistemleri pek çok köklü değişimleri de beraberinde getirmiştir. Cumhuriyet’in ilanından itibaren yapılan yeniden düzenlemelerle Türkiye’de ilköğretim sistemleri sürekli olarak bir değişim yaşamıştır. Türkiye’de eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesi sorunu sürekli bir yeni yaklaşım arayışı içinde olmakta beş yıllık kalkınma planlarında yapılan değişikliklerle toplumun eğitim seviyesinin ortalamasını yükseltmek ve eğitim uygulamaları ile bireylerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve düzenlenmesi amacını taşımıştır.

Çalışmada 1973 yılından 2018 yılına kadar gelen ilköğretim sistemlerinde yapılan düzenlemelerin ilköğretimde kaliteye etkisi, gelişimi ve var olan ilköğretim sistemin özellikleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede konuya farklı perspektiflerden yapılan araştırmalar ile değişimin ilköğretim sisteminin niteliği tartışılmıştır. Bu tartışmada küreselleşme, bilgi çağı başlayan eğitim ve öğretimdeki yapısal değişiklikler, çağdaş eğitim felsefesi anlayışı, eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı, yerelleşme yaklaşımı, Avrupa Birliği Uyum Süreci’nin etkileri ve kamu yönetiminin merkezi yapısına yönelik bir perspektif geliştirilmiştir.

Eğitimin merkezi bir şekilde koordine edilmesi ve düzenlenmesinin günümüzdeki yönetim anlayışı ile olan ilişkisi de araştırmanın dayandığı temel tartışma alanını oluşturmuştur. Türk eğitim sisteminin analiz edilerek günümüz dünyasının değişimine uygun olarak tartışılması eğitim yöneticilerine önemli veri kaynağı oluşturmuştur.

Özellikle eğitim yönetimi ve eğitim felsefesine yönelik tartışmaların sistematik olarak analiz edilmesi önemlidir. 1973-2018 yılları arasındaki süreçte eğitim sisteminin değişiminin analiz edilmesi, eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmesine katkıları sağlamıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Eğitimde kaliteyi artıran faktörler çok çeşitlidir. Bu tezin konusu bu faktörlerin tespit edilmesinden çok kimler tarafından nasıl belirlendiğinin tespit edilmesidir. Bu nedenle milli eğitime ilişkin kanunlar, beş yıllık kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve hükümet programlarındaki kalite yönetimine ilişkin düzenlemeler inceleme konumuz olmuştur. Aşağıdaki maddeler halinde verilen kaliteyi etkileyen faktörler analiz edilmemiştir. Ancak bu faktörlerin maddeler halinde genel olarak verilmesi önem arz etmektedir (KAYADİBİ, Fahri. 1996: 76-92).

Araştırma, 1973 Tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan 2018 yılının sonuna kadar olan süreci kapsamaktadır. Kamuoyunda 11 Nisan 2012'de çıkarılan ve dört artı dört artı dört olarak bilinen, Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ve İlköğretim ve Eğitim Kanunun' da ki son değişikliklerde tahlil edilmiştir.

Araştırma konu hakkında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri, beş yıllık kalkınma planları, stratejik planları, kanun, yönetmelik, yönerge, kitap, makale, doktora ve yüksek lisans tezlerinin verileri ile sınırlı olmuştur.

Kaliteye yönelik düzenlemeler araştırılmıştır. Ancak kalite yönetimi, kalitenin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin kavramlara değinilmemiştir.

1.5. Tanımlar

Milli Eğitim Temel Kanunu: Türk Milli Eğitim sisteminde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç

ve gereçleri, devletin eğitim öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile temel hükümleri bir sistem içinde kapsayan kanundur (MEB,1793: 1).

Eğitim Kalitesi: Eğitimde işlev ve amaçların gerçekleştirilmesi yada başarıya ulaşma şeklinin kademesi olarak kabul edilmiştir (Karlı, 1997; Uysal,1998).

Kaliteye Yönelik Düzenlemeler: Eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirilebilmesi, başarabilmesi derecesini yükseltmeye dair çalışmaların tamamıdır (Karlı, 1997; Uysal,1998).

Beş Yıllık kalkınma Planı: Türkiye’de ilk defa 17 Nisan 1934 yılında yürürlüğe giren ve ülkenin sanayi, ekonomik, eğitim alanında gelişmesinin hedeflendiği planlardır (D.P.T, 1934).

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla istenilen değişiklikleri gerçekleştirme sürecine eğitim denir (Kıncal, 2009: 3).

Eğitim Sistemi: Maddi varlıkları amaçlayan programları, yöntemleri ve yaşamı ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarının tümü anlamını taşımaktadır (Öncül,2000: 409) .

İlköğretim: Bireylerin bedenlen, zihnen ve ahlaken gelişmelerini ve yetişmelerini sağlayan, okul öncesi basamağından sonraki temel olan eğitim ve öğretimin ikinci basamağıdır (MEB, 2014).

Milli Eğitim Şurası: Milli Eğitimin Planlanması, Program müfredat ve periyodik hedeflerin belirlendiği, siyasi otoritenin dışında eğitimcilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerinin ifade edildiği Milli Eğitim Bakanlığının danışma organıdır (Dinç,1999:2).

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KURAMSAL TEMELLERİNİN ANALİZİ

Bu tez çalışması, her ne kadar 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan 2018 yılı sonuna kadar ki 45 yıllık süreci ele almış ise de ilköğretim sistemlerinin gelişimi ve kuramsal temellerinin tarihsel analiz yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle Literatür taramasında Tevhid-i Tedrisat öncesi dönemden başlanarak 2018 yılının sonuna kadar ki Türkiye'nin İlköğretim sistemlerinin kuramsal temelleri incelenmiştir.

2.1. Tevhid-i Tedrisat Öncesi Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış

Osmanlı Devleti'nin İslami yapısı içinde ilköğretim Kur'an surelerinin öğretimi ve belirli ahlaki bilgilerin verilmesini kapsamıştır. İslam devlet geleneğinde kutsal sayılan kaynakların öğretilmesi dini eğitim ile başlamıştır (Şen, 2013: 478-479). Uzun yüzyıllar boyunca bölgede bulunan camide verilen ilköğretim eğitimi toplumsal değişime uygun olarak şekillenmiş ve Batı dünyasındaki değişimlere uygun olarak Tanzimat Fermanı ile birlikte yapısal değişimler yaşanmıştır. Batılılaşma Hareketi olarak tanımlanan bu dönemde ana amaç toplumsal ihtiyaçları karşılayacak ilköğretim sisteminin getirilmiştir (Doğan, 1997: 408).

Selçuklu eğitim sisteminden temellerini alan Osmanlı eğitim sisteminde ilköğretim Sıbyan Mektebi ve Dar'ül Huffaz ile başlamıştır. Din eğitimi temeline göre şekillenen eğitim, devletin görevi olmaktan çok yerel düzeyde çözümlenmiştir. Osmanlı Devleti yönetim mekanizmasına insan kaynağı sağlamak amacıyla Enderun Mektebi'ni stratejik bir kurum olarak değerlendirmiş ancak ilköğretimi toplumsal düzeyde ele almamış, eğitim hizmetleri vakıflar aracılığıyla yürütülmüştür (Akkutay, 1984: 16-18). Bu nedenle eğitimin finansmanı da vakıflar tarafından yapılmakta ve eğitimin amacı camilerin etrafında yapılan eğitim kurumları ile din eğitimi kapsamıştır (Taşkın, 2008: 364). Ayrıca Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde azınlık ve misyoner okullarının da modern tarzda eğitim verdiği Batılılaşma sürecinin bir parçası olmuştur (İhsanoğlu, 2017: 223).

İslam eğitim geleneğinin ilk basamağı olan Sıbyan Mektepleri, benzeri yapılanma olmuştur. Vakıflar tarafından yürütülen eğitim hizmetlerinde Kur' an okuma, ayet, hadis ve Arapça eğitimi verilmekte ve başarılı olanlar Medreselere devam etmiştir (Ergin: 1997 85). Cami imamları, müezzinler ve medrese müderrislerinin verdiği eğitim dini temelli bir eğitimi kapsamakta ve basit matematik işlemlerinin öğretildiği de bilinmektedir (İhsanoğlu, 2017: 231). 1846 yılından itibaren dört sene olan Sıbyan Mektepleri, mahalle halkının katkıları ile giderleri yerel halk tarafından karşılanan eğitim kurumlarıdır (Baltacı, 1999: 7).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Batılılaşma Hareketi ile birlikte ortaya çıkan ikili eğitim yapısı geleneksel eğitim ile çağın gereklerine uygun modern eğitim kurumlarının oluşmasına neden olmuştur. Batı tarzı eğitim kurumları 1826 yılından itibaren özellikle fen alanında eğitim düzenlenmeye çalışılmış ve bu tarihten sonra geleneksel eğitim ile yeni eğitim anlayışları zıt kutupları oluşturmuştur (Doğan, 1997: 438). İlköğretimdeki değişim Avrupalıların örnek alınması üzerine şekillenmiş ve eğitim kurumlarındaki öncelik askeri okullara verilmiştir (Şen, 2013: 480).

Eğitim sistemindeki yenileşme hareketleri 1776 yılında başlamıştır. Bu dönemden sonra 1839 yılında Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesi ile birlikte din eğitimi ile sınırlı olan ilköğretim sistemi devletin eğitim hizmetlerindeki anlayışının değişimi ile birlikte dünyevi ve çağdaş yaklaşımlarında ele alınmasını sağlamıştır (Akyüz, 2016: 9). Tanzimat Fermanı, eğitimin modern anlamda ele alınmasını sağlamış ve vatandaşların eğitim hakkının devletin bir sorumluluğu olarak kabul edilmesi sağlanmıştır. 1845 yılında Meclis-i Maârif-i Muvakkat kurulmuş ve üç kademeli bir eğitim sistemi kabul edilmiştir. Bu dönemde geleneksel eğitim kurumları da Evkaf Nezâreti'nin yerine kurulan yeni Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti'ne bağlanmış ve iki farklı yapı aynı eğitim sistemini oluşturmuştur (Öztürk, 2003: 567).

II. Abdülhamid Döneminde yenileşme hareketi devam etmiş, eğitim programlarının ve ders kitaplarının yenileşmesi ile okur-yazarlık oranı üç kat artmıştır. Açılan yeni ilkokullar, iptidai mektepler, usul-i cedid mektepleri olarak tanımlanmıştır. Maarif Nezareti'ne bağlı olan bu okullar, eğitime devam eden Sıbyan Mektepleri ise Evkaf Nezareti'ne bağlanmıştır. Bu ikilik, çatışmaya neden olmuş ve zaman içinde Maarif Nezareti'ne bağlı ilkokullarında yaşanan gelişme diğer okulları etkilememiştir (Engin

ve Uygun, 2011). Bu durum ilköğretimler arasında kalite açısından farklılaşmaya sebep olmuştur.

Tevhid-i Tedrisat ile başlayacak olan eğitim hizmetlerine gelinceye değin, II. Meşrutiyet ile başlayan yenilikler tarihsel süreklilik içinde yeni eğitim sisteminin de alt yapısını oluşturmuştur. Kurtuluş Savaşı'nın kazanılması ile birlikte Cumhuriyeti kuran kadrolar, gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşmak ve ülkenin kalkınmasını sağlayabilmek için milli bir yapı oluşturulması projesini hayata geçirmiştir. Eğitim alanındaki gelişmelerin en önemli amacı da çağdaş medeniyet seviyesine ulaşacak laik bir eğitim sisteminin devreye sokulmasıdır. Bu dönemde alınan anayasal düzeydeki kararlar ve köklü değişiklikler eğitim hizmetlerini niteliksel ve niceliksel olarak değiştirmiştir (Demirtaş, 2008: 3).

Sakaoğlu' na göre 1923-1924 yılında Türkiye nüfusunun 11-12 milyon olduğuna tahminine dayandırmaktadır. Bu tahmini, 1927 yılında yapılan ilk nüfus sayımında toplam Nüfusun 13.648.270 olduğu tespit edilmiştir (TUİK, 2010). Cumhuriyetin ilan edildiği yıl olan 1923 yılında nüfusun 11-12 Milyon olduğu tahmin edilmektedir. 1923-1924 yılında toplam ilköğretimde bulunan öğrencilerden, 273.107'si erkek 62954 tanesi kız öğrenci olarak toplam 341.941'dir. Ortaokulda bulunan öğrenci sayısı 5.905, Lisede 1.241 ve Meslek Okullarında ise 6.547 öğrenci bulunmaktadır. Bu dönemde okuma yazma oranının erkeklerde %10 kadınlarda ise %3 seviyesinde olduğu gözlemlenmiştir. 1923-1924 eğitim ve öğretim yılına ait eğitim istatistikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.1. 1923-1924 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci/Okul Oranı	Öğrenci/Öğretmen Oranı
Meslek Okulları	64	6547	583	102.296	11.229
Liseler	23	1241	513	53.956	2.419
Ortaokullar	72	5905	796	82.014	7.418
İlkokullar	4894	341941	10238	69.869	33.399
Toplam	5053	355634	12130	70.380	29.319

Kaynak: Sakaoğlu, N. (1993), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İstanbul: İletişim Yayınları:14

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, ilkokullarda okul sayısı 4.894, öğrenci sayısı 341.941 öğretmen sayısının da 10.238. olduğu görülmüştür. Bunlar bize okul başına 69 öğrencinin, öğretmen başına 23 öğrencinin düştüğünü göstermektedir.

Eğitim hizmetleri ile ilgili istatistiksel bilgilere bakıldığında Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki eğitimde batılılaşma hareketinin başarılı olmadığı I. Dünya Savaşı yılları ile devletin yoğunlaştığı ana konuların başında Osmanlı Devleti'nin eğitime sarılarak var olmaya çalıştığı görülmüştür.

Osmanlı Devlet yönetiminden, Türkiye Cumhuriyeti Devlet yönetimine geçişte eğitim açısından en önemli sorunların başında okuryazarlık oranı gelmekteydi. Bu dönemde kadınların %97'si okuma yazma bilmemektedir. 12 milyonluk nüfusun ise yalnızca 1 milyonu okuma yazma bilmekte ve 12 bin öğretmenin ise 3-4 bini Muallim Mekteplerinden yetişmiş diğerleri ise medreselerden mezun olmuştur (Sakaoğlu, 1992: 22).

Sonuç olarak Osmanlı Devleti'nin son yıllarından Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar olan dönemdeki eğitim sisteminin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir.

Osmanlı Klasik döneminde eğitim tamamıyla dini bir yapı olmuştur. Eğitim hizmetleri ulema tarafında yürütülmekte ve ilmiye sınıf tarafından organize edilmiştir. Bu dönemde vakıflar aracılığıyla yürütülen eğitim hizmetleri, yenileşme çabalarının daha önce başlamasına karşılık Tanzimat Fermanına kadar sürmüştür (Demir, 2010: 31).

1789 Yılındaki Fransız İhtilali'nden sonra başlayan milliyetçilik akımlarının etkisi ile Osmanlı Devleti'ndeki eğitim çalışmaları devletin bekası ve ideolojisi açısından bir olanak olarak değerlendirilmiştir. Bu yıllardan sonra merkezi otoriteye bağlı bir eğitim sistemi çalışmaları ön plana çıkmış ve vatandaşlık kavramına uygun olarak din ve inanç temelinden ayrı seküler bir eğitim sistemi kurma çalışmaları başlamıştır (Ortaylı, 1986:168).

Tanzimat Fermanı ve Osmanlıcılık ideolojisi ile beraber eşitlik ilkesinin kabul edilmesi bu resmî ideolojiye uygun eğitim kurumlarının da açılmasını gündeme getirmiştir (Tekeli, 1985: 466).

Avrupalı devletler karşısında alınan mağlubiyetler sonrasında Batılılaşma hareketi ile yarı seküler bir eğitim sistemi kurulmuştur. Bu döneme kadar olan süreçte bütün

dünyada olduğu gibi dini eğitim yerini merkezi otoriteye bağlı kademeli eğitim sistemine bırakmaya başlamıştır. Böylece klasik İslami eğitim ile batı tipi yarı seküler eğitim sistemi Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar devam etmiştir (Öztürk, 2003: 567).

Tanzimat döneminden itibaren var olan eğitim sistemi, eğitimde modernleşme çalışmaları olarak, kurumsal bir yapı içinde eğitim hizmetlerinin Osmanlı Devleti'nde ele alınmasına yönelmiştir. 18. Yüzyılda Avrupa'da yaşanan sanayileşme karşısında askeri eğitim ve devlet adamı eğitimi dışında kalan örgün eğitimin geleneksel yaklaşımdan yüzyılın gerektirdiği modern yaklaşıma geçiş bu dönemde zorunlu olmuştur. Osmanlı'da öğretim ve eğitim çalışmaları, 19.asrın ilk yarısına dek devletin vazifesi olarak görülmediği anlaşılmıştır (Arı, 2002: 181-182).

Eğitimde din ve cinsiyet farkının ortadan kalkması ile birlikte 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti'nin teşekkülü ile merkezi otoritenin ilk defa eğitim bakanlığı tarafından eğitim hizmetlerine düzenlemesine olanak sağlamıştır. Böylece eğitim hizmetleri devletin yürütmekle görevli olduğu kamu hizmeti olarak düzenlenmiştir. Bu dönemde eğitim merkezileşme ve Osmanlılaşma açısından resmi ideolojinin yayılması için devlet eliyle yürütülen bir hizmet özelliğini kazanmıştır (Şimşir, 1986: 72).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden Cumhuriyet'in kurulmasına kadar olan dönemde eğitim sistemindeki ikili yapı Mektep-Medrese ayrımcılığı ile devam etmiştir. Her iki eğitim kurumunda okutulan müfredat da birbirinden kesin hatlar ile ayrılmıştır (Ergün, 1982: 46).

2.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Kabul Edilmesi

Tevhidi Tedrisat Kanunu Türk eğitim sistemi açısından bir başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir. Bu Kanun ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından günümüze kadar gelen süreçte, ana çerçevesi ve politikasının genel hatları çizilmiş ve alt yapısı hazırlanmıştır.

Uygulamaya konulan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türkiye Cumhuriyeti'nde faaliyet gösteren eğitim kurumlarının tümü 3 Mart 1924'ten itibaren, Kanun'un birinci maddesi uyarınca; Türkiye Cumhuriyetindeki bütün kurumlar (Maarif Vekaletine) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Kanun'un ikinci maddesi ise Şer' iye ve Evkaf Vekaleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif

Vekaletine devir ve raptedilmiştir. İbaresini ile eğitim birliği sağlanmış ve vakıfların eğitim kurumu açma hakkı ellerinden alınmıştır (Ergün, 1982: 50).

Eğitimde, öğretim birliği anlamına gelen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretim çalışmaları tek merkezden idare edilmiştir. Genişçe anlamına bakıldığında da, ülkenin varlığının devamı bağlamında büyük bir tehlike yaratan, Tanzimat dönemindeki yeniliklerle eğitimde, yaratılmış karmaşanın, manevi, maddi ve kültürel boyutların ekonomik yönüyle çözülmeye çalışılmasıdır. Asıl tehlike olarak görülen durumlar; yetişen yeni nesilde, fikirde amaç birliğinin olmadığı, bütçenin eğitim için üç ayrı yere aktarılması, eğitim kalitesinin yetersiz olması nedeniyle ülke insanının yabancı okulları tercih etmesi, eğitimde kız, erkek ayırımının gözetilmesi olarak sıralanmıştır (Batır, 2007: 139).

