

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)**

**TÜRKİYE'DE 1980 SONRASI UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARININ
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YARATTIĞI DÖNÜŞÜMÜN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Ankara İli Örneği)**

DOKTORA TEZİ

Güven ÖZDEM

**Ankara
Mart, 2007**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)**

**TÜRKİYE'DE 1980 SONRASI UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARININ
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YARATTIĞI DÖNÜŞÜMÜN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Ankara İli Örneği)**

DOKTORA TEZİ

Güven ÖZDEM

Danışman: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

**Ankara
Mart, 2007**

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde çok sayıda kişi ve kurum katkıda bulundular. Öncelikle, lisans döneminden bugüne ve araştırmanın her aşamasında bana sürekli destek olan, yönlendiren değerli danışmanım ve hocam Prof. Dr. Kasım Karakütük'e çok teşekkür ederim. Yine çalışmam sürecinde bilgi ve önerilerinden sürekli yararlandığım sevgili hocalarım Prof. Dr. L. Işıl Ünal ve Prof. Dr. Yüksel Kavak, Prof. Dr. Nejla Tural ve Yard. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca lisansüstü öğretim dönemi boyunca sıkıntılarımı ve sevinçlerimi paylaştığım değerli dostlarım ve yol arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Tuncer Bülbül ve Arş. Gör. Binali Tunç'a, araştırmanın istatistik ve ölçek geliştirme bölümünde yardımlarını hiç esirgemeyen ve çalışmalarına destek olan hocam Prof. Dr. Ali Balcı'ya, ayrıca emekleri ve destekleri için Yard. Doç. Dr. Şakir Çinkır, Arş.Gör. Dr. Kürşat Yılmaz, Arş. Gör. Sabri Güngör'e ve tüm iş arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama kısmı için destek veren TÜBİTAK SOBAG yetkililerine ve araştırmaya katılarak destek veren ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, her zaman sevgileri ile yanımda olan aileme, en sıkıntılı dönemlerinde benden sevgilerini ve desteklerini esirgemeyen, yaşam arkadaşım Funda Özdem'e ve oğlum Mert'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ankara, Mart, 2007

Güven ÖZDEM

ÖZET

TÜRKİYE’DE 1980 SONRASI UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARININ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YARATTIĞI DÖNÜŞÜMÜN DEĞERLENDİRİLMESİ (Ankara İli Örneği)

ÖZDEM, Güven
Doktora, Eğitim Bilimleri Bölümü
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Mart 2007, 202 sayfa + xiii

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümü Ankara ili ilköğretim okullarında görev alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Bu araştırma, var olan durumu olduğu hali ile betimlemeyi amaçladığı için tarama modelinde bir araştırmadır. Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun hedef evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki sekiz ilçe merkezinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri (1339) ve öğretmenler (20.802) oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 298 okul yöneticisi ve 377 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmada 9 okul yöneticisi ve 9 öğretmenden oluşan 18 kişilik örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili olarak “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” anketi, nitel boyutu ile ilgili olarak ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun analizlerinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS istatistik paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamına yakın bölümü, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yaşanan dönüşümde önemli bir etken

olduğunu, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde finansman politikalarının daha çok etkisi olduğunu, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarıyla, okulların kaynak sorununu çözenin okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakıldığını ve eğitime ayrılan kaynakların azalmasının, okuldaki çalışma koşullarını güçleştirdiğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmeleriyle ilgili görüşleri arasında göreve göre farklılık bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, Norm Kadro Yönetmeliğiyle getirilen uygulamalara yönelik olarak norm kadro uygulamasının öğretmen dağılımındaki eşitsizliği, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü adam kayırma ve torpili ortadan kaldıramadığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesine yönelik olarak, bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin, TKY’nin işletmelerde uygulanabileceğini, okullarda uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesiyle ilgili olarak uygulamada, öğrenci isteklerinin okul yönetimleri tarafından yerine getirilmediğini, projenin sadece göstermelik amaçlarla okullarda uygulandığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, “Okul Aile Birlikleri”nin ilköğretim okullarının gereksinimini karşılamada önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, Öğrencileri ve aileleri bir “müşteri” olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan okul aile birlikleri yönetmeliği gibi eğitim politikası araçlarının okullar arasında dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliğiyle ilgili olarak, uygulamanın eğitimde niteliği artırmayacağı gibi öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratacağını ve