2.3. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Uygulanması

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ile Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim hizmetlerine yönelik olarak yaklaşımı belirlenmiştir. Bu kanun ile yeni eğitim sistemi merkezi otoriteye bağlanan bir sistem içinde değerlendirilmiştir.

Türkiye'ye çağırılan pek çok eğitim bilimcisi Türk eğitim sistemini analiz etmiş ve rapor oluşturmuştur. Bu raporlardan eğitim felsefecisi John Dewey'e hazırlatılan raporlar ile öğretmenlik mesleğine yönelik iyileştirmeler yapılmış, açılan öğretmen okulları ile yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanmıştır (Demirel, 2009:9).

Kanun bu iki ana amaç üzerine çıkarılmıştır. Birinci amaç, eğitim-öğretimde birlik sağlanmış, kurumlar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmış, ikinci amaç ile de dini eğitim ve öğretimin yeniden düzenlenerek kontrol altına alınmıştır. İlk amaç için, Türkiye'de eğitim ve öğretimin düzene sokulması için Millî Eğitim Bakanlığı kurulmuştur. Diğer amaç için ise İlahiyat Fakültesi'nin kurulması ve İmam-Hatiplerin yetişmesini sağlayacak eğitim kurumlarının yeniden düzenlenmiştir (Küçük, 2009).

Cumhuriyet döneminin politikalarına uygun olarak eğitim politikaları da Batılılaşma politikalarına uygulanmıştır. Özellikle ulus-devlet projesinin en önemli ögesi olan eğitim hizmetleri milli bilincin gelişmesi, uluslaşma sürecinde önemli bir adım olmuştur. Dönemin kendine özgü yapısı nedeniyle en etkin rol eğitim kurumlarına düşmüştür. Batılılaşma, kalkınma ve uluslaşma ancak eğitim kurumlarının merkezi otoriteye bağlı olması ile mümkün olmuştur.

Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda Batılılaşmak bir tercih değil, bir zorunluluk olarak görülmekteydi. Meşrutiyet dönemindeki “medrese, mektep” ikilemi artık ortadan kalkmış, 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla bütün okullar modern eğitim vermek üzere tek bir bakanlık altında toplanmış, dini bir eğimden laik bir eğitime geçilmiştir (Kanbolat, 2015: 20). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Yeni Türkiye Cumhuriyeti’nde Eğitim Sistemine yönelik önemli sonuçları olmuştur. Bu sonuçlar aşağıda gösterilmiştir (Çaycı, 1995: 31).

- 3 Mart 1924 yılından itibaren eğitim sisteminde merkezi yönetimin sağlanması ile birlikte ulusal bir eğitim politikası uygulamaya konmuştur.
- Bütün eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı’na devredilmesi ile birlikte, eğitim politikası laik ve bilimsel düzeyde ele alınmıştır.
- Azınlık ve yabancı okulların denetim altına alınması sağlanmıştır.
- Eğitim ve öğretimin ulusal düzeyde ele alınması ve devletin asli görevleri arasında sayılması ile birlikte ekonomik, politika ve kültürel kalkınma için düşünülen sistemin alt yapısının oluşmasına imkân tanınmıştır.
- Eğitim birliğinin sağlanması ile Cumhuriyeti kuran ideolojiye karşı olabilecek güçlerin engellenmesi sağlanmıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte kamu bürokrasisinin Fransız yönetim biçimine uygun bir şekilde örgütlenmesi Türk Eğitim yönetimini etkilemiş merkezden alınan eğitim politikası ve eğitim sistemi kararlarının uygulanmasına geçilmiştir.

2.4. 1924-2018 Yılları Arasında İlköğretimin Tarihi Gelişimi

1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulünden 1973 tarihli milli eğitim kanununa kadar Türk Eğitim Sistemi pek çok yapısal değişim yaşamıştır. Tarihsel süreç içinde bu değişimi etkileyen toplumsal faktörlerin değişmesi, eğitim politikalarının da değişmesine neden olmuştur. Aşağıda bu tarihler arasında uygulanan ilköğretim sistemlerinin genel bir değerlendirmesi yer almıştır.

2.4.1. 1924-1950 Yılları Arasında İlköğretim

Eğitim alanında Türkiye’nin Tevhid-i Tedrisat ile başlayan dönem, reform ya da ıslahat hareketi değil yeniden kuruluşur. Eğitimdeki ikilik olarak tanımlanan çağdaş

ve geleneksel okulların tek bir çatı altında toplanması, harf devrimi, ilkokulların yaygınlaştırılması, medreselerin kapatılması radikal ve köklü değişikliklerle olmuştur. Bu dönemdeki eğitim hareketinin göze çarpan özellikleri aşağıda gösterilmiştir(Ergün, 2005: 43-48):

- Laiklik: Eğitim hizmetlerinde dini eğitim yerine batı tarzındaki eğitimin temel prensibi olarak benimsenmiştir.
- Yazı Devrimi: Latin harflerine geçiş ile tarihsel olarak yeni bir yapının kurulması,
- Karma Eğitim: İlköğretim düzeyinde kız ve erkek öğrencilerin bir arada okumaları
- Köy okulları ve Halkevlerinin kurulması: Devrimlerin benimsenmesi için ve benimsenmesine yönelik eğitim hareketleri,

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulamaya konulması ile birlikte Türkiye'de bulunan bütün eğitim kurumlarının kamu yönetimi perspektifinde tek merkeze bağlanması ile eğitim Maarif Vekaleti'nin idaresine bırakılmıştır. Bu kanunun etkisini artıran diğer kanunlar sırasıyla Hilafetin Kaldırılması, mahalle ile medrese mekteplerini bünyesinde barındıran Şer'iyeye ve Evkaf Vekâletinin kaldırılması yerine Diyanet İşleri Başkanlığının kurulmuştur (Türk ve Katırcı, 2010). 1928'de Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun ile yapılan köklü değişimlerin yönü çizilmiş ve 1941 yılında çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile Cumhuriyet ideolojisine uygun eğitim anlayışının temelleri atılmıştır (Hesapçioğlu, 2009). Eğitimin dönemin şartlarına göre demokratikleştirilmesi ile birlikte din adamı yetiştirilmesi de dahil bütün yetkiler tek merkezden yönetilmiştir (Çiftçi, 1995: 74). Heyet-i İlmiye'nin ikinci toplantısında 23 Nisan 1924'te ilköğretim kavramı eğitim sistemimizde yerini almış ve öğrenim süresi de altı seneden beş seneye indirilmiştir. Maarif Teşkilatı da 789 sayılı kanunla 1926'da ilköğretimlerin süresinin beş sene, köy okullarında da sürenin azami üç sene olması kararlaştırılmıştır (Gazalcı, 1997). 1928 yılında çıkartılan, Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki 1353 sayılı Kanunda okuma ve yazmayı kolaylaştırmıştır (Danişment, 2012).

Bütün dünyada öne çıkan “yeni eğitim” anlayışının benimsenmesi ile birlikte geleneksel eğitim kurumlarının kaldırılması, İlköğretim programlarının “yeni eğitim” anlayışına uygun olarak, Cumhuriyet dönemi boyunca Türk Eğitim Öğretim sistemi (pragmatizm) deneyciliği dışında, Ziya Gökalp tarafından savunulan sosyolojizm tabanlı Durkheim anlayışına uygun eğitim öğretim sistemi olmuştur. Cumhuriyet modernleşmesinin temel düşüncesi olarak rasyonelleşme ve bireyselleşme ilköğretim düzeyinde etkisini göstermiştir (Hesapçioğlu, 2009). Yeni kurulan Cumhuriyet’in kurucu unsurları “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adı altında eğitim programı hazırlanmıştır. 1926 yılına kadar uygulamada kalan programda daha sonra “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” olarak değiştirilmiş ve on yıl yürürlükte kalmıştır. Bu program altı maddeden oluşturmuştur (Gözütok, 2003):

- Öğretim sisteminin toplulaşması,
- İlkokulların amaçları,
- Derslerde özel amaçların ne olacağı,
- Öğretimin hangi yollardan verileceği,
- Çözümleme yöntemiyle İlk okuma ve yazma öğretimi,
- Birinci ve ikinci evreye ayrılacak olan beş sınıflı ilkokullar.

Bu müfredatla birlikte 1930 yılında yayınlanan “Köy Mektepleri, Müfredat Programı” köylü çocukların ihtiyaçlarına yönelik ilköğretim programını oluşturmuş ve ilköğretim programlarının temel niteliğini laik eğitim, fen bilimleri, tarım, vb. değişiklikler oluşturmuştur (Gözütok, 2003). 1926 yılında çıkartılan Maarif Teşkilatına Dair Kanunu’nun beşinci maddesine göre ilköğretim düzeyinde okullar aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır (Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926: Madde 5):

- Kasaba ve Şehirlerdeki gündüz eğitim veren mektepler,
- Kasaba ve şehirlerdeki yatılı eğitim veren mektepler,
- Köylerde gündüz eğitim veren mektepler,
- Köylerde yatılı eğitim veren mektepler.

Mustafa Kemal Atatürk’ün ölümünden sonra İsmet İnönü döneminde eğitimin yaygınlaştırılması ve köylere okul yaptırılması özel bir hedef olarak ortaya konmuştur. 2. Dünya Savaşı Yıllarında çıkarılan “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu” ilköğretimde, büyük halk gruplarının ilköğretim sorununu çözmek için kabul

edilmiştir. Özellikle 2. Dünya savaşı yıllarında ilköğretim seferberliği devam etmiş sayısal gelişmeler de sağlanmıştır (Taşdöven, 2013: 16).

Tablo 2.2. 1924-1950 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci/Okul Oranı	Öğrenci/Öğretmen Oranı
1923-1924	4.894	341.941	10.238	69,849	33,399
1930-1931	6.598	489.299	16.318	74,158	29,985
1940-1941	10.596	955.747	20.564	90,198	46,477
1950-1951	17.428	1.616.626	35.871	92,760	45,068

Kaynak: (Güven,2010: 222) Türk Eğitim Tarihi ve MEB (2015-2019)Stratejik Planı.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 1924-1950 yılları arasında, Türk eğitim sisteminde ilköğretim okullarının ve öğretmen yetersizliği ilk göze çarpan istatistik veriyi oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nde, 1924 yılından 1950 yılına kadar eğitim ve öğretim hizmetlerine ayrılan kaynakların yetersizliği açıkça görülmekte iken öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve okul sayısı artmış olduğu halde kalite göstergeleri açısından olumsuz olmuştur.

1936 yılında I. Eğitim Şurası'nda ilköğretimin beş yıl olması zorunluluğu kabul edilene kadar pek çok köy okulu öğretmen yetersizliği nedeniyle üç yıl olarak faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu okullarda öğretmen yetersizliğinin yanı sıra yeterli teçhizat ve eğitim materyali bulunmamakta ve eğitim programları da istenilen düzeye erişmemiştir. 1948 yılına gelindiğinde okul giderlerinin ve öğretmen maaşlarının devlet bütçesi tarafından ödenebilmesi sağlanmıştır (Yılmaz, 2014: 13). 1948 yılına kadar uygulanan ve ilkokulların hedeflerinin belirtildiği program ise ulusal eğitimin genel yapısını oluşturmuş ve "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" üzerinde durulmuştur. Bu dönemde ilköğretim sisteminin temel amacı yeni kurulan rejimin savunuculuğunu yapacak ve cumhuriyet rejiminin milli nitelikte bir yapı olduğunu benimseyecek nesil yetiştirilmiştir (Gözütok, 2003).

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim hizmetlerinde devrimsel nitelikte değişimlere karşılık eğitim alanında istenilen başarı elde edilememiştir. Köyde yaşayanların çok

olması, fiziki olanakların yetersizliği, öğretmen olmayışı ve kaynak kıtlığı ilköğretimde önemli adımların atılmasını sağlayamamıştır.

1935 istatistiklerine göre nüfusu 400'den aşağı olan 26.000 köyden ancak 5.401 tanesine köy ilkokulu yapılabilmektedir. 1945 yılına kadar Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bütçesinin yetersiz olması nedeniyle köylere okul yaptırılmamış, okul yaptırmak yerel yönetimlere ve halka yüklenmiştir (Başgöz, 2005: 11).

2.4.2. 1950-1980 Yılları Arasında İlköğretim

1950-1980 yılları arasında da ilköğretim hizmetleri en önemli konulardan birisi olmuştur.

1952 yılına gelindiğinde Türkiye'de 33.094 köyün 18.386 tanesinde ilkokul bulunmamaktadır. Bu durum ilköğretim sistemine oldukça negatif yansımıştır. Anadolu'nun dağınık yerleşim yapısı bölgelerin tamamına ilkokul yapılmasını zorlaştırmıştır. Bu dönemde okul olmayan köylerdeki çocuklar için yatılı ve gündüzlü bölge okulları oluşturulmuş ve bölgelere İlçe İlköğretim Müdürlüklerinin kurulmasına karar verilmiştir (Kılıç, 2012: 94). Bu dönemde alınan kararlardan bir önemlisi de 1949 yılında ilkokullarda 4. ve 5. Sınıflardan kaldırılan din dersinin ebeveynlerin isteğine bağlı olarak tekrar müfredata girmesidir. Din dersi 1950 yılında tekrar müfredata alınmış, din dersleri konulmuştur (Tangülü, 2012).

Bu dönemde, öncelikle Köy Enstitüleri'nin kuruluşunda uygulanan halkın bedenlenmesi çalışması kuralı kaldırılmış ve köylülerin okul inşaatlarındaki mükellefiyetleri iptal edilmiştir. Daha sonra 1954 yılında köy enstitüleri kapanmıştır.

Bu dönemde Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar ön plana çıkmıştır. Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda İlköğretim Kanunu ile alınan kararlara uygun olarak vatandaşların en yakın okula gitmesine karar verilmiştir. Bu anlamda köy açısından okul çağındaki çocukların en fazla üç kilometre içinde bulunan okula devam etmesi kanuni olarak zorunlu hale getirilmiş ve bu sınırlar içinde okul bulunmayan köylerde zorunlu eğitim aranmamıştır (Deniz, 2001: 32).

Bunun yerine devlet bazı sorumluluklar yüklenmiş, 1961'de kabul olan 222 sayılı ile çıkarılan ilköğretim ve eğitim kanununun;

Birinci maddesinde, “İlköğretim, kadın, erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir” demiştir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun, ikinci maddesinde, “İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi devlet okullarında parasızdır” demiştir.

Üçüncü maddesinde, “mecburi ilköğretim çağı, 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun beş yaşını bitirdiği eylül ayının sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter” demiştir.

Dördüncü maddesinde, “Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilköğrenimlerini resmi veya özel Türk ilköğretim okullarında yapmakla mükelleftir” demiştir.

Beşinci maddesinde, “mecburi öğretim çağında olup da memleket dışında olmak, oturduğu yerde okul bulunmamak veya sağlık durumu dolayısıyla ilköğretim okuluna devam edemeyen vatandaşlardan özel olarak eğitim görenler imtihanla ve yaşlarına göre layık oldukları ilköğretim okulu sınıflarına veya mezuniyet sınavına alınırlar” demiştir.

Altıncı maddesinde, “İlköğretimde kurumların:

a) Kurumların mecburi olanları;

- 1- İlköğretim okulları, (gezici ve yatılı ilköğretim okulları, pansiyonlu ve gündüzlü okullar)
- 2- Tamamlayıcı ve yetiştirici kurslar ve sınıflar,
- 3- Özel eğitim almaya ihtiyaç duyan çocuklar için kurulacak sınıflar ve okullardır.

b) Kurumların isteğe bağlı olanları;

- 1- Okul öncesi eğitim kurumları,
- 2- Tamamlayıcı sınıflar ve kurslardır” demiştir.

Yedinci maddesinde, “İlköğretim birinci madde de belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur” demiştir.

Tablo 2.3. 1950-1980 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci/Okul Oranı	Öğrenci/Öğretmen Oranı
1950-1951	17.428	1.616.626	35.871	92,760	45,068
1960-1961	24.398	2.866.501	62.526	117,489	45,845
1970-1971	38.234	5.013.408	132.721	131,124	37,774
1980-1981	45.507	5.653.069	211.573	124,224	26,719

Kaynak: www.die.gov.tr

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, okul sayısı, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı arttığı halde öğretmen sayısındaki belirgin artıştan dolayı öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 45’lerden 26’lara kadar düşmüş ilköğretim kalitesi açısından olumlu olmuştur.

Ayrıca üçüncü kalkınma planında da (1973-1977); sekiz yıllık olarak düzenlenen temel eğitim programları sonunda eğitime devam etmeyenleri işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun mesleklere hazırlamak amacıyla verilecek eğitimin ön bilgi ve yeteneklerini kazandırıcı özellikte düzenlenmiştir” demiştir.

2.4.3. 1980-2000 Yılları Arası İlköğretim

1980 yılında Türkiye’de ilköğretim ve orta öğretim “temel eğitim” başlığı altında birleştirilmiştir. Bu birleştirme ile ilköğretim ve ortaöğretim programlarının sürekli hale getirilmesi ve bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu dönemde ilköğretime yönelik değişikliklerde yapılmıştır. Buna göre ilköğretime başlama yaşı altı yaş ile belirlenmiş ve ilköğretim süresi beş yıl olarak tespit edilmiştir. Temel eğitim olarak belirlenen süre ise sekiz senedir.

Bu dönemde taşradaki okul ihtiyacının karşılanmasına yönelik önlemler alınmış, yatılı bölge okulu sistemi ve taşımali eğitimin devam edilmesi de kararlaştırılmıştır (Deniz, 2001: 56). Din dersi uygulaması için ilkokullarda dördüncü ve beşinci sınıflarda verilen din eğitiminin yanında ahlak bilgisi dersinin konulması zorunlu hale

getirilmiştir. Bu gelişmeler ile Din Kültürü Ahlak Bilgisi derslerinin dördüncü sınıftan itibaren temel eğitimde öğretilmesi de zorunlu tutulmuştur.

1980-2000 yılları arasında zorunlu eğitim açısından yapılan tartışmalar ve temel eğitime yönelik eleştiriler ile okul öncesi eğitimin beş yaşından itibaren başlaması ve isteyen ailelerin imkân olması halinde beş yaşından başlayarak çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermesi kabul edilmiştir. Bu dönemde okul öncesi eğitim kurumları ilköğretim kademesine dahil edilmiş ve eğitimin sürekli olarak sekiz yıl devam etmesi karara bağlanmıştır. Liseye geçecek öğrencilerin mesleki eğitime devam etmesi için yönlendirilmesi de alınan kararlar içindedir. Bu dönemde ilköğretim sisteminde 2+8+1 sisteminin uygulanmıştır (Deniz, 2001: 83).

1980-2000 yılları arasında ilköğretim sistemini incelemek için esas olarak şu yol izlenmiştir. Kalkınma planlarındaki saptamalar, hedefler ve sayısal gelişmelere, öncelikli olarak yer verilecektir. Sonra dönemlere ayrılmış olarak belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığı ile gerçekleştirme durumları incelenecektir.

Dördüncü Beş yıllık kalkınma planında (1979-83):

Belirlenmiş olarak Temel Eğitimin durumu şu haldedir; II. Kalkınma Planı dönemi sonunda İlköğretimde % 100 olması öngörülen okullaşma hedeflerine, III. Kalkınma Plan dönemi sonunda da ulaşamamıştır. Okullaşma oranı 1977-78 öğretim yılında % 87,5'tir. II Kalkınma Planı Döneminde de öğretmen dağılımındaki bölgelerarası dengesizlik sürmüştür.

Yerleşim yerlerinin dağınıklığı ve alt yapı tesislerinin yetersizliği sebebiyle, Doğu ve Güneydoğu Bölgelerimizde, kırsal kesimdeki okullaşma hızında öngörülen artış sağlanamamıştır. Özel idare ödeneklerinin yetersizliği, fiyatların artmasından dolayı, ilkokul binası yapımında, maliyetlerin standartların üstüne çıkması ve gerekli yatırımların zamanında yapılamamasından dolayı da köy gibi kırsal yerlerde büyük yerleşim alanları olan şehirlere kıyasla ikili eğitim ve hatta üçlü öğretim artmaya devam etmiştir. Nitelik gelişmesini ve kaliteyi, ilkokul programlarının temel eğitimde belirlenmiş amaçlara uygun yapılmayıp, ders materyalleri, eksiklikleri nedeniyle, yetersiz bırakmıştır.

Saptanan sayısal hedefler uygun biçimde belirlenmiş ama aşağıdaki tablolarda da görüldüğü gibi hedeflenen seviyelere, uygulamalarda ulaşılmadığı görülmüştür.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı(1979-1983):

Tablo 2.4. 1980-1983 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci /Okul Oranı	Öğrenci /Öğretmen Oranı	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı %(Öğrenci Sayısı/Çağ Nüfusu)
1980-1981	45.507	5.653.069	211.573	124,22	26,719	6.520.000	% 86,7
1981-1982	45.871	5.860.000	210.549	136,07	29,646	6.688.000	% 87,6
1982-1983	46.269	6.038.000	211.925	141,77	30,954	6.839.000	% 88,2

Kaynak: www.die.gov.tr

Yukarıdaki tabloya bakıldığında dikkat çekici en önemli durum çağ nüfusunun tamamıyla planlanamadığı için, çağ nüfusu denilen, temel eğitime katılması gereken çocukların eğitim hakkından tümüyle yararlanamadığı görülmüştür. Öğrenci sayısı artmış, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 30'a kadar çıkmış, ilköğretim kalitesi açısından olumsuzluk teşkil etmiştir.

1981 tarihli Onuncu Milli Eğitim Şurasında karara bağlanan model ile temel eğitim, öğrencileri üst öğrenime hazırlayan ve mesleğe yatkınlaştıran 6-14 yaşları arasında, zorunlu sekiz yıllık bir eğitim düzeyi olarak öngörülmüştür (MEB 1982: 320).

Bu öngörülere de dayanarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nda değişiklik yapan 16.6.1983 tarihli ve 2842 sayılı kanun ile yaş sınırı 6-14 biçiminde değiştirilmiş, ayrıca "Temel Eğitim Kurumları" sözcüklerinin yerlerine "İlköğretim Kurumları" deyimini kullanılmıştır (Erdoğan Kamil, 1989: 35-37).

İlköğretimle ilgili gelişmelere bakıldığında, İlköğretim veya Temel Eğitim sözcüklerinin kavramsal gelişim sürecini açıklamak gerektiğinde; Temel Eğitimin kavramsal tanımına ilk defa 1961 tarihli ve 222 sayı ile yayımlanan İlköğretim ve

Eğitim Kanununda yer aldığı grlmŖtir. 1973 tarihinde yürürlüğe giren, Milli Eğitim Temel Kanununun içinde bulunan, Temel Eğitim kavramının anlamına daha bir açıklık getirilerek temel eğitimin genel itibariyle 7-14 yaŖları arasındaki çocuklara eğitim verildiği, onları kapsadığını (Madde 22) ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, istidat ve yetenekleri ölçüsünde yetiŖtirilip üst öğrenime ve hayata hazırladığı (Madde 23) minimum 8 yıl sürecek bir eğitim biçimi olduğu biçimde yer almıŖtır.

Dördüncü kalkınma planı döneminde (1980-1983), öğretmenlerin yetiŖtirilmesi ile ilgili çok önemli geliŖmeler kaydedilmiŖtir. Onuncu Milli Eğitim Ŗura kararlarında benimsenen “ğretmenlerin yetiŖtirilmesinde yükseköğretime dayanarak olması” ilkesi kapsamında 1982 tarihli ve 41 sayı ile çıkan kanun hükmündeki kararnameyle ilkokul öğretmenlerini yetiŖtirmekte olan iki yıl süreli Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksek Okulları adları ile yeni bir sistem içinde yerlerini almıŖtır (Ataünal, A. 1994: 47).

BeŖinci BeŖ Yıllık Kalkınma Planı (1984-1989):

İlköğretimin tanımı, beŖinci beŖ yıllık plan dönemi içinde Ŗyle belirtilmiŖtir: “İlköğretim; anasınıfı, ilkokul ile ortaokulu içine alan eğitim dönemidir. Ynelimde, ğrenciyi tanıma, bir üst basamaktaki öğrenim dönemine hazırlama, bu eğitim kademeleri ve çevresiyle uyumlaŖma ilköğretimin temel özellikleridir. BeŖinci Kalkınma Planını dönemi olan 194-1989 dönemi içinde, İlkokullarda hedefin ikili ğretim oranını azaltmak ve okulsuzluk sorununun çözümlenmesi olduğu ifade edilmiŖtir.

AŖađıdaki tabloya bakıldığında; 1983-1984 eğitim ğretim döneminde, ağ nüfusu ocuk sayısı 6.160.000 iken, bunlardan ancak 5.511.000 tanesi okul hayatına baŖlamıŖ, okullaŖma oranı da %88,7 olmuŖtur. 1984-1985 eğitim ğretim döneminde ağ nüfusundaki ocuk sayısı azalmıŖ 5.790.000 olmuŖ, okula giden ilkokul ocuk sayısı da 5.606.673 olmuŖ, okullaŖma oranı artarak %90,5 olmuŖtur. 1985-1986 eğitim ğretim döneminde ilkokula gitmesi gereken ağ nüfusundaki ilkokul ocuk sayısı 5.840.000, okula kayıt yaptırılan ğrenci sayısı 5.735.583 okullaŖma oranı % 92,5 olmuŖtur. Bu plan döneminde ancak 1987-1988 eğitim ğretim döneminde ağ nüfusunda tamamen hedefe % 100 olarak ulaŖıldıđı grlmŖtir. nceki dönem

verileri ise hedeflerin gerçekleşmemiş olduğu, fakat bu tarih itibariyle çağ nüfusunun tamamına eğitim hizmetinin ulaştırıldığı açık biçimde görülmüştür.

Tablo 2.5. 1984-1989 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci /Okul Oranı	Öğrenci Öğretmen Oranı	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı %(Öğrenci Sayısı/Çağ Nüfusu)
1983-1984	47.355	5.511.000	208.881	116,376	26,38	6.160.000	88,7
1984-1985	48.502	5.606.673	209.911	115,596	26,71	5.790.000	90,5
1985-1986	49.096	5.735.583	212.717	116,823	26,96	5.840.000	92,5
1986-1987	49.718	5.792.155	216.889	116,500	26,71	5.889.000	91,5
1987-1988	50.455	6.880.304	220.943	136,365	31,14	5.946.000	100,7
1988-1989	50.749	7.059.108	219.351	139,098	32,18	6.029.000	105,6 (*)

Kaynak: www.die.gov.tr

(*) %100'ün üzerinde görülen rakamlar okullaşma oranındaki başarısızlığın bir önceki dönemden kalmasıyla ilgilidir. Başarısızlığın %5'e çekilmesi hedeflenmiştir.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994):

Merkezi konumda olan yerleşim yerlerinde, nüfusun dağınık olduğu yerlerde, kapasiteleri açısından, ilköğretim bölge okulları faaliyete geçirilmiş olacağı yeni okul binalarının yapılmasının buna uygun olacağı belirtilmiştir.

Önceki kalkınma planı döneminde okullaşma oranının % 105,6 olması, altıncı kalkınma planı döneminin olumsuz başlamasına neden olmuştur. Sınıf tekrarı yapan

öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle altıncı beş yıllık kalkınma planı döneminde okullaşma oranının 1989-1990 eğitim öğretim döneminde % 108,0 ve 1990-1991 eğitim öğretim döneminde de % 112 olmuştur. Bu dönemde okullaşma oranı ideal olan % 100 hedefine ulaşamamıştır.

Tablo 2.6. 1989-1994 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri

Yıllar	Okul Sayısı	Toplam Öğrenci	Öğretmen Sayısı	Öğrenci /Okul Oranı	Öğrenci /Öğretmen Oranı	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı%
1988-1989	50.749	7.059.108	219.351	139,10	32,18	6.684.761	105,6
1989-1990	51.170	6.848.027	224.672	133,83	30,48	6.340.765	108,0
1990-1991	51.055	6.861.722	225.852	134,39	30,18	6.126.537	112,0
1991-1992	50.701	6.878.923	234.961	135,68	29,28	7.225.759	95,2
1992-1993	50.189	6.908.986	234.557	137,66	29,46	6.114.146	113
1993-1994	49.531	6.943.976	246.609	140,19	28,16	6.370.620	109

Kaynak: www.die.gov.tr

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, okullaşmanın % 100'ün üzerinde olduğu ancak 1991-92 eğitim öğretim yılında, % 16,8'lik bir düşme olmuştur. MEB tarafından basılan "Yaptıklarımız-Yapacaklarımız" isimli kitapta belirtilen kalkınma döneminde çağ nüfusunun tamamen okullaştırılmadığı görülmüştür. İlkokulların niteliklerinin artırılması kararlaştırılmıştır. 1988-89 eğitim öğretim dönemi olan planın ilk yılındaki öğrenci sayısı ileriki yıllarda azalmış, okullaşma hedefine ulaşılmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan ve 30.11.1991-30.01.1994 dönemi için "Yaptıklarımız-Yapacaklarımız" kitabına göre, ilkokullarda 1990-1991 öğretim

yılında öğretmen sayısı 225.852 iken 1993-1994 eğitim öğretim yılında 246.609 olmuştur. Öğretmen sayısının % 9,1 oranında artmış olması bu dönemde eğitimin kalitesi bakımından olumlu olmuştur.

Tablo 2.7. 1991-1992 ve 1993-1994 Dönemlerinin Karşılaştırılması.

Eğitim Kademesi	1991-1992			1993-1994		
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	50.669	6.870.638	234.154	49.531	6.943.976	246.609

Kaynak: www.die.gov.tr

Dikkati çeken durum, sayısal verilerde aynı dönemler için Devlet İstatistik Enstitüsü Verileri ile Milli Eğitim Bakanlığı verilerinin her zaman uyumlu ve tutarlı olmadığı ve görülmüştür

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000):

İlke olarak alınan kararlar uzun vadeli eğitim politikaları arasında eğitimin çocukların 18 yaşına değin zorunlu eğitim almaları benimsenmiş ancak uygulanmamıştır. Bu dönemde 1997-1998 eğitim döneminde “8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim” diye tanımlanan sistem uygulanmıştır(MEB, 1999: 12). Özellikle 1999 yılı ile fiziksel alt yapı ve öğretmen sayısı açısından gelişim sağlanması ile eğitim kalitesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu dönemde yapılan tartışmaların temel niteliği ise zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasına yönelik olmuştur (Deniz, 2001: 96).

Mevcut durum başlığı altında Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, genel nüfus içinde eğitim seviyesi düşük olmuştur. 1990 yılı ölçüt alınmış 6 yaş ve üstü içinde, erkeklerde % 11,2', kadınlarda % 28 oranda, okumaz yazmaz olduğu belirtilmiştir. Ancak okullaşma oranı 1994-1995 öğretim yılında ilkokullarda % 100'e ulaştığı görülmüştür.

Tablo 2.8. 1997-2000 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.

Yıllar	Okul Sayısı	Toplam Öğrenci	Öğretmen Sayısı	Öğrenci/Okul Oranı	Öğrenci/Öğretmen Oranı	Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı%
1997-1998	45.649	9.102.074	302.982	199.393	30,04	1.074.117	%84,74
1998-1999	44.525	9.581.120	316.991	215.185	30,23	1.073.395	%89,26
1999-2000	43.324	10.053.127	324.924	232.045	30,94	1.074.740	%93,54

Kaynak: www.meb.gov.tr

Tablo: 2.8 'deki sayısal veriler, sekiz yıl zorunlu temel eğitimin uygulamasıyla oluşmuştur. Çağ nüfusunda eğitime halen % 100'e ulaşılmamıştır. Öğrenci sayılarında % 10,4 'lük artış, öğretmen sayısında ise % 16,3 'lük artış olmuştur. Ayrıca, ilköğretimde, dönüşümden dolayı okul sayısında kısmi bir azalma görülmüştür.

2.4.4. 2000-2018 Yılları Arasında İlköğretim.

Türkiye Cumhuriyeti ilköğretim sistemi açısından uzun süre “8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim” temelini benimsemiştir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitim hizmetlerine ayrılan finansal kaynağın arttırılması ile birlikte okullaşma oranındaki artış bu sistemin devam etmesini sağlamış ancak eğitimin bütün kademelerindeki istatistikler hala istenilen düzeye getirilememiştir.

Eğitim hizmetlerinde 2002 ve 2010 yılı arasındaki dönem fiziksel alt yapının iyileştirildiği yeni okulların sistemin içine alındığı bir dönemi kapsamıştır. Bu dönemde okullaşma oranlarındaki artış yükselmiştir. Avrupa Birliği uyum yasaları nedeniyle hızlanan çalışmalar eğitimde bilim ve teknolojinin kullanılmasına yönelik çalışmaları da beraberinde getirmiştir. 2010 da 18.kez toplanan Millî Eğitim Şûrası

temel eğitim sisteminin 1+4+4+4 sisteminde toplamda 13 yıl olarak düzenlenmesini karara bağlanmıştır (MEB, 2010: 7).

Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında, Avrupa Uyum Yasaları ile yaşanan yüksek artış ile birlikte okul öncesi eğitimin zorunlu olması karara bağlanmıştır. Özellikle 2009-2010 eğitim dönemi ile 60-72 aylık çocukların okula gitme oranı en yüksek 32 ilde okul öncesi eğitime başlamaları zorunlu olmuş diğer illerde de bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır. Ancak 2012 yılında alınan kararla okul öncesi eğitimin zorunlu olması şartı kaldırılmıştır (Kundakçı ve Erginer, 2013: 339).

6287 Sayılı yasa ile 2012’de “Bazı Kanunlarda Değişiklik ile İlköğretim Ve Eğitim Kanunu” ile zorunlu temel eğitim ve orta öğretimi de içine alarak 4+4+4 ile 12 sene zorunlu olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012). Bu kanun değişikliği ile ilkokullar, ortaokullar ve liseler dört yıl süreli ve zorunlu, tercihe bağlı ortaokullardan veya imam-hatip ortaokullarından oluşması ve lise eğitimlerini destek sağlayacak ve yetiştirecek biçimde öğrencilerdeki yetenekleri, gelişimleri ve isteklerine göre, seçimine bağlı dersler konulmuştur. Bu nedenle, lise ve ortaokullarda Hz. Peygamberimizin hayatı ve Kur’ an-ı Kerim’in öğrenci tercihlerine göre derslerin seçmeli olarak verilmiştir (MEB, 2012).

Eğitim mecburi olarak on iki seneye çıkarıldığında ilköğretim başlama yaşı da altı yaşından beş yaşa indirilmiştir. Bu dönemde ilkokullar, ortaokullar ve imam hatip okullarının yeniden düzenlenmesine ilişkin kararlar alınmış, seçmeli ders uygulamasına başlanmış ve orta öğretiminde zorunlu hale getirilmesi karara bağlanmıştır (MEB, 2012).

Eğitim öğretim yılları ölçeğinde derslik, öğretmen ve okul sayılarındaki artışlarda eğitim kalitesine etkisi aşağıdaki tabloda da görülmektedir.

2005-2006 eğitim öğretim yılında 297.000 derslik sayısından 2011-2012 eğitim ve öğretim döneminde 344.710 derslik sayısına ulaşılmış, belirgin bir artış sağlanmış ancak, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, eğitim sisteminde 4+4+4 değişikliğine gidilmesi ve ortaokullara tahsis nedeniyle şube sayısında azalma olmuştur.

Ayrıca bu dönemde oluşturulan beş yıllık kalkınma planlarının kapsadığı yıllara göre de aşağıdaki verilere bakıldığında;

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005) döneminde ortalama olarak, okul başına düşen öğrenci sayısı 291, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 28, okullaşma oranı da % 91,71 olmuştur.

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013) döneminde ortalama olarak, okul başına düşen öğrenci sayısı 296, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 23, okullaşma oranı da % 96,87 olmuştur.

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018) döneminde ortalama olarak, okul başına düşen öğrenci sayısı 199, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18, okullaşma oranı da % 94,8 olmuştur. Öğretmen ve şube başına düşen öğrenci sayısının azalması fiziki ortam açısından eğitim kalitesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak okullaşma oranı % 100'e ulaşmamıştır.

Tablo 2.9. 2000-2018 Yılları Arasında Eğitim Sistemi İstatistikleri.

Öğretim Yılı	İlkokul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı /Okul Başına Düşen	Öğrenci Sayısı /Öğretmen Başına Düşen	Okullaşma Oranı % ilkokul
2000-2001	36.072	348.13	345.015	286	30	95,28
2001-2002	35.052	370.73	372.687	299	28	92,40
2002-2003	35.133	377.60	373.303	294	28	90,98
2003-2004	36.114	386.87	384.170	285	27	90,21
2004-2005	35.611	380.12	401.288	290	26	89,66
2005-2006	34.990	389.06	389.859	297	27	89,77
2006-2007	34.656	387.35	402.829	305	26	90,13
2007-2008	34.093	392.51	445.452	310	24	97,37
2008-2009	33.769	408.22	453.318	307	23	96,49
2009-2010	33.310	416.93	485.677	316	22	98,17
2010-2011	32.797	418.33	503.328	322	21	98,41
2011-2012	32.108	422.75	515.852	323	20	98,67
2012-2013	29.169	251.02	282.043	192	20	98,86
2013-2014	28.532	251.80	288.444	195	19	99,57
2014-2015	27.544	255.45	295.252	197	18	96,30

2015-2016	26.522	253.71	302.961	202	18	94,87
2016-2017	25.479	4.972.4	292.878	195	17	91,16
2017-2018	24.967	5.104.5	297.176	204	17	91,54

Kaynak: TUIK ve MEB, 2019

2.5. Türk Eğitim Sistemi

Türk Eğitim Sisteminin kendisine has özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu özellikler kamuda yönetimin de bir alt sistemi mahiyetinde Türk Eğitim sisteminin temel niteliklerini oluşturmaktadır.

2.5.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Amaçları

Türk Milli Eğitim Sisteminde İlköğretimin Temel Amaçları, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 1739 sayı ve 23. Maddesinde, İlköğretimin Amaç ve Görevleri Olarak Belirtilmiştir(1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: Madde 23):

- İlköğretimin en temel amacı bireylerin iyi bir vatandaş olabilmelerine olanak sağlayacak olan bilgi, beceri, donanım ile temel davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasını sağlamaktır. Bu kazanımların yanında Türk milli kimliğine uygun ahlakın benimsetilmesi de amaçlanır.
- Bireylerin yeteneklerine uygun olarak yetiştirilmeleri ve bir üst kademe eğitime hazırlanmaları sağlanır.
- İlköğretim kademesinin son ders yılında öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda devam edecekleri okullara yönlendirilmesi ve gelecekte topluma faydalı olabilecekleri meslekler konusunda rehberlik edilmesine yönelik çalışmalar yapmak.

İlköğretimde bu temel amaçların yanında İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile belirlenmiş amaçlar da bulunmaktadır (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2006):

- Öğrencilerin yeteneklerine uygun olarak toplumsal açıdan fayda sağlayacak şekilde bir üst kademe eğitime hazırlanması,
- Cumhuriyetin temel değerleri ve Atatürk ilke ve inkılaplarının benimsetilmesi, insan haklarına saygılı, toplumsal sorumluluk sahibi bir birey bilincinin oluşturulması,

- Sportif ve sanatsal etkinliklerle, sosyal, kültürel, bilimsel, eğitsel faaliyetlerle öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri ile milli kültürü yaymalarına ve benimsemelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin öncelikli olarak kendilerine, ailelerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri, mutlu ve iyi yurttaşlar olarak, sosyal ilişkilerinde etkin olabilmeleri ve erdemli olarak tanımlanacak değerlere sahip yetiştirmek,
- Toplumsal ve bireysel problemleri öğrenerek, öğrencilere bu problemlere çözüm yolları araştırma alışkanlığını edindirmek,
- Sağlığının yanında ailesinin, toplumun bir ferdi olarak, toplum sağlığını koruma bilgi ve becerisi, yaşam tarzı ve sağlıklı beslenmeyle ilgili kulaktan dolma bilgiler yerine, araştırmaya dayalı bilgilere dayanarak karar alma alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak,
- Çok yönlü olarak öğrencilerin zihinsel çalışmalarını ve becerilerini geliştirmelerini sağlamak,
- Teknolojiyi etkili kullanan öğrencileri, sistemli düşünen, girişimci, estetik duyu ve yaratıcılıkları gelişmiş, kendine güvenen, planlı çalışma alışkanlığına sahip fertler olarak yetiştirmek.
- Mesleğine uygun okul ve kurumlara yönlendirmek, öğrencilere meslekleri tanıtmak, nelerle ilgilenmek istedikleri ve hangi özellikteki kişiliğe sahip olduklarını çözmeye çalışmak,
- Öğrencilerin eğitim, öğretimle ilgili teknik ve yöntemlerle, eğitici, kültürel ve sosyal faaliyetlerle kendilerini gerçekleştirmeleri ile gelişimlerine yardım etmek,
- Topluma, ailelerine karşı sorumluluk duyan, verimli, üretken öğrenciler olarak, ülkesine ekonomik ve sosyal kalkınmada faydalı olarak yetişecek fertler olmak,
- İnsanların tabiatı nasıl etkilediğini, sonuçların kendisini de etkileyeceğini, tabiatı sevmek, tanıma ve koruma, her şekilde tabiata dost olan, çevresini koruyan bir bilinç kazandırma,

- Bilgi yüklemektense öğrencilere bilgiye ulaşım sağlama ve bilgileri kullanacağı teknik ve yöntemlerini öğretmek,
- Öğrencileri, düşünme, çalışma, bilimsel araştırma ve becerilerine yönleltmek,
- Gerçek öğrenme ortamlarında, öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklendiği, yaratıcılıklarını gösterme ve ortaya çıkarma, düşünsel becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak,
- Topluma ve kendine ait kaynakları, araçlarını ve gereçlerini zamanını etkili ve amacına uygun doldurarak, okuma alışkanlık ve zevkini edindirmektir.

Türk milli eğitim sisteminde okul öncesi eğitimden sonraki basamak olan ilköğretimde temel amaçların gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı gerekli tedbirleri almakla yükümlüdür.

2.5.2. Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri

Türk Milli Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun İkinci Bölümü'nde belirtilmiştir.

- Eşitlik ile Genellik: Türk Eğitim Sisteminde anayasal düzeyde bütün vatandaşlar eşit olarak eğitim hizmetleri alma hakkına sahiptir.
- Bireyin ve toplumun ihtiyaçları: Eğitim hizmetleri bireyin yeteneğine ve toplumsal ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenir.
- Yöneltilme: Bireylerin yeteneklerine uygun olarak eğitim programları alması ve kendilerini en iyi şekilde gerçekleştirecekleri eğitim kurumuna yöneltilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla, rehberlik hizmetlerinin yapılabilmesi için gerekli tarafsız değerlendirme ve ölçme yöntemleri uygulanır.
- Eğitim Hakkı: İlköğretim hizmetinden yararlanmak bütün yurttaşların hakkıdır. İlköğretimden sonraki eğitim kurumlarından isteğe bağlı olarak bireyler yeteneklerine uygun olarak yararlanır.
- İmkân ve Fırsat Eşitliği: Eğitim hizmetleri erkek ya da kadın tüm vatandaşlara eşit olarak sağlanır. Milli Eğitim Bakanlığı vatandaşların

eğitim hizmetlerine erişebilmesi için gerekli önlemleri alır ve fırsat eşitliğini sağlayacak tedbirler uygulanır.

- Süreklilik: Bireylerin toplumsal düzeyde yararlı olabilmeleri ve iş hayatına kendilerini hazırlayabilmeleri için eğitimde süreklilik vardır.
- Atatürk İlke, İnkılapları ve Atatürk Milliyetçiliği: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı sistemin her tür ve derece okullarındaki ders programlarının hazırlanması, uygulanması, bütün eğitim çalışmalarında Atatürk İlke ve İnkılapları Anayasamızda var olan Atatürk Milliyetçiliği esas olarak alınır.
- Demokrasi Eğitimi: Vatandaşların toplumsal uyumunun sağlanması ve demokratik davranışların kazanılması için gerekli önlemler alınır.
- Laiklik: Eğitimin her düzeyinde laiklik ilkesinin uygulanması gerekliliktir. Din Kültürü Öğretimi ilk, orta ve liselerde zorunlu dersler arasında yer alır.
- Bilimsellik: Eğitim hizmetlerinin her kademesinde bilimsel esaslara uygun olarak yöntemlerin geliştirilmesi esastır. Eğitimde kalitenin sağlanması ve etkinliğin arttırılması için bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı eğitim ve ğretim yapılmaktadır.
- Planlılık: Eğitim hizmetlerinin her düzeyinde planlı ve sistemli çalışmaların yapılması esastır. Personel, fiziki olanaklar ve diğer kaynakların kullanımında MEB planlı bir Şekilde standartlara uygun olarak karar almaktadır.
- Karma Eğitim: Eğitim kurumlarında erkeklerle kız öğrencilerin dersliklerde birlikte eğitim yapması esas alınmıştır. Fakat eğitim türü, Őartları ile zorunluluklarına göre çeşitli okullar yalnız erkek yada yalnız kız öğrenciler adına eğitim verebilirler.
- Eğitim Kampüsü ile Okul Aile İş Birliği: Eğitim hizmetlerinde eğitim alanı içinde birden çok eğitim kurumu hizmet verebilir. Bu eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim kampüsü yönetimi kurulabilir. Amaçların gerçekleştirilebilmesi için, eğitim kurumlarında, katkı için aileler okullarla işbirliği yapar.

- Her Yerde Eğitim: Yalnız özel ve resmi okullarda değil, Milli Eğitimin Amaçları, işyerlerinde, evlerde, çevrede, her zaman ve her yerde yerine getirmeye çalışılmasıdır. Gönüllü resmi veya hususi tüm eğitim ile ilgili çalışmalar, amaçları bakımından Milli Eğitim Bakanlığının kontrolüne tabiidir.

2.6.Türk Eğitim Sisteminin Milli Eğitim Temel Kanunundan Sonraki Yapısının İncelenmesi

14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre, Türk Eğitim Sistemi oluşturulmuştur. Bu kanuna göre, yaygın ve örgün eğitim olmak üzere, Türk Eğitim Sistemi iki ana kısımdan oluşmuştur (Akpınar, 2009: 125)

Eğitim toplumsal bir kurumdur ve toplumsal kurumlar, kendilerini belirli toplumsal kurumlar aracılığı ile gerçekleştirirler. Toplumsal bir kurum olan eğitimin oluşturduğu toplumsal birime “eğitim sistemi” denir. Eğitimin toplumsal bir kurum olmasından dolayı her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem ait olduğu toplumun, milletin kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, şekillenir ve gelişir. Her eğitim sistemi ait olduğu toplumda geçerli olan değerleri yansıtır ve o toplum tarafından eğitimden beklenen görevleri yerine getirir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi de bir eğitim sistemidir. Türk eğitim sistemi 19. yüzyılın ortalarından itibaren kendini yenileyerek bugünkü durumuna ulaşmıştır. Özellikle Cumhuriyet döneminde eğitim sistemimizde büyük değişiklikler yapılmıştır. Toplumda meydana gelen hızlı değişimlere paralel olarak, eğitim sistemi de kendini yenileme gayreti içerisindeydi. Ülkemizde eğitimi örgütleyip, yerine getirme ve yapma içinden birinci derecede sorumlu olan kuruluş Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olmuştur.

MEB bu görevini merkez ve taşra örgütleri şeklinde yapılandırılmış birimlerince yerine getirir. Merkez örgütü üst seviyede karar verme ve yürütme örgütüdür. Eğitim politikalarının geliştirilmesi ve eğitimin planlanmasına ilişkin tüm kararlar burada alınır. Merkez örgüt Milli Eğitim Bakanı'nın başkanlığında, müsteşar, genel müdürlükler, daire başkanlıkları, müdürlükler ve yardımcı personellerden oluşur. Taşra örgütü ise valilerin yönetiminde İl Milli Eğitim Müdürlükleri, kaymakamların yönetiminde İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, okullar, öğretmenler ve yardımcı personellerden oluşur. Merkez örgütün başı bakandır. Milli Eğitim Bakanı anayasa ve yasalar sınırlarında, eğitimi kendi siyasal eğilimine göre yönetme hakkına sahiptir.

Eğitim politikalarının ve planlarının oluşturulmasında, müsteşar, bakana bağlı kurullar, genel müdürlükler ve daire başkanlıkları Bakan'a yardım eder. Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevleri farklı genel müdürlükler ve daire başkanlıkları arasında paylaştırılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak danışma ve denetim birimleri ile sürekli kurullar vardır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir (Hesapçıoğlu, 1998: 40-42).

- Denetim ve Danışma Birimleri
- Teftiş Kurulu Başkanlığı
- Terbiye ve Talim Kurulu Başkanlığı
- Araştırma Planlama Başkanlığı ile Koordinasyon Kurulu
- Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği
- Bakanlık Müşavirleri
- Hukuk Müşavirliği
- Sürekli Kurullar
- Milli Eğitim şurası
- Müdürler Kurulu
- Mesleki ve ıraklık Eğitim Kurulu
- Öğrenci Disiplin Kurulları
- Özel İhtisas Komisyonları

Milli Eğitim Bakanı eğitimle ilgili politik kararlar verirken özellikle, Milli Eğitim şurası, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın yardımlarına ihtiyaç duymuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bölümde, araştırmada yöntem olarak, doküman araştırması modeli ve literatür taramasında elde edilen verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada bilimsel düzeydeki yazılı kaynak ve belgelerin değerlendirilmesi ve analizi doküman araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü materyale doküman adı verilmiştir (Balcı, 2006: 180).

Araştırma problemine uygun olarak yapılan taramada, beş yıllık kalkınma planları, milli eğitim şura kararları, kanunlar, yönetmelikler, tebliğler, milli eğitim alanındaki resmi nitelikteki kararlar, kitap, makale, doktora ve yüksek lisans tezleri araştırma yöntemine uygun olarak taranmıştır.

Literatür araması, bilimsel düzeyde yapılan araştırmaların karşılaştırmalı analizi için sentez yolu ile bulgulara ulaşılmasını kapsamaktadır. Toplumsal olgu ya da olayların olduğu gibi alternatif kaynaklardan karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi konuya ait farklı sentezleri yapılmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca resmi rapor ve istatistiki bilginin literatür taraması ile analiz edilmesi ve yorumlanması kolaylaştırmaktadır (Köroğlu, 2015: 61-62).

Çalışma için öncelikle literatüre dayalı olarak ön çalışma yapılmış sonrasında ise ilköğretim sistemi ve Türkiye milli eğitim sistemine yönelik olarak temel yasal belgeler, eğitim şuralarında alınan kararlar, yönetmelikler, kalkınma planları, hükümet programları incelenerek, eğitim politikaları incelenerek, ilköğretim sisteminde kaliteye ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada, var olan kayıt ve belgelerin incelenmesi nedeniyle doküman araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kaynak taraması ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması ile başlayan Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sistemi'ne ilişkin yasalar yazılı, bilimsel kaynaklar taranmıştır. Araştırma konusu ile ilgili olan diğer

araştırmalarda çalışmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kaynaklar aşağıda gösterilmektedir.

- 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu.
- 1 Mayıs 1961 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu.
- 14 Haziran 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.
- MEB İstatistikleri,(2017-2018, 2017-2016.....Eğitim ğretim Yılı) .
- 1963-2014 Yılları arasında 1-10. Beş Yıllık Kalkınma Planları.
- 1939-2014 Yılları arasında yapılan 19 tane Milli Eğitim şurası sonuç raporları ve Talim Terbiye Kurulu Kararları.
- Türk ilköğretim sisteminin kalite yönünden değerlendirilmesine yönelik olarak yazılmış, bilimsel düzeyde kitap, doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makaleler, incelenmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde tarihsel dönemlerin karşılaştırılması yöntemi izlenmiştir. Öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, doktora ve yüksek lisans tezleri, yasalar, yönetmelikler, yönergeler, eğitim ve ğretim programları incelenmiş ve gruplandırılarak, ilköğretim sisteminde kaliteye yönelik düzenlemeler, doküman araştırması sonucunda tespit edilen soruların cevaplanması, sorulara verilen cevaplar verilerin analizinde kullanılarak değerlendirilmiştir

Türkiye’de İlköğretimde kaliteye yönelik yapılan düzenlemeler, kanun ve yönetmeliklerle gerçekleştiği için, özellikle 1973 tarihli Milli Eğitim kanunundan 2018 yılının sonuna kadar ki dönemde, beş yıllık kalkınma planları, Milli Eğitim şura kararları doküman araştırma sonucu karşımıza çıkan düzenlemelerin eğitim kalitesine etkisi aşağıda belirtilen sekiz soruya cevap aranarak irdelenmiştir.

1. Türkiye’de İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler nelerdir?
2. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliği gerçekleşmiş midir?

3. AB eğitim politikalarının Türk eğitim politikaları üzerindeki etkisi nasıldır?
4. Merkezden ve yerelden yönetim anlayışının kaliteye katkısına yönelik bulgular nelerdir?
5. Çağdaş eğitim anlayışının uygulama düzeyine yönelik bulgular nelerdir?
6. Ölçme ve Değerlendirmenin etkilerine yönelik bulgular nelerdir?
7. Okullarda teknoloji kullanım düzeyi nedir?
8. İlköğretimde kaliteyi artırmaya etki eden faktörler nelerdir?

Bu alt problemler tespit edilirken 6-10 beş yıllık kalkınma planlarının Türkiye’de İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler esas alınmıştır.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994) döneminde kalitenin artırılması esas alınacak (DPT, 1990: 3), eğitimin sorunları giderilerek verimlilik artırılacak (DPT, 1990: 257), eğitimde teknoloji kullanılacak, bilgisayar destekli eğitim süreci oluşturulacaktır (DPT, 1990: 293), denmiştir.

Yedinci Kalkınma Planı Döneminde (1996-2000), Avrupa Birliği uyum sürecine paralel olarak, eğitim öğretim süreci içinde iyi ve nitelikli yabancı dil öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (DPT, 1996: 28). Türk eğitim sisteminde yapısal sorunları giderilmesi adına, her kademedeki eğitim uygulamaları gözden geçirilerek eğitim hizmetleri ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilecektir (DPT, 1996: 22), denmiştir.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Döneminde (2001-2005), Fiziki alt yapı ve donanımsal eksikliklerin devam etmesinin eğitimin kalitesini düşürdüğü, bu nedenle eğitime ayrılan bütçenin arttırılması istenmiştir (DPT, 2001: 14).

Dokuzuncu kalkınma planında (2007-2013), Eğitimde kalite sorunu devam etmektedir (DPT, 2007: 40). Eğitim kurumlarının kalitesi desteklenecektir (DPT, 2007: 87) denmiştir.

Onuncu kalkınma planında (2014-2018), gelişen çağa uyum açısından bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin takip edilmesi istenmiştir, (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 31).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde 1973-2018 Yılları Arasında Türkiye’de İlköğretimde Kaliteye Yönelik Düzenlemelerde daha önce belirlediğimiz alt başlık problemlerine uygun olarak incelenmiştir. Alt başlıklara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Türkiye’de ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelere ilişkin bulgular

Türk eğitim sisteminin bağlı olduğu Millî Eğitim Bakanlığı eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu bakanlıktır. Türkiye’de kaliteye yönelik düzenlemeler öncelikle kanunlarda ve yönetmeliklerde yer almaktadır. Örneğin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Bilimsellik İlkesinde, eğitim hizmetlerinin her kademesinde kalitenin sağlanması ve etkinliğin artırılması için bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı eğitim ve öğretim yapılmasının esas olduğu belirtilmiştir (M.E.T.K, 1973, md.12).

Diğer ilkelerde benzer şekilde, örneğin karma eğitim ve her yerde eğitim ilkeleri de içerik olarak ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelerdir.

Bunun yanında ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler beş yıllık kalkınma planlarında da yer almıştır. Bu bölümde bu tür düzenlemeler analiz edilmiştir.

Türkiye’de ilköğretimde değerlendirme ölçütleri, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde yer verilmiştir (MEB, 2013). Belirtilen Yönergede, Türkiye’de okul yöneticilerini değerlendirme kriterleri incelendiğinde; okulun fiziksel yapısı, eğitim faaliyeti, bürokratik işler, yönetimde çevresel faktörler, kendilerini geliştirme gibi başlıklardan oluştuğu, iş yükü nedeniyle okul yöneticilerinin, kurumlarında fiziksel yapıya ve bürokratik işlemlere daha fazla zaman ayırdıkları gözlenmiştir. Kurum yöneticileri değerlendirme kriterleri ülkedeki kurumların durumlarından doğan ihtiyaçların sonucu olmuştur.

Ülkemizde İlköğretim Kurum Standartları (İKS); Millî Eğitimin bünyesindeki ilköğretim okullarında il, ilçe ve merkez okullarında, öğrencilerle ilgili eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili bilgilerin toplanması ve bunlara ilişkin çalışmaların yapılmasına

kaynak olacak bilgilerin, okul paydaşlarınca (veli,öğretmen,öğrenci ve yöneticiler) internet ortamında yapılan bir iç denetim ve öz değerlendirme sistemidir.

Yönergede bahsi geçen alanlarla ilgili okulların mevcut hallerinin tespiti, olması gereken halleri ile farkın görülebilmesi, okullarımızın belirlenen standartlara çıkarılması için muhtaç olunan geliştirici çalışmalara veri kaynağı olmasına yarayan bir çalışmadır.

Bakanlıkça ortaya konulan İlköğretim Kurum Standartları; destek hizmetleri, eğitimde yönetim, öğretimde süreçler olarak üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlıklara bağlı olarak on iki yan başlık ve kırk üç alt başlık yer almıştır (MEB, 2013).

Eski adı Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) olan, yeni adıyla Kalkınma Bakanlığı tarafından 1963 yılından itibaren (1963-1967), on kez beş yıllık olan eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik hedeflere yer verilmiştir. Örneğin, 2014-2018 dönemini kapsayan onuncu kalkınma planında (Kalkınma Bakanlığı, 2014) eğitim sisteminin durumu ortaya konmuştur. Böylece; eğitimde sosyal fiziksel alanlar geliştirilmiş, okula gidenlerin oranları arttırılmış, derslik başına öğrenci oranı azalma göstermiştir. Okula giden kız çocuğu oranı arttırılmış ve fakir öğrencilerin eğitime devamlarını sağlamak ve eğitimlerine taşınmalı desteği sağlamak için çalışmalar yapılmış, zorunlu eğitim süresi on iki yıla çıkarılmış, ortaöğretimin sistem yapısı yenilenmiş, hizmet içi eğitime katılan öğretmen oranı artmıştır. Ancak, ana sınıfına erişim ve orta öğretimde başarı düzeylerini belirleyen,“*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)*” araştırmalarında ülke olarak ortalamanın altında olduğumuz tespit edilmiştir.

Ülkemizde kalkınmanın sağlam temellerinin olması, ülkemizin ihtiyacını karşılayacak eğitimli ve nitelikli insan gücünün arttırılması için, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda; demokratik değerlere bağlı ve milli kültürü benimsemiş, paylaşımcı, düşünceli, algı yeteneği ve problemleri çözme yetenekleri gelişmiş, iletişimi iyi, sanatsal ve estetik bakımdan güçlü duyguları olan, üretim mantığına sahip, bilimsel çalışmalara önem veren ve teknolojiyi kullanmaya ve üretmeye meraklı, bilgiyi önemseyen toplum olgusu gereğince temel bilgilerle donanmış ve becerilere sahip, kendine güvenen ve sorumluluk hissiyle, girişimci ve yenilikçi karakterli, mutlu ve üretici fertlerin yetişmeleri eğitim sistemi için esas alınmalıdır. Ekonomik ihtiyaçlara ve topluma duyarlı, paydaşlarla iletişimde

etkin, ortaya çıkardığı bilgileri ürün, teknoloji ve hizmet için kullanan, uluslararası rekabet eden eğitim sistemine varılması amaç edinilmiştir. Bu amaçlara varmak için bazı siyasi kararlar onuncu kalkınma planında belirlenmiştir (Damar, 2015). Bu politikalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir;

- Hayat boyu öğrenimi kapsamında eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, fırsat eşitliği içinde, iş gücü piyasasıyla uyumlu, kalite amaçlı dönüşüm programı uygulamaya geçirilmiştir.
- Sınav merkezli olmayan, okul türlerinin az olduğu, programlar arası geçiş fırsatı tanıyan, öğrencelerin fiziki ve ruhsal gelişimleriyle becerilerini artırmaya dönük spor, sanat ve kültürel faaliyetlerin ağırlıkta olduğu, iletişim ve bilgi teknolojisine uyum sağlamış bulunan müfredatların olduğu, kişisel farklılığı dikkate alan dönüşümcü programlar uygulamaya geçirilmiştir.
- Okul öncesi eğitim olanakları az, hane ve bölgelerin erişimini sağlayacak, öğrencilerin duygusal ve fiziksel, sosyal, zihinsel, gelişimine katkı sağlayacak biçimde yaygınlaştırılmıştır.
- Tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, özellikle ilk ve orta kademedeki öncelikle engelli öğrenci ve kız çocukları açısından, sınıf tekrarı ve okul terk oranı azaltılmıştır.
- Bütünleştirme eğitimi kapsamında özel eğitim ihtiyacında, engelli ve özel yeteneği olan öğrencilerin, rahatlayacakları ortamda eğitimlerini almaları için insani ve fiziksel ortamlar güçlü hale getirilmiştir.
- Öğrencilerin en az bir yabancı dili iyi öğrenmesi için eğitime erken yaşlarda başlayacak düzenlemeler yapılmıştır.
- Bireylerin yetenek ve ilgilerini önemseyen aktif bir yönlendirme ve rehberlik hizmetlerinden destek alarak, ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte, süreç odaklı bir değerlendirme sistemi oluşturulmuştur.
- Öğrenci kazanımlarını temin eden, eğitim sisteminin performansının ölçülmesine fırsat verecek biçimde, sınıf içi başarı düzeyi, yeterlilik ve standartları belirleyecek, ulusal ölçekte çoklu denetleme ve değerlendirme sistemi geliştirilmiştir.
- Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemiyle meslek çekici hale getirilecek, eğitim fakülteleri ve okullar arası eşgüdüm arttırılacak; öğretmenlerin ve öğrencilerin yeterliliğini amaç edinen, mesleki ve kişisel gelişimi devamlı

teşvik eden, kariyer odaklı, gelişim ve performansa dayalı bir şekilde düzenlenmiştir.

- Teknolojinin eğitime uygun hale getirilmesi için FATİH projesi tamamlanarak nitelik ve nicelik bakımından geliştirilip etik değerlendirmeye alınacaktır. İletişim ve bilgi teknolojisinin altyapısı, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gelişmiş hale sokularak, öğretmenlerle öğrencilerin bu teknolojiye yararlanma ve kullanabilme yetenekleri geliştirilmiştir.
- Hayat Boyu öğrenme bakış açısıyla, eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki eşgüdüm; iş hayatının ihtiyacı olan beceri ve yeterliliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin, orta ve uzun vadeli sektörün geleceğini de dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılmıştır.
- Müfredatın, eğitim öğretim içeriği ülkemizin mesleki bilgilerine göre güncel hale getirilerek, ülkemiz insanının mesleki yeterliliği artırılacak, öğrenci hareketliliğini destekleyen önceki öğrenmelerin tanınmasını içeren, ulusal ve uluslararası geçerliliği olan diploma ve sertifika sistemi geliştirilmiştir.

Kanunlar, yönetmelikler ve beş yıllık kalkınma planlarına ilave olarak, Hükümet Programlarındaki Eğitim Amaçları, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planları, MEB Şuraları ve MEB'in uyguladıkları, eğitim sistemimin mevcut durumunu ve geleceğe dönük hedefleri gösteren belgelerde de İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler yer almıştır. Uygulama birimleri, belirtilen belgelerde yazılanları uygulamaları da özellikle eğitim uygulamalarını yakından takip eden eğitim yöneticilerini bağlayan belgeler olup ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler içermektedir.

Yerel ve merkezi düzeyde örgütlenme yapısı MEB'e bağlı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından oluşturulmaktadır. Bu müdürlükler Milli Eğitim Kanunu'nun belirlediği kurallar çerçevesinde MEB'in kontrolü altındadır. Bu merkezîyet yapısı ilköğretimde kaliteye yönelik standartları belirlemedeki en önemli uygulayıcı organ olmuştur.

4.2. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliğine Yönelik Bulgular

Dünya ülkeleri arasında fert başına geliri, eğitime ayırdığı bütçe, okuma-yazma, okullaşma oranları arttıkça eğitimde fırsat eşitliği de artmaktadır.

Eğitimde fırsat ve imkan eşitliği konusu, Evrensel insan hakları beyannamesinde, Anayasada, Milli Eğitim Temel Kanununda, Beş yıllık kalkınma planlarında v.b düzenlemelerde her zaman en önemli konulardan biri olmuştur. Örneğin dördüncü beş yıllık planda (1979-1983), toplumun geneline hitap etmesi hedeflenen yaygın eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanılmamış olduğu, eğitimden yararlanmada fırsat eşitliği sağlanamadığı (DPT, 1979: 150) plana göre ilk olarak ilkokul düzeyinden başlamak üzere bütün öğrencilere ders araç gereçleri ve kırtasiye materyali desteği sağlanacaktır (DPT, 1979: 456), dendiği için Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği konusu incelenmiştir.

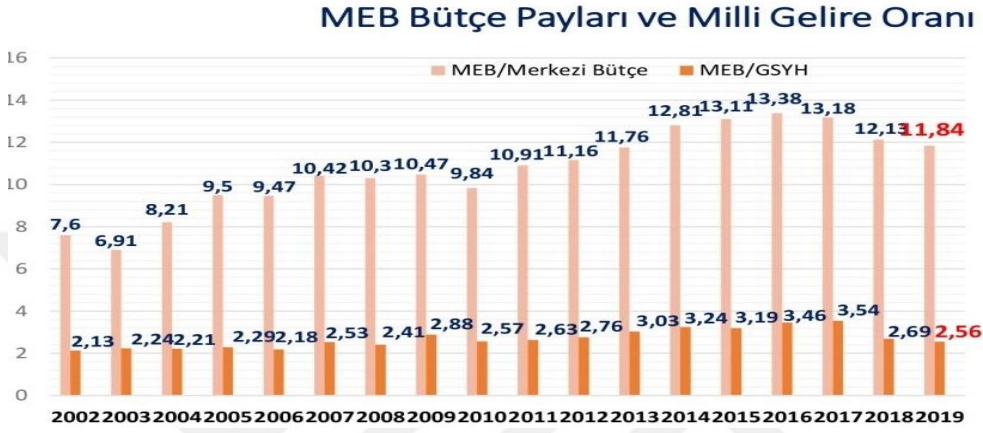
Milli Eğitim Temel Kanununun sekizinci maddesinde “eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi, ve başka yollarla gerekli yardım yapılır. Özel eğitime muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” Denilmek suretiyle eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapılmıştır. Özellikle ülkemizde kız çocuklarının ve engelli çocukların eğitiminde, devletin politik yükümlülüğü bu maddelere göre düzenlenmiştir. Bireyler eşit doğar ancak eşitsizlik içinde yaşarlar, ailenin eğitim durumu, bölgeler arası farklılıklar gibi sebepler arasında sayılabilir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde “*Her bireyin eğitim görme hakkı vardır*” diyerek eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Uluslar Arası Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Uluslar Arası Ekonomik, Sosyal Kültürel Haklar Sözleşmesi de eğitim hakkını güvence altına alır (Aydın, Aydoğdu, Dönmez, (2010).

Ülkemiz bu sözleşmelerin hepsine imza atmıştır. Anayasamızda 1982’den beri 24.ve 42. Maddelerde “Eğitim, öğretim hakkından hiç kimse yoksun bırakılamaz. Kanunla öğretim hakkının kapsamı belirlenir ve düzenlenir. Devlet okullarında ilköğretim, kız, erkek tüm vatandaşlar için parasızdır ve zorunludur” diye belirtilmiştir. İmkanlar ve fırsat eşitliği bakımından, Erkek veya kadın olsun eğitimde herkese imkan ve fırsatlara erişim imkanı eşitliğinin sağlanması Türk Milli Eğitimin Temel İlkelerindedir.

Başarılı ancak yoksul öğrencilerin ilkokuldan üniversiteye en üst kademelere kadar eğitimlerini görmeleri için burs, kredi, parasız yatılılık gibi alanlarda, imkanlar ölçüsünde yardım edilir. Korunma ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için özel uygulamalara gidilmiştir. Üç kilometreden fazla uzaklıkta okulu olmayan yerleşim

yerlerine de taşınmalı eğitim konularak çocuklar eğitimden yararlandırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının Merkezi Bütçedeki payı 2002’de yüzde 7,6 iken, 2008’de yüzde 10,3 olarak,2014’te yüzde 12,8 ve 2017’de yüzde 13,8 olarak sürekli artmıştır (Aydın, Aydoğdu, Dönmez, (2010). Ancak aşağıdaki grafiklerde görüldüğü üzere ülkemizde eğitime harcanan bütçe artmasına rağmen OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır.

Grafik 4.1. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Paylarının Milli Gelire Oranı



Kaynak: MEB, 2019

Grafik 4.2. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinden Eğitim Yatırımlarına Ayrılan Pay



Kaynak: MEB, 2019

MEB tarafından öğrencilere aylık ödenen burs 2002’de 10 dolar iken, 2007’de 47 dolara yükseltilmiş, 2018’de yaklaşık 70 dolar olmuştur.

Günümüzde ortaokul ve liselerde Devlet Yetiştirme Kursları (DYK) adı altında öğrencilere ders saati dışında kendi okullarında ücretsiz dersler verilmektedir. Ülkemizde kişi başı eğitim harcamaları yıllara göre, 2005 yılında 84 dolar, 2010 yılında 116 dolar, 2011 yılında 119 dolar, 2012 yılında 130 dolar, 2013 yılında 152 dolar olduğu görülmekle birlikte artış görülmektedir.

Buna rağmen Türkiye’de eğitim harcamaları Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerine göre daha azdır ve yetersizdir. OECD ülkeleri arasında devletin eğitim kurumlarına öğrenci başına en az harcama yapan ülke konumundayız. 2015 yılına göre Türkiye’de İlkokuldan başlayıp üniversiteyi bitirinceye kadarki dönemlerde öğrenci başına kamu harcamaları 4652 dolar iken OECD ülkelerinin öğrenci başına ortalama harcaması 10391 dolar olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi 3-5 yaş okullaşma oranı ülkemizde %37 iken OECD ülkelerinde bu oran %86 olduğu tespit edilmiştir. 2015 verileri yanında, başka açıdan 2017 verileri de aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4.10. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) Ülkeleri ve Türkiye’de Kişi Başına Yapılan Harcama Miktarı .

	OECD (ABD Doları)	Türkiye (ABD Doları)
GENEL	10.520	4.652
OKUL ÖNCESİ	8.759	2.005
İLKÖĞRETİM	8.631	1.591
ORTAÖĞRETİM	10.010	2.395
ÜNİVERSİTE	15.656	3.736

Kaynak: TÜİK, 2017

Yapılan araştırmalarda ekonomik seviyenin artmasına paralel olarak eğitim seviyesinin de artmakta olduğu görülmüştür. Eğitimin ekonomik, toplumsal ve sosyo-kültürel kalkınmaya katkısı tartışmasızdır (Öztürk, 2005: 28). Araştırmalarda insanların eğitim düzeyi yükseldikçe gelir düzeyi de buna paralel olarak artmaktadır. Okur-yazarlıkla gelir düzeyi yüzde 8-16 arasında, lise mezunu yüzde 24, yüksekokul mezunu yüzde 47, Üniversite mezunu yüzde 89 gelir düzeyine ulaşmaktadır (Öztürk, 2005: 35).

Grafik 4.3. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılına Ait Bütçesinin Dağılımı.



Kaynak: MEB,2019

Ülkemizde son on yıldaki ekonomik kalkınma ile beraber okur-yazar oranı artmıştır. Ancak yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere, öğrencilerin yaralandığı akademik, sosyal, kültürel ve sportif alanlara yatırım yapılmamıştır. Bu nedendir ki Türkiye, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı), PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası sınavlarda başarısız olmuşlardır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan 1973-1974 eğitim öğretim dönemi ile 2017-2018 eğitim öğretim dönemindeki ilkokullarla ilgili veriler karşılaştırıldığında;

Tablo 4.11.1973-74 İlkokul Verileriyle 2017-18 İlkokul Verilerinin Kıyaslanması

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci /Öğretmen Oranı	Okullaşma Oranı %
1973-1974	40.610	5.377.000	157.435	34	92,30
2017-2018	26.522	5.104.590	297.176	17	91,54

Kaynak: MEB, TÜİK, 2019

Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 eğitim öğretim yılı verilerine göre sadece ilkokullarla ilgili verilerde öğretmen başına 17 öğrenci düşmekte iken 1973-1974 eğitim öğretim yılında İlköğretimde Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı 34 olmuştur. Yeni derslikler açılarak derslik başına öğrenci sayısı azaltılıp eğitim ortamları iyileştirilmiştir. Ayrıca öğretmen sayısı 157.435'ten 297.176'ya

çıkarılarak %52 oranında eğitimde istihdam edilen öğretmen sayısı artırılmıştır. Okul sayısının azalmış olması, 1973-1974 eğitim öğretim döneminde ortaokulların da ilköğretime dahil edilmiş olmasından kaynaklanmıştır. Okullaşma oranları % 91,54 olması, okula gidemeyen % 8,46 'lık bir kesimin olduğunu göstermiştir. Bu durumda; Eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanmıştır.

4.3. Avrupa Birliği Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Politikaları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Avrupa Birliği aday ülkeleri statüsü nedeniyle Türkiye, Avrupa Birliği Eğitim politikalarını yakından takip etmiş, kaliteye yönelik düzenlemeleri yasalaştırmıştır. Türkiye’de 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu ile belirlenen herkesin eğitim hakkının olması, herkese eğitimde eşit fırsatlar verilmesi Avrupa Birliğinin eğitim hedefleriyle örtüşmüştür (Çelik, 2006).

Avrupa Birliğine giriş sürecinde eğitimde daha fazla çaba göstermesi gerektiği istenen Türkiye, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), bünyesinde eğitimle ilgili birimler kurmuştur. Avrupa Birliği ve Kalkınma Ajansı da bunlardan biridir.

Türkiye’nin Avrupa Birliğine giriş süreci ile ilgili Avrupa Birliği tarafından Türkiye ile ilgili yıllık ilerleme raporları hazırlanmıştır. Eğitim alanında da önemli saptamalarda bulunulmuştur. 1998 yılından 2018 yılına kadar hazırlanan raporlarda; Türkiye’nin eğitim sisteminin genelde Avrupa Birliği eğitim politikalarıyla uyumlu olduğu, ancak, dersler, eğitim personeli, eğitim hizmeti ve genel personel açısından Avrupa Birliği standartlarının gerisinde olması, yoksul bölgede eğitim eksikliği, eğitim olanakları ile yaşam boyu eğitime katılımın az olması, eğitime erişimde AB ile belirgin farkların olduğu belirtilmiştir.

Aşağıda Avrupa Birliği Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine etkileri açıklanmıştır.

Avrupa Birliğine üye ve aday ülkelerde eğitimde kalitenin artmasını sağlamak, eğitimde fırsat eşitliği yaratmak için 1995 yılında Socrates programı başlatmıştır. Bu programla Avrupa dillerinin eğitimi dahil tüm eğitim alanlarında Avrupa boyutunun güçlenmesi ve eğitimde işbirliğini geliştirilmiştir.

Socrates programı ile serbest dolaşım alanında, göçmen işçi çocuklarının eğitimi, fırsat eşitliği sağlanması, bütünleştirici uygulamalar yapılmıştır.

Avrupa eğitim politikası, herkesin farklı ancak herkesin eşit olduğu fikrinden hareketle kültürler arası ilişki geliştirmiştir.

Socrates programı Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin, matematik, sözel, fen ve teknolojiye temel yeterlikler, bilgi ve iletişim, yabancı dil, sosyal beceriler, öğrenmeyi öğrenme, gibi becerileri kazanmalarını sağlamıştır.

Socrates programının bir diğer önemi de fen, matematik, dil, düşünme, sorun çözme, yorumlama becerisine yönelik PISA(Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslar arası yarışlarda Türk öğrencilerin başarısız olmasıdır. Bu nedenle Türkiye’de Socrates uygulanmıştır. Türkiye bu sınavlara katılmış, başarı istenilen düzeyde olmamıştır.

Avrupa Birliği’ne giriş sürecinde 2005 yılında Türkiye’de yabancı dil programları gözden geçirilmiş, ders kitapları yenilenmiş, ilköğretim ikinci sınıftan itibaren haftada iki ders saati yabancı dil eğitimi konulmuştur.

Avrupa Birliği’ne giriş sürecinde, toplumun eğitimine yatırım desteği için “Haydi Kızlar Okula” ve “Eğitime % 100 Destek” kampanyaları düzenlenerek kız çocuklarının okullaşması sağlanmıştır.

Yukarıda belirtilen projelerden başka halen yürürlükte olan Avrupa Birliği Eğitim Programları mevcuttur. Bunlar;

Socrates: Socrates programı sayesinde okullar arası öğrenci hareketliliği ile işbirliğine dayalı yabancı dil öğrenmeyi teşvik eder. Eğitimde niteliklerin tanınması bakış açısıyla kurumlar arası ağlar kurulmasının önünü açar ve destekler. Eğitim yönünden bilgi verir ve yöneticiler arasında tecrübe paylaşımına fırsat verir.

Erasmus Mundus: Yüksek lisans(mastır) derslerine mali destek ve burs fırsatı sağlamasına kadar önemli girişimlerde bulunarak Yüksek Öğretimin kalitesini yükseltmeyi hedefler.

Leonardo Da Vinci: Hayat Boyu Öğrenmeyi teşvik ederek mesleki eğitime erişmeyi hedefler, ulusal mesleki eğitim sistemlerini geliştirir.

Gençlik: Eğitim sistemleri dışında kalan az ayrıcalıklı gençlerin Gönüllülük hizmetleri programıyla, gençlerin hareketlerine olanak tanıyarak gelişmekte olan ülkeler veya Avrupa’daki yerel dernek veya kuruluşlar tarafından yürütülen projelere katılmalarını sağlar.

Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi: Eğitimin seviyesini arttırarak yoksulluğu azaltma amacıyla en dezavantajlı bölgelerde, şehirlerde, kırsal alanlarda, gecekonduarda yaşayan insanların koşullarını iyileştirmektedir.

Ancak bu projelerden 2018 yılında, ülkemizden Erasmus okul eğitimi ve personel hareketliliğine 4019 proje başvurusu olmuş sadece 166 adet kabul edilmiştir (Ulusal Ajans, 2018, Ankara).

AB Eğitim Politikaları Türk eğitim programları üzerinde etkisi olumlu olmuştur. Özellikle ilköğretimde kalite standartları üzerinde belirleyici olmuştur.

4.4. Merkezden ve Yerelden Yönetim Anlayışının Kaliteye Katkısına Yönelik Bulgular

İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelerde, dünyada da olduğu gibi Türkiye’de de ilköğretimde kaliteyi belirleyen iki sistem bulunur. Bunlardan biri merkezden diğeri de yerelden yönetimdir. Türkiye’de merkezden yönetim baskın gelmektedir. Bu bölümde buna ilişkin bulgular analiz edilip değerlendirilmiştir.

Yerelleşme toplumun yönetime ortak olmasına ve demokrasiye de hizmet etmek anlamında da yerelleşme önemlidir. Gelişmiş ülkelerde merkezi yönetimden hızla uzaklaşmakta, yerel yönetimlere geçiş söz konusudur. Çünkü hizmet konusunda en hızlı ve doğru çözümler yerel yönetimler tarafından sağlanmaktadır. Ancak ülkemizdeki eğitim sistemi merkezi yönetim odaklı olduğundan, yerel yönetimin görüş ve önerileri ancak merkezin onayından sonra ilköğretim sistemine yansımaktadır. Yerel yönetimlerin birkaç yararı şu şekilde sıralanmıştır. gereksinimler kolay saptanır ve sorunlar kolay çözülür. Bölge özelliklerine göre daha uygun kararlar alınır. Kırtasiyecilik ve bürokrasi daha az olur. Yereldeki sivil toplum kuruluşları daha çok söz sahibi olup çok sesliliğe ve demokrasiye olanak tanır. Mal ve hizmetlerin halka daha az maliyetle daha iyi şartlarda ulaşmasını sağlar.

Yerinden yönetimin bazı sakıncalarının da olabileceği bilinmektedir. Bu olası sakıncalardan bazıları şunlardır. Yerel yönetimlerde çoğulculuk ve demokrasi esas olduğundan eşgüdüm, kontrol, yetki ve denetim mekanizmasının işletilmesiyle ilgili problemler ortaya çıkmıştır. Yerel seçimle işbaşına gelenler uzun vadeli hizmetleri göz ardı edip kısa vadede sonuç veren hizmetlere yönelmişlerdir. Mali denetim güç olabilir. Ülke çapında niteliksel eşitlik sağlanmamıştır (Bucak, 2000: 13).

Ülkemizde merkeziyetçi yönetim esas alındığı için eğitimde yerleşmenin önündeki engellerden bazıları şunlar olarak tespit edilmiştir.

- Sorumluluk ve rollerin açık bir şekilde tanımlanamaması,
- Sorumluluklar ve gücün uygun olarak bir araya gelmemesi,
- Eğitim örgütlerinin yenilikleri uygulayacak kapasitede olmaması,
- Ailenin, özel sektörün ve toplumun destek vermemesi,
- Birey ve toplumun sorumluluk eksikliği,
- Nitelikli ve yeterli bilgi, teknik desteğin ve rehberliğin eksikliği,
- Eğitimden yararlanmada fırsat eşitsizliği, yetersiz kullanılan kaynaklar,
- Yeterli siyasi ve yasal destek olmayışı, yerinden yönetime karşı duruş,
- Yerinden yönetimin amaçlarına uymayan proje hazırlanması,
- Kurumsal ve siyasi belirsizlik (Şişman ve Turan, 2003: 306).

İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelerde yerinden yönetimi mi iyi, merkezden yönetim mi daha iyi, sorusu hep sorulmuştur. Yerinden ve merkeziyetçi yönetim şekillerinin sakıncaları ve yararlarına bakıldığında, merkezi yönetimin de yerel yönetimin de yararları ve sakıncaları olduğu görülmüştür (Akçay, 2006: 66).

Merkezden yönetimde;

Okullar kanunlarla işleyen, önceden belirlenmiş programa göre bütün ülkenin ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmiştir. Öğretmenler belirlenmiş mevzuata uygun müfredatı uygulayarak kalite standartlarını aktarmaktadır.

Ülkenin özellik ve gereksinimleri ön planda, eğitim programları, ülkenin bütününde standart olmuştur. Eğitimin ülke çapında planlanması daha kolay olmuştur. Yerelde yaşayan insan kaynaklarından yararlanmak daha zor olmuştur. Araç gereç donanımlarında, okul bina standartları daha geliştirilmiştir (Başaran,1996 aktaran Akçay, 2006: 67-68).

Yerelden yönetimde ise;

Planlama yerel düzeyde olmuştur. Fakat ulusal müfredatlardan uzaklaşmalar kalite standartlarının belirlenmesinde farklılaşmalara sebep olmuştur (Akçay, 2006: 67-68).

Yerel özelliklere daha uygun eğitim programına sahip olmak, yerel yönetimlerin en önemli üstünlüğü olmuştur. Yerelden yönetimin üstünlüğüne karşılık, merkezi

yönetimde önemli üstünlük de eğitim alanında standartlaşma ile millileştirmeyi sağladığı görülmüştür (Akçay, 2006: 68).

4.5. Çağdaş Eğitim Anlayışlarının Uygulama Düzeyine Yönelik Bulgular

Türkiye Cumhuriyeti Devleti çağdaş bir devlet olarak eğitim ve öğretimi anayasada ifade ederek görev olarak üstlenmiştir. Çağdaş eğitime göre eğitimin genel amacı, ruh ve beden bakımından sağlıklı ve topluma en etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir. 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan “Bilimsellik” ve “Demokrasi Eğitimi” çağdaş eğitim anlayışının gereği olmuştur.

Çağdaş eğitim anlayışında bilimsellik, eğitim hizmetlerinin her kademesinde bilimsel esaslara uygun yöntemler geliştirilmiştir. Eğitimde kalitenin sağlanması ve etkinliğin artırılması için bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı eğitim ve öğretim yapılmıştır.

Çağdaş eğitim anlayışında, Demokrasi Eğitiminde eğitim alan vatandaşların toplumsal uyumunun sağlanması ve demokratik davranışların kazanılması için gerekli önlemler almıştır.

Çağdaş eğitim anlayışının özelliği, bireyi merkeze koyan, öğretmenden çok öğrenciye konudan çok niteliğe, ezber ve taklitten çok yaratıcılığa vurgu ön plana alınmıştır. Öğretmen bilgi yükleyicisi değil, rehber durumunda olmuştur. Öğrenci de taklitçi, ezberci, pasif alıcı değil, bilgiyi üreten sürecin parçası olmuştur. Burada esas alınan bilgiyi öğretmek yerine öğrenmeyi öğretmek olmuştur.

Çağdaş eğitimin bir biçimi olan ilerlemeci çağdaş eğitimde, mutlak doğrular yoktur, doğrunun daima değişeceği düşüncesi olmuştur. Bireyi yaşama hazırlamak değil, birey yaşamın kendisi olmuştur. Öğretmenin yol göstericiliğinde, soru ve sorunlar öğrenciye sunulur ondan çözüm çıkarması istenmiştir (Yılmaz ve Tosun, 2013).

Çağdaş eğitimin diğer biçimi de kurmacılık eğitim anlayışı olmuştur. Buna göre eğitim değişim ve denge aracı olmuştur (Sönmez, 2014: 103-104). Amaç ön planda olup çağın kültürel krizini aşmak, toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim bu gün ile birlikte geleceği de hedeflediği için toplum sürekli yeniden şekillendirilmiştir (Yılmaz ve Tosun, 2013).

Çağdaş Eğitimde yapılandırmacı eğitimin hedefleri; insan mutluluğunu ve barışı sağlama, uygulamalarla değişimi sağlama, iş birliği, sevgi, denge vb. değerleri

kazandırma, hiçbir bilgiyi mutlak kabullenmeme, kişinin yetenek ve zihnini geliştirmek olmuştur. Toplumun değiştirmede sorumluluk okulda olduğu için okulda demokrasi eğitimi ve uygulamalarına ağırlık verilmiştir. Yeni eğitim öğretim teknik, strateji ve yöntemleri geliştirilmeli asla eğitim ortamında cezaya başvurulmaması olmuştur (Sönmez, 2014: 104-106).

4.6. Ölçme ve Değerlendirmenin Etkilerine Yönelik Bulgular

Ölçme ve Değerlendirme temelde öğrencilerin bildiklerini meydana çıkarmaya dönük olmalıdır. Öğrencilerin neleri bilmediğinden çok, neleri bildiklerini görmeye yarayan bir araç olmuştur. Programlarla öğrenme ürünü ile birlikte öğrenmedeki süreçler de gözlenir. Bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkilerine bakılarak, sınıftaki etkinlikler değiştirilebilir, yeniden düzenlenebilir.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili olarak onuncu kalkınma planı döneminde (2014-2018), alınan kararlarla her bireyin farklı ve değerli olduğu anlayışından hareketle bireylerin farklılıklarının eğitim sürecine olumlu yansıtılması hedeflenmiş, eğitim süreç odaklı olarak ele alınacak, sınav odaklı sistem dönüştürülecektir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 33) demiştir.

Bu nedenle, 26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı resmi gazete de Milli eğitim bakanlığı ilköğretim kurumlar yönetmeliğini yayınlamıştır. Bu yönetmelikte; öğrenci başarısının değerlendirilmesi, 20.madde de;

“İlköğretim kurumlarında öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde gözetilen esaslar şunlardır; a) Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki dönemden oluşur. b) Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur. c) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve bu öğrencilerin başarıları, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilir. İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin başarıları; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir. İlkokul 4 üncü sınıfta öğrenci başarıları; sınavlar ile

ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir. İlkokul 4 üncü sınıf dönem puanı, yılsonu puanı ve yılsonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden belirlenir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir. 2007-2008 Eğitim ve Öğretim Yılından önce beşlik not sistemine göre belirlenen ağırlıklı not ortalamaları, 100'lük sisteme çevrilirken ağırlıklı not ortalamasına 1,00 eklenir ve çıkan sayı elli bölü üç ile çarpılır. Bölme işlemi virgülden sonra dört basamak yürütülür." biçiminde ele alınmıştır.

2018 yılı sonuna kadar öğretmenler geleneksel dediğimiz çoktan seçmeli test şeklinde ölçme değerlendirmeyi tercih etmektedirler. Bunun nedeni kullanmış oldukları bu ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması ve değerlendirilmesinin kolay olması ve maddi ihtiyaçların kolay karşılanması olduğu belirtilmiştir.

İlkokul öğretmenleri alternatif ölçme araçları olan dereceli puanlama anahtarı (rubric), kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, gözlem formu, projeler, ürün dosyası (portfolyo), çalışmaları ile ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında çok fazla zaman gerektiği, bunlar için bir ders saatinin yetmediği, başka işlerin bu uygulamalar nedeniyle aksadığı için, kullanmak istememiştir.

Türkiye'de bireyleri değişen çağa hazırlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hazırlana öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ögesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanan öğrenme ve değerlendirme anlayışını temel alan süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de kullanmayı önermiştir. Değerlendirmenin sağlıklı olabilmesi için ölçme sonuçlarının, yapılan sınav sonuçlarının tarafsız olması gerekmiştir.

Ülkemizde eğitim değerlendirme ölçütleri, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde yer verilmiştir. Belirtilen yönergede, Türkiye'de okul yöneticilerini değerlendirme kriterleri incelendiğinde; okulun fiziksel yapısı, eğitim faaliyeti, bürokratik işler, yönetimde çevresel faktörler, kendilerini geliştirme gibi başlıklardan oluştuğu, iş yükü nedeniyle okul yöneticilerinin, kurumlarında fiziksel yapıya ve bürokratik işlemlere daha fazla zaman ayırdıkları gözlenmiştir. Bu durum eğitim kalitesinin gelişimini olumsuz etkilemiştir. Belgesel taramalarda ilkokullarda yapılan teftişlerde, birinci sınıfa başlayan öğrencilerden, eğitim öğretim yılı sonunda okuma yazmaya geçen-geçemeyen öğrencilerle ilgili veri bulunmamıştır. Değerlendirme kriterleri içinde ele alınmamıştır.

Bir okuldan okuma yazmaya geçemeyen bir öğrenci düşünüldüğünde, istatistiklerde elde edilen 53870 okulda, 53870 öğrencinin okuma yazmayı öğrenemediği anlaşılmıştır. Okullaşamayan, okula kayıt olmamış çocuklar olduğu da okullaşma oranlarına bakılarak anlaşılmıştır.

Bu düzenlemelerden bir diğeri olan Bakanlıkça ortaya konulan İlköğretim Kurum Standartları; destek hizmetleri, eğitimde yönetim, öğretimde süreçler olarak üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlıklara bağlı olarak on iki yan başlık ve kırk üç alt başlık yer almıştır. <https://mebbis.meb.gov.tr> adresinden, internet üzerinden, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm İlkokullarda, Mayıs ve Haziran aylarında, okul paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve tüm veliler tarafından okulun kalite standartlarının değerlendirilmesi gerektiğinden, tüm paydaşların değerlendirmeye katılımının güçlüğü göz önüne alındığında, İlköğretim Kurum Standartları ile ilgili bir takım sonuçlar elde edilmiştir.

Başarı durumunu tespit etmek için yapılan sınavlar ile öğrencilerin elde edilen başarı düzeyi kalite olarak tanımlanır (UNESCO,1991,IEQ Projeet Paper (936-5S36).

Mevcut eğitim programında değerlendirme, çeşitli ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin performansları hakkında karar vermek amacıyla bilgi toplama sürecidir. Bu doğrultuda kullanılan ölçme araçları çok yönlü olmalı, öğrenciyi sürecin parçası yaparak doğrudan ölçmelidir. Bu biçimde kalem kağıt kullanmadan yapılan değerlendirme yöntemlerine alternatif, tamamlayıcı, durum belirleme gibi, özgün tanımlamalar yapılmıştır (Bednar ve diğeri, 1992). Eğitimde kaliteyi artırmada alternatif değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. 2018 yılı sonuna kadar öğretmenler geleneksel dediğimiz çoktan seçmeli test şeklinde ölçme değerlendirmeyi tercih etmektedirler. Bunun nedeni kullanmış oldukları bu ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması ve değerlendirilmesinin kolay olması ve maddi ihtiyaçların kolay karşılanması olduğu belirtilmiştir (Gerek, 2006).

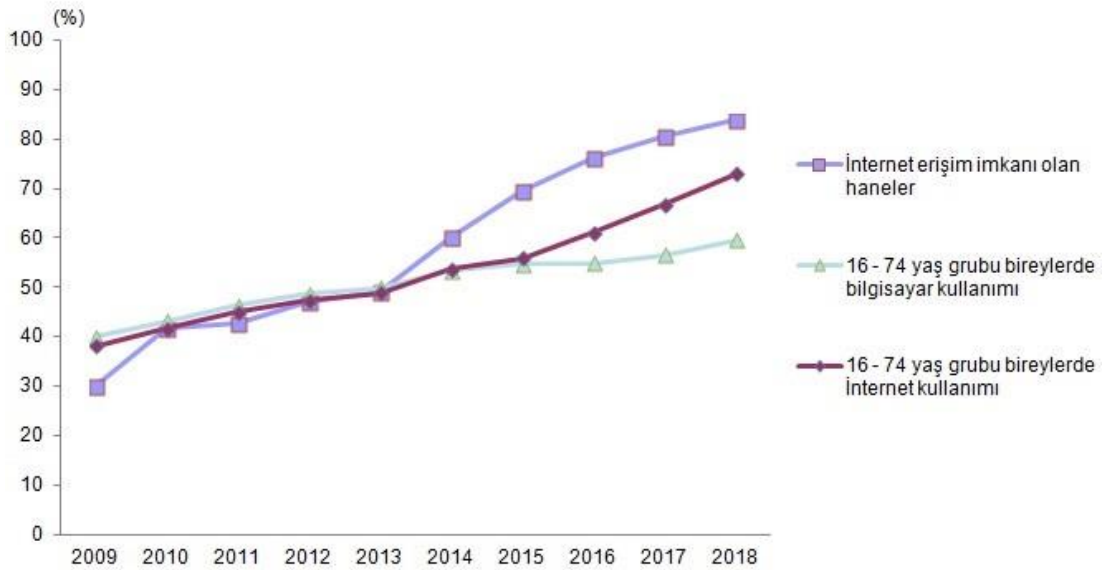
1973 yılından 2018 yılının sonuna kadar gelen, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kaliteyi yakalamaya katkı sunabilmesi için, olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak, MEB, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, veliler, öğrenciler vb. katılacağı toplumsal anlaşmayı temel alan, bilimsel, katılımcı çalışmalarla uygulamaya yönelik adımların atılmasının gerekli olmuştur.

4.7. Okullarda Teknoloji Kullanım Düzeyine İlişkin Bulgular

Okullarda teknoloji kullanımı her dönemde, teknolojinin gelişmesine bağlı olarak önemli olmuştur. Buna göre bulgular analiz edilmiştir. 1939 yılından 2014 yılına kadar 19 kez toplanmış olan Milli Eğitim Şuralarından 8. şura da teknoloji eğitimi konuları görüşülmüştür. Altıncı beş yıllık kalkınma planında (1990-1994); alt yapı çalışmaları geliştirilecek, eğitimde teknoloji kullanılacak, görsel işitsel araçlar eğitim ortamlarında yaygınlaştırılacak, bilgisayar destekli eğitim öğretim süreci oluşturulacaktır (DPT, 1190: 293) denilerek okullarda teknoloji kullanımının önemi vurgulanmıştır.

Teknoloji kullanımı yıllara göre artarak değişiklik göstermektedir. Bilgisayar ve internet kullanımı en önemli kıstaslardan biridir. Bu nedenle aşağıdaki grafik incelenmiştir.

Grafik: 4.4. 2009-2018 Yılları Arasında Bilgisayar ve İnternet Kullanımı.



Kaynak: Bilgi Teknolojileri İletişim Kurumu, 2018.

Yukarıdaki grafikte hanelerin internete erişim oranı bakımından ülkemizde 2009-2010 yılından başlayarak, 2018 yılının sonuna kadar internet erişim oranı %85-90 aralığına yükselmiş, büyük bir artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ülkemizde meydana gelen teknolojik değişme ve gelişmelere uyum sağlamak adına Milli Eğitim Bakanlığı okullarda teknolojiyi geliştirmek ve iyileştirmek amacıyla (Fırsatları Artırma ve

Örneğin, altıncı beş yıllık kalkınma planı döneminde (1990-1994), teknik personel yetiştirilmesine yönelik eğitime önem verilecek, mevcut kurumların eksikleri tamamlanacak, her kademedeki eğitimin kalitesinin artırılması için eğitim programları içerik ve yöntemler bakımından gözden geçirilecektir (DPT,1985: 139) denilmiştir. Aynı ilkeler son kalkınma planında belirtilmiştir.

Yedinci beş yıllık kalkınma planında (1996-2000) ve sekizinci beş yıllık kalkınma planında (2001-2005) eğitimde kalitenin artırılmasından uygulamada söz edilmemiş olsa da kaliteye yönelik düzenlemeler, fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması başlığı altında değerlendirilmiştir. Ancak dokuzuncu kalkınma planında (2007-2013) eğitim kurumlarının kalitesi desteklenecektir, performans odaklı bir sistem oluşturulacaktır (DPT, 2007: 87) denilerek eğitimde kaliteye olan ihtiyaç açıkça vurgulanmıştır.

Uygulamada da Türkiye’de kaliteye yönelik ihtiyaçları, her gelen Milli Eğitim Bakanı kendi projeleri kapsamında ilan edip duyurmuştur. Ancak görev süreleri bittiğinde bu projeler rafa kaldırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlarının görev sürelerinin kısa olması, ve sık sık değişmeleri nedeniyle kaliteye yönelik olarak uzun vadeli ve tutarlı bir politika hiç biri zamanında uygulanamamıştır. Örneğin, 15 Nisan 1973 yılında Milli Eğitim Bakanı Orhan DENGİZ’den, 18 Temmuz 2018’de göreve başlayan mevcut Milli Eğitim Bakanımız Ziya SELÇUK’a kadar ki 45 yıllık dönemde 28 kişi Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır ki, ortalama olarak her bakan için bir buçuk yıllık görev süresi düşmektedir (MEB, 2018).

Bunun yanında göreve getirilen Milli Eğitim Bakanlarının İhtisas alanlarının farklı olması, eğitim alanında deneyimli olmamaları da bazı aksaklıklar yaratmıştır. Milli eğitimin temel ihtiyaçlarını anlama konusunda eksiklikler yaratmıştır. 45 yıllık dönemde göreve getirilen 28 Milli Eğitim Bakanından 5’inin eğitim kökenli olması eğitimde kaliteye yönelik düzenleme yapmadaki uzmanlıklarının sorgulanmasına sebep olmuştur.

Yukarıda bahsi geçen 28 Milli eğitim bakanından sadece 5’i eğitim kökenli olup bilgileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.12. Eğitim Kökenli Milli Eğitim Bakanları

Sıra No	Adı ve Soyadı	Göreve Başlama Tarihi	Görevden Ayrılış Tarihi	Mezun Olduğu Fakülte
1	Orhan DENGİZ	15/04/1973	26/01/1974	Edebiyat Fakültesi- Coğrafya
2	Mustafa ÜSTÜNDAĞ	26/01/1974	17/11/1974	Eğitim Enstitüsü
3	Mustafa ÜSTÜNDAĞ	21/06/1977	21/07/1977	Eğitim Enstitüsü
4	Avni AKYOL	30/03/1989	20/11/1991	Eğitim Enstitüsü Pedagoji
5	Ziya SELÇUK	18/07/2018	Görevde	Eğitim Fakültesi

Kaynak: MEB, Stratejik Plan, 2019.

21 Haziran 2018 tarihli ve 30455 sayılı resmi gazetede yayınlanan, Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 24.maddesinde okul müdürlüğüne dört yıllık veya sekiz yıllığına görevlendirme yapılır, ilkesini getirirken bir okul müdürünün kurumda uzun vadeli kalarak kaliteyi artırabileceğini ve daha verimli olacağını tespit etmiştir. Bu tespite rağmen Milli Eğitimin en başındaki bakanların görev sürelerinin çok kısa olması eğitim kalitesi üzerinde olumlu etkilerinin sınırlı olmasına sebep olmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunundan 2018 yılına kadar, olan süreçte toplumsal değişime uygun olarak yapılan düzenlemelerin birçoğu ilköğretimde kalitenin artırılmasında olumlu sonuçlara sebep olmuştur. Örneğin, Fatih Projesi ile teknoloji kullanımı arttırılmıştır. Maddi gücü olmayan öğrencilere bile bilgisayar kullanım imkanı sağlanmıştır. Ancak zorunlu eğitim sürelerinin 3, 5 ve 8 yıl olması ve birçok kez yönetmeliklerin değişikliğe uğraması ilköğretimin kalitesine yönelik olumsuzluklara sebep olmuştur (MEB, 2012).

Bu belirsiz düzenlemeler beş yıllık kalkınma planlarında belirlenen hedeflere ulaşılmasını ertelenmiş, aynı hedeflerin sonraki kalkınma planlarında aynen tekrar edilmesine sebep olmuştur. Dolayısıyla ilköğretimde kaliteye yönelik yeni düzenleme arayışları da ertelenmiştir.

Bu bölümde bulgular bölümünde analiz ettiğimiz sekiz alt başlığa ilişkin tartışma ve sonuçlar verilmiştir.

5.1. Türkiye’de ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelere ilişkin sonuçlar.

İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler milli eğitim temel kanunu, milli eğitim şuraları ve beş yıllık kalkınma planlarına göre belirlenmektedir. Bunlara baktığımız zaman kanunların ilkeler koyarak genel düzenlemeler getirdiği görülmüştür.

Bu genel düzenlemeler yönetmelikler, genelge ve tebliğlerle özele indirgenmekte ve milli eğitim bakanlığının merkez ve taşra teşkilatları tarafından uygulamaya konulmaktadır. Örneğin, milli eğitim temel kanununun eşitlik ve genellik ilkesini getirerek, Türk eğitim sisteminde anayasal düzeyde bütün vatandaşların eşit olarak eğitim hizmetlerini alma hakkına sahip olduğunu belirtmiştir. Kanunda belirtilen bu ilke Milli Eğitim Bakanlığının kaliteye yönelik düzenlemeleri sayesinde özele indirgenmektedir. Bu sayede geçici koruma statüsü altında Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerle birlikte eğitim hakkından yararlanabilmiştir.

Özelde getirilen kurallar yerine getirilirken diğer ilkeler ile uyum içinde olmalıdır. Örneğin planlılık ilkesi gereği eğitim hizmetlerinin her düzeyde planlı yapılması esastır. Personel ve fiziki olanaklar ve diğer kaynaklar bakımından Milli Eğitim Bakanlığı planlı olarak karar almaktadır. Ancak hızla artan nüfus ve İstanbul'a olan düzensiz göç neticesinde bu planlamaların yapılmasını güç hale getirmiştir. Bu da kaliteye yönelik düzenlemeler ile uygulama arasında farklılıklar oluşturmuştur.

İlköğretimde kaliteye yönelik düzenlemeler için bu farklılıkların azaltılabilmesi için beş yıllık kalkınma planlarından spesifik konulara ilişkin çözüm hedefleri belirlenmeli ve bunun eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik hedeflere etkisi analiz edilmelidir. Bu analizler gerçekleşmediği sürece kalkınma planlarında belirtilen genel ve uygulamayı yansıtmayan hedefler bir sonraki planda tekrar etmeye devam edecektir.

5.2. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin gerçekleşmesine ilişkin sonuçlar

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında 1982'den beri 24.ve 42. Maddelerde “Eğitim, öğretim hakkından hiç kimse yoksun bırakılamaz. Kanunla öğretim hakkının kapsamı belirlenir ve düzenlenir. Devlet okullarında ilköğretim, kız, erkek tüm vatandaşlar için parasızdır ve zorunludur” diye belirtilmiştir. Ancak, ülkemizde, ekonomik, coğrafik, toplumsal, siyasal ve bireysel etmenler fırsat eşitsizliği yaratmıştır.

Ekonomik etmenler; gelir dağılımındaki dengesizlik, eğitim hizmetinden yararlanmada farklılıklar yaratarak eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmuştur.

Coğrafik etmenler; köy kent ayrımı ve bölgeler ayrımı olmak üzere iki yönlüdür. Köyde yaşıyor olmak eğitim hizmetinden yararlanmayı güçleştirmiştir. Bu güçlük okulun bulunmayışı, okula devam edemeyiş, okulun eğitimi sürdürmek için uygun koşullarda olmayışı şeklinde olmuştur. Eğitimden yararlanmada, ülkemizin doğusu ve batısı arasında farklılaşma olmuştur. Bölgeler arası eğitim eşitsizliği, okul yokluğu veya azlığı, öğretmenin niteliği, yeterli okul araç gereçlerinin olmayışı, kültürel bir ortamın olmayışı sebep olmuştur.

Toplumsal etmenler; Nüfus, öğretmen, dil, din, etnik gruplar, cinsiyet eğitim eşitsizliği yaratan toplumsal etmenler olmuştur. Ülkemizde özellikle kadın eğitimi değişik nedenlerden dolayı, düşük düzeyde kalmıştır.

Siyasal etmenler; devlet eğitimde fırsat eşitliği sağlamakla yükümlüdür. Çünkü eğitim politikaları devlet eliyle yürütülmüştür. Eğitim programlarını çağın gereklerine uygun duruma getirme hizmetlerinin yerine getirilmesi eğitim politikalarına bağlı olmuştur. Bir ülkede siyasal iktidarlara göre eğitim politikalarının değişmesi eğitimde eşitsizliğin doğmasına sebep olmuştur.

Bireysel etmenler; bireylerin zeka ve yeteneklerinin farklı olmasıyla ilgili doğan etmenlerdir. Fırsat eşitsizliğini sağlayan tüm etmenler giderilse de bireylerin gizil güç ve yetenekleri eşit olmadığı için eşitsizliğin devam etmesi beklenmiştir. Ancak 1973 yılından 2018 yılı sonuna kadar olan dönemlerde okullaşma oranları arttığında eğitimde fırsat eşitliği en yüksek düzeyde olmuş, okullaşma azaldığında da eğitimde fırsat eşitsizliği en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Bunun yanında ilköğretimin tüm çağ nüfusuna kamusal bir hak olarak sunuluyor olması eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir. Nitelikli olarak sunuluyor olması da, en az erişim kadar önemlidir.

Her ne kadar gelir dağılımındaki eşitsizlikler, sosyal sınıf, cinsiyet, yerleşim yeri (köy-kent ve bölgesel ayrımlar), etnik köken farklılıkları ile engelli olma durumu gibi değişkenler, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlamayı engelleyen faktörler olmuş olsa da devlet bu eşitsizliği azaltmak için devamlı mücadele etmelidir. 2011-2012 öğretim yılında zorunlu ilköğretime devam edemeyenlerin çoğunluğu kız çocuklarıdır (MEB, 2012). İlköğretimin, temel eğitim basamağı olduğu düşünüldüğünde, bu eğitimin tüm çağ nüfusuna ulaşamamış olması, bireylerin sadece ilköğretimden değil, genel olarak tüm eğitim imkanlarından yoksun kalması olmuştur. Sonuç olarak, eğitimde fırsat eşitliğini arttırmak için eğitim yatırımlarına öncelik verilerek, kamu harcamalarında eğitime daha çok pay ayrılarak, okul binası ve sınıf sayıları arttırılmalı, okullara donanım ve materyal sağlanarak eğitim öğretim ortamları iyileştirilmeli, vakıf ve devlet okulları arasındaki farklar giderilmelidir.

5.3.Avrupa Birliği eğitim politikalarının Türk eğitim politikaları üzerindeki etkisinin sonuçları

Avrupa Birliği eğitim politikalarının Türk eğitim politikaları üzerindeki etkisi genellikle olumlu olmuştur. Avrupa Birliği tarafından Türkiye için hazırlanan projelerden olan Socrates programı sayesinde Türk ğrenciler, Avrupa Birliği ülkelerini ziyaret etme imkanına sahip olmuştur. Aynı şekilde Avrupa'ya gidemeyen öğrenciler de Avrupa Birliği ülkelerinden gelen öğrencilerle ülkemizde tanışma imkanlarına sahip olmuştur. Bu ğrencilerin değişik kültürleri, ülkeleri, gelenekleri tanınmasına sebep olmuştur.

Avrupa Birliği, lkemizde öğretilen ikinci yabancı dil, İngilizce, Almanca ve İşpanyolca seçilmesinde önemli etkiye sahip olmuştur. Bu dillerin ğretilmesinde Avrupa Birliği müfredatından yararlanılmıştır.

Avrupa Birliği destekli projelerle kız çocuklarının okula başlaması, okula gitmeyen tüm öğrencilerin azaltılması hedeflenmiş ve bu projeler başarı ile yürütülmüştür. Bu anlamda okullaşma oranı da artmıştır.

Avrupa Birliği hazırladığı raporlarda da Türk eğitim sisteminde gördüğü aksaklıları objektif olarak gözler önüne sermesi bakımından da önemli bir faaliyet yürütmektedir. Ülkemiz bu raporlardaki olumsuzlukları azaltarak eğitimde kalitenin arttırılması sağlanmıştır.

Son yıllardaki Avrupa Birliğinin, eğitim ve kültür başlığını temel alan Avrupa Komisyonu ilerleme raporlarında Türkiye'nin tüm eğitim düzeylerinde gelişmeler kaydettiğini, okullara kayıt olma oranlarının arttığı belirtilmiştir. Bu durum Avrupa Birliği eğitim politikalarının Türk eğitim politikası üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

5.4. Merkezden ve yerelden yönetim anlayışının kaliteye katkısının sonuçları

Merkezden yönetimde okullar kanunlarla işleyen, önceden belirlenmiş müfredata uygun olarak temel eğitim hizmetlerini sağlamaktadır. İşlevsel olarak ğretmen belirlenmiş müfredatı uygulayarak bilgi aktarmaktadır. Öğretmenin kendi kişisel müfredatını uygulama yetkisi yoktur. Kendi kişisel müfredatını ğrenci ve veli beklentilerine uygun olarak oluşturma yetkisi yoktur. Çünkü ülkenin özellik ve gereksinimleri ön plandadır. Eğitim programları, ülkenin bütününde standart olarak uygulanması temel ilkedir.

Yerelden yönetimde ise özelliklerine ve gereksinimlere uygun biimde okulun eēitim ēretim programı geliştirilmiştir. Planlama yerel düzeyde olmuştur. Bina ve donanım saēlamada yerel özelliklere uygunluk olanaēı daha ok olmuştur. Okulların ailelerle iş birliēi yapmaları kolay olmuş, veli ve ērencinin beklentilerine göre müfredat oluşturma imkanı saēlanmaktadır. Yerelde yaşayan insanlar okullarına daha ok sahip ıkmıştır

Ülkemizde merkezi yönetim modeli uygulanmaktadır. Bu nedenle bütün eēitim müfredatı Milli Eēitim Bakanlıēı tarafından Ankara'da oluşturulmaktadır. Bunu tüm ülkeye eēit olarak uygulamak il milli eēitim müdürlerinin görevidir. İl milli eēitim müdürleri de merkezi yönetime baēlıdır. Yerelde belediyeler eēitim hizmetlerinin saēlanmasında katkı saēlamak durumunda ancak bunların katkısı belediyeçilik hizmetleri ile sınırlıdır. ēretmenlerin belirlenmesi, ēretmen veli ilişkilerine müdahale edememektedirler. Ülkemizin niter yapısı dřnldēinde bu sistemin bu Şekilde devam etmesi beklenmektedir.

Yukarıda merkezden yönetim ve yerelden yönetimin uygulamaları birbirlerini destekleyici olduēu grlmştur. Türk eēitim sistemine etkisi olumlu olmuştur.

5.5. aēdař eēitim anlayışının uygulanmasının sonuları

Bulgular kısmında da belirttiēimiz gibi, aēdař eēitim anlayışı, demokrasi eēitimi, hukukun stnlēn, gelişen nesiller olan ērencilere deēiřen dünyaya ayak uydurma eēitimi iermektedir. Bu anlamda aēdařlık, eski alışkanlıkların terk edilerek ērencilere yeni aēın gereklerine uygun olarak eēitim verebilmeyi gerektirmektedir.

Demokrasi bařlıēı altında, aēdař eēitim anlayışı, oēunluku deēil oēulcu olmayı, yani azınlıkta olup eēitime ihtiyacı olan kişilerin de haklarının saēlanmasını gerekli kılmaktadır. rneēin, lkemizde Türk devlet ēretmenlerinin, geici koruma statüsündeki Suriyelilere eēitim vermesi, okullarının kapılarını bu kişilere aması, hem ülkemiz müfredatından yararlanmalarına hem de kendi müfredatına uygun eēitim verilmesine izin vermesidir.

Hukukun üstünlüğü başlığı altında, anayasa ve uluslar arası sözleşmelerden başlayarak, yönerge, tebliğ ve bildirimlere kadar, çıkartılan tüm kurallara uymayı vatandaşlık görevi gören nesiller yetiştirmeyi bu anlamda hukuku ve hukukun sağladığı düzeni korumayı, görev kabul eden nesillerle adalete hizmet edecek öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır.

Değişim başlığı altında ise, henüz oluşmamış ama ileride oluşacak mesleklerde bile başarılı bir şekilde çalışacak öğrencilerin hazırlanması hedeflenmelidir. Bu gün en çok para kazandıran mesleklerin on yıl önce bilinmemesi bu konuda şimdiden önlem alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bunu için ezberciliğin değil, araştırmanın, düşünmenin ve üretkenliğin öğretilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi gerekmektedir.

5.6. Ölçme ve değerlendirmenin etkilerine yönelik sonuçlar

Mevcut eğitim programı ve politikası ile uyumlu olmayan sınav uygulamaları öğrenmeyi değil ezberciliği özendirmiştir. Türk Eğitim Sistemi için merkezi sınavlar olmazsa olmaz vaziyet almıştır. Öğretim kademelerinin neredeyse hepsinde sınavların yapılması vazgeçilmez bir durum haline gelmiştir. Haliyle eğitim öğretim kurumları da asıl amacını gerçekleştiremeyen konuma gelmiş ve sadece sınavları odağına yerleştiren çalışmalar yapan kurumlar gibi görünmelerine sebep olmuştur. Okulun paydaşları durumundaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerde, okullardaki eğitsel çalışmaları önemsemeyen, çoktan seçmeli sorularla test çözme ve sınavlara hazırlanmayı daha önemsemiş, hatta zorlanmış duruma gelmiştir.

Değerlendirme çeşitli ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin performansları hakkında karar vermek amacıyla bilgi toplama sürecidir. Bu doğrultuda kullanılan ölçme araçları çok yönlü olmalı, öğrenciyi sürecin parçası yaparak doğrudan ölçmelidir. Bu biçimde kalem kağıt kullanmadan yapılan değerlendirme yöntemlerine alternatif, tamamlayıcı, durum belirleme gibi, özgün tanımlamalar yapılmıştır. Eğitimde kaliteyi artırmada alternatif değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. 2018 yılı sonuna kadar öğretmenler geleneksel dediğimiz çoktan seçmeli test şeklinde ölçme değerlendirmeyi tercih etmektedirler. Bunun nedeni kullanmış oldukları bu ölçme

değerlendirme araçlarının hazırlanması ve değerlendirilmesinin kolay olması ve maddi ihtiyaçların kolay karşılanması olduğu belirtilmiştir.

İlkokul öğretmenleri alternatif ölçme araçları olan dereceli puanlama anahtarı (rubric), kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, gözlem formu, projeler, portfolyo çalışmaları ile ölçme değerlendirme uygulamaları aşamasında çok fazla zaman gerektiği, bunlar için bir ders saatinin yetmediği, başka işlerin bu uygulamalar nedeniyle aksadığı için, kullanmak istememiştir.

Öğretmenler sıklıkla geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri kullanmıştır. Bunlar çoktan seçmeli testler çoğunlukla kullanılırken, yazılı yoklamalar ise en az sıklıkla kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme yöntemi olmuştur.

5.7. Okullarda teknoloji kullanım düzeyine yönelik sonuçlar

Ülkemizde hanelerin internete erişim oranı bir artış göstermiştir. 2009 yılından başlayarak, 2018 yılının sonuna kadar, büyük bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda ülkemizde meydana gelen teknolojik değişme ve gelişmelere uyum sağlamak adına Milli Eğitim Bakanlığı okullarda teknolojiyi geliştirmek ve iyileştirmek amacıyla (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) FATİH projesini başlatmıştır. Bu proje başarılı bir şekilde hala uygulanmaktadır. Dolayısıyla teknoloji kullanım düzeyi, okullarda eğitim kalitesine olumlu katkıda bulunmuştur. Teknoloji güncel eğitim konularına erişimi kolaylaştırmış, öğrencilerin kullanımı nedeniyle daha etkin öğrenme aracı haline gelmiştir. Tüm okulların geniş bant ve yüksek hızda internete bağlanmasının sağlanması ve altyapının iyileştirilmesi eğitimin kalitesi bakımından çağ atlatmıştır.

İlköğretimde eğitim gören tüm öğrenciler, akıllı tahtalar sayesinde, internet ile tanışmış, arama motorlarını kullanarak bilimsel bilgilere ulaşma imkanına kavuşmuştur.

Ancak, ülkemiz okullarında bilgi ve iletişim teknolojilerine sahiplik bakımından özel okullar öncü rol oynasa da genel olarak iyi olabilecek bir düzeyde sayılır. Bir okulun teknoloji ile donatılması, o teknolojiyi etkili kullandığı anlamına gelmeyebilir.

Etkili kullanabilmek için; öğretmenlerin mevcut teknolojiyi kullanma bilgi ve becerisine sahip olması, teknoloji alanındaki gelişmelere bakılarak düzenli bir biçimde hizmet içi eğitimle bilgilendirilmeleri, okul idaresi tarafından öğretmenler teşvik edilmeli ve desteklenmelidir, okullarda öğretme-öğrenme süresince teknoloji kullanımında ortaya çıkabilecek sorunları giderebilecek teknik eleman bulundurulurken, etkili teknoloji kullanımını sağlanabilir.

Bunlara rağmen okullarda teknoloji kullanımında şu olumsuzluklarla karşılaşmaktadır;

- Sınıflarda öğrenci sayısının fazla oluşu, bilgisayarların az olması.
- Teknolojiden yararlanmak için öğretmenlerin isteksiz olması.
- Bilişim teknolojilerinde öğretmenlerin beceri ve bilgi eksiklerinin olması.
- Teknolojideki yeni gelişmeler izlenmediğinden gelişmelerin bilinmemesi,
- Teknik desteğin az olması, yazılım, donanım yetersizliği olumsuzluklara sebep olmaktadır.

Bütün yukarıda sayılanlar ışığında teknoloji kullanımını teşvik edilmiştir. Buna ilişkin imkanlar sunulmuştur.

5.8. İlköğretimde kaliteyi artırmaya etki eden faktörlere ilişkin sonuçlar

Bulgular bölümünde tespit ettiğimiz üzere, ilköğretimde kaliteye uzun vadeli ve sürekli bir eğitim sisteminin belirlenmemiş olmasıdır. Merkezden yönetimi kabul ettiğimiz ülkemizde her göreve getirilen milli Eğitim Bakanı kendi sistemini uygulamaya çalışmış, buda eğitim kalitesinin devamlılığının sağlanamamasına sebep olmuştur.Örneğin, Mart 2012 tarihinde çıkarılan ve kamuoyunda 4+4+4 Yasası olarak bilinen, 6287 sayılı Yasa ile zorunlu eğitimin süresi, sekiz yıldan on iki yıla çıkarılmıştır. Zorunlu eğitimin süresinin artmış olması olumlu olmuştur. Ancak, 60 ayını tamamlayan çocukların ilköğretim kademesinde kabul edilmesi, daha sonraları 66 aya çıkartılmış olması, 2019 Haziran ayında ise 69 aya çıkartılması durumu, okula başlama yaşı nedir? Sorusunu cevaplamakta bile zorlanan, belirli bir kalite anlayışına sahip olmadığımızın en önemli göstergesidir.

Dünyada Avrupa Birliği ve ABD olmak üzere eğitimde gelişmiş ülkeler, vatandaşlarına kaliteli eğitim vermek, dünya devletleri ile yarışabilmesi için eğitimde geçerliliği olan, evrensel belirlenmiş kurallar, standart çerçeveler benimsemekte, önceden belirlenmiş kalite göstergeleri o ülkeler için ulaşılması gerekli hedefler olarak gösterilmektedir.

Kalite standartlarını belirleyen kurum ve kuruluşlar, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri için, gönüllü, resmi, ücretli, gönüllü, özel ve zorunlu gibi değişik şekillerde faaliyette olabilmektedir. Eğitimin özelliğinin, açık sistemde olması, eğitim durumunun içeriği, toplumda birçok kurum, kişi ve kuruluşları da ilgilendirdiğinden, demokratik yönetimlerin çoklu, çeşitli, nitelikli ve objektif değerlendirmeler yapılmasının gereğidir.

Türkiye dünya ülkeleri ile yarışabilmek, eğitimin kalitesini artırmak ve nitelikli vatandaşlarının sayısını artırmak için, eğitim sisteminde kalite standartlarını evrensel nitelikte oluşturmalı, belirlenmiş kalite standartlarına ulaşılmalı veya ne kadar ulaşıldığını ölçüp değerlendirmelidir. Bunun için kısa süreli eğitim programları yapmak yerine, ülkenin ihtiyaçlarını karşılayacak yapısal reformlar yapılmalıdır. Eğitimde kalite standartları alanlarında faaliyet gösteren resmi, gönüllü veya özel kuruluş ve kurumlar ya da eğitim kurumları kendileri tarafından gelişmiş ülkelerin koyduğu eğitimde kalite esaslarını dikkate almalı veya kendilerince oluşturulmalıdır. Stratejik planlamada yer vermeli, sonucunda evrensel standartlara göre değerlendirilmeleri yapılmalıdır. Kalite standartları belirlenmelidir.

Kalite standart alanları Türk eğitim sisteminde, eğitim kurumlarının Avrupa Birliği ve ABD ülkelerinde önemli görülen alanlardan; hedefler, liderlik, vizyon ve insan kaynakları, programlar, mali ve finansal kaynaklar, öğrenme-öğretme süreci, okulun çevresi, değerlendirme ve işbirliği gibi esas alanlar ve bunların kriterleri dikkate alınarak, evrensel bir anlayış çerçevesinde yeniden oluşturulmalı, oluşturulan kalite standartları eğitim kurumları tarafından ulaşılması gerekli olan hedefler olarak belirlemelidir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A. ve Usta S. (2016). Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçişte Etkili Olan Dış Faktörlerin Değerlendirilmesi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2016, C.21, S.1:275-288.
- Akçay, S.(2006). Gazi üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Ankara.
- Akkutay, Ü. (2012). T.B.M.M Tutanakları 30/05/2012, Ankara.
- Akkutay, Ülker (1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Basımevi.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32, (144).
- Arı, A. (2002). “Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim”, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 22, S. 2 :181-192.
- Ataünal, A. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme(1920-1994) 1994, Ankara.
- Aydın, A; Aydoğdu,E; Dönmez,A,(2010),Kıbrıs Sempozyum:19.E.B.Kurultayı.
- Aydın, A. (2015). Tevhid-İ Tedrisat Kanunu’nun İlanının Arifesinde Medrese-Mektep Bağlamında Din Eğitimi Tartışmaları, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ayhan, H. (1998), “Bir Yöntem Olarak mesleki Eğitimde Toplam kalite Yönetimi uygulaması”, MEB Yayını, Mesleki ve Teknik Eğitim, Ankara, 1998: 391).
- Ayraç K. (1984). Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar, Ankara üniversitesi Yayınları Ankara.
- Bahar, H.İ. (2012). 4+4+4’ün gölgelediği Türk Eğitim Sistemi Tartışmaları.
- Balcı vd. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Adım Ajans, Ankara.
- Baltacı C. (1999). Mektep, İslam Ansiklopedisi, XXVII, Ankara.

- Başgöz İ. (2005). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye’de Eğitimin Genel Görünümü, Ed. Parlak M. A., Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Batır B. (2007). İkinci Meşrutiyet’ten Tevhid-İ Tedrisat’a Türkiye’de İlköğretim (1908- 1924), İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Bednar, A, K.(1992). “Theory Into Practic”. A Conversation (17-34). Hillsdale.
- Binbaşoğlu, C. (1999),Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi, Ankara.
- Can, E. (2010). Sempozyum:19.Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kıbrıs.
- Cihan, A. (2007). *Osmanlı ’da Eğitim*. İstanbul: 3F Yayıncılık.
- Çağlar.A. (1999). “75.Yılında Cumhuriyet’in ilköğretim Birikimi”. 75 Yılda Eğitim Tarihi Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Damar A. (2015).10.Kalkınma Planında Eğitim, Ankara.
- Danişment R. (2012), 1920-1950 Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Politikaları.
- Demir Ş. (2010). Tanzimat Dönemi Eğitim Politikalarında Osmanlıcılık Düşüncesinin Etkisi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.9 S.31 :284-294.
- Deniz, M. (2001). Millî eğitim şûralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Dinç, S. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yapılmış Milli Eğitim Şuraları, Ankara.
- Doğan R. “Osmanlı Eğitim Kurumları Ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.37 S.1 :408-442.
- Ed. Parlak M. A. (2005). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.

- Enç, M. (2004). “Enderun”. Editorler: M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (Ed.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63. :37-84.
- Eğitimsen, (2019),MEB Bütçe Analizi, Ankara.
- Engin G. ve Uygun S. (2011). Osmanlı’dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (C.: 21, S.: 1, : 197-216).
- Erdem, M. (2009), Türk Eğitim Sistemi, (Ed. BALCI, A.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdoğan, K.(1989). İlköğretim İkinci Kademe İş ve Teknik Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Araştırması, G.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü,Y.L.T. 1989, Ankara.
- Ergin, O. N. (1977). Türk Maarif Tarihi Cilt:I-II-III-IV ve V,Eser Matbaası, İstanbul.
- Ergün, M. (2005). Türk Eğitim Devrimi: Temel İlkeler ve Gelişim Süreci, Ed. Parlak M. A.Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Ergün, M. (1982).Atatürk Devri Türk Eğitimi,Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Ankara.
- Erol, N. (2011). Toplumsal Değişme Ve Eğitim: Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar, Gazi Akademik Bakış, 9: 109-122.
- Ersöz, H.Y. (2011) Sosyal Politikada Yerelleşme, İstanbul, İTO Yayınları No: 2010-99.
- Eryılmaz B. (2005). Kamu Yönetimi, İstanbul: Erkam Matbaası.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998), Eğitime Giriş, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gerek, Ö. (2006). “İlköğretim Öğretmenlerinin yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüşleri”. Konya: Selçuk Üniv.Sos.Bil.Enst.Yük. Lisans Tezi.

- Genç, R.(1998).Türkiye’yi Laikleştiren Yasalar, Ankara:Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Gökdül, A. (2010). Harf Devrimi’nin Bürokrasiye Yansımaları, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları, Milli Eğitim Dergisi,
- Güngör T. (2004). Osmanlı Sarayı Enderûn’unda Kur’an Kültürü, (2004:43-62).
- Gür B.S. ve Çelik Z. (2009),Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunları ve Öneriler, (Seta Rapor, No:1, Ekim :1-48).
- Gür B. S. ve Çelik Z. (2009). Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar Ve Öneriler, SETA Rapor, Ankara.
- Güven S. (2010), Türk Eğitim Tarihi, Ankara.
- Harmancı, M. F. (2009), Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi, (Ed. BALCI, A.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hesapçioğlu M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2009, Sayı: 29, :121-138.
- İhsanoğlu E. (2017). Osmanlı Bilim Mirası, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- İpşirli, M. (2003). Medrese, İslam Ansiklopedisi, DİA, XXVIII, Ankara.
- Kanbolat, E. (2015). Harf Devrimi’nden Köy Enstitülerine Türkiye’de İlköğretim (1928-1940, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Karlı, M. Durdu (1997), “Teknik Eğitimin Yönetimi ve Kalite”, Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yayınları, Ankara (2009).

- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, Altı Aylık Hakemli Bilimsel Dergi Yıl: 5, Sayı: 8 Nisan 2014 - Ekim 2014 :124-134.
- Kıncal,R.Y (2009). Eğitim Bilimine Giriş(2.bs),Ankara:Nobel yayın Dağıtım.
- Kıran, B.İ. (2014). “Enderûn-u Hümâyun'da Dilsiz İç Oğlanları Dumbs In The Palace School Enderûn”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research C. 7 S. 35 :277-285.
- Köroğlu S. (2015). Literatür Taraması Üzerine Notlar Ve Bir Tarama Tekniği,
- Kundakçı, S. Erginer, A. (2013). Türkiye'de on iki yıllık zorunlu eğitim öncesi zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi: Tokat ili örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(27) :336-357.
- Küçük A. (2009). Tevhid-i Tedrisat / Eğitim-Öğretimin Birleştirilmesi ve Türk Milletine Kazandırdıkları, Ankara.
- MEB, (1961) 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Ankara.
- MEB, (1982) Milli Eğitim Şuraları (1939-1993),Milli Eğitim Yayınları,İstanbul.
- MEB, (1983) Cumhuriyet Dönemi Eğitim,Milli Eğitim yayınları,İstanbul.
- MEB, Milli Eğitim Şuraları (1939-1993), Ankara 1995.
- MEB. (1999).8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim -2-. Ankara: Plaka Matbaacılık.
- MEB. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları, Ankara.
- MEB. (2010). Cumhuriyet Döneminde Türk Millî Eğitim Sistemindeki Gelişmeler. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2011). 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, Ankara.
- MEB. (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar.2012/20 sayılı genelge.
- MEB. (2012).12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar.

- MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Rehberlik ve Teftiş Yönergesi.
- MEB.(2014).Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik, 25 Nisan 2015,
- Ortaylı, İ. (1986). “Osmanlı Devletinde Lâiklik Hareketleri Üzerine”, Türk Siyasal Hayatının Gelişimi, (Ed. Ersin Kalaycıoğlu- A. Y. Sarıbay), İstanbul.
- Ökmen, M. ve Parlak B. (2010). Kuramdan Uygulamaya Yerel Yönetimler İlkeler, Yaklaşımlar ve Mevzuat, Bursa, Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Öncül, R. (2000).Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, S. (1997) "Eğitimde Kalite Ne Anlama Geliyor?" Türk Yurdu, c. 17,Sayı: 123,Ankara.
- Öztürk, C. (2003) Osmanlılar, İslam Ansiklopedisi, İslam Ansiklopedisi, XXVIII, Ankara.
- Öztürk, N, (2005),İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü,Sosyo-Ekonomi,Ocak-Haziran 2005:27-44.
- Öztürk, T.(1986) Milli Eğitim Mevzuatı, Ankara, Yorum Matbaacılık.
- Sakaoğlu, N. (1993), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İstanbul: İletişim Yayınları :14
- Sarı M. (2013). Yeni Türk Devletinin İlk Maarif Vekâleti (Kuruluşu Ve Çalışmaları 1920-1923), Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi S 54 , Bahar 2013 : 169-194.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, B. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. Öğretim dergisi ve Anadolu Eğitim Liderliği Educational Leadership and Instruction Anatolian Journal, 3(1) :18-34.

- Sönmez, (2014). Eğitim Felsefesi(12b), Ankara, Anı Yayınları.
- Şahin, E. ve Özteke Çağlar, H. (2003). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XVII, Sayı:1 “1980-2000 Yılları Arası Hükümet Programlarında İlköğretim”,
- Şen A. (2013). Osmanlı’dan Günümüze Eğitimde Modernleşme Çabaları, EKEV Akademi Dergisi Yıl: 17 Sayı: 57 (Güz 2013) :477-492.
- Şimşir N. (1986). İngiliz Belgelerinde Osmanlı Ermenileri (1856-1880), Ter: Şinasi Oral, Ankara
- Şimşek N. ve Akgün, İ.H.(2011),Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, Antalya, (2011: 20-21).
- Tangülü Z. (2012). Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları (1950-1960), Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2012, 10(2) :389-410.
- Taşdemirci E. (2001). Türk Eğitim Tarihinde Azınlık Okulları ve Yabancı Okullar, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi c.1 10: 2-19,
- Tekeli, İ. (1985). “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Sistemindeki Değişmeler”, Tanzimat’tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, III, İstanbul.
- T.C. D.P.T. IV. Beş Yıllık kalkınma Planı (1979-1983), Ankara.
- T.C. D.P.T. V. Beş Yıllık kalkınma Planı (1985-1989), Ankara.
- T.C. D.P.T. VI. Beş Yıllık kalkınma Planı (1990-1994), Ankara.
- T.C. D.P.T. VII. Beş Yıllık kalkınma Planı (1996-2000), Ankara.
- T.C. D.P.T. VIII. Beş Yıllık kalkınma Planı (2001-2005), Ankara.
- T.C. D.P.T. IX. Beş Yıllık kalkınma Planı (2007-2013), Ankara.
- T.C. D.P.T. X. Beş Yıllık kalkınma Planı (2014-2018), Ankara.
- Turan, S. vd. (2010). “Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 3/1:1-18.

TÜİK. (2016). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2016,TÜİK.

Türk, E. ve Katırcı, M. (2010). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.

UNESCO,(1991),IEQ Projeet Paper (936-5S36). (1991) Office of Education. Bureau for Research and Development. USAID.

Yılmaz, R. (2014). 4+4+4 Eğitim Sisteminin Yapı Ve İşleyişi İle Matematik Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kütahya.

Yılmaz, K;Tosun, M. (2013). Öğretmenin İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 2(4), 205-219.

Yılmaz, M. vd. (1998),Atatürk ve Türk Cumhuriyeti Tarihi, Siyasal Basımevi, Ankara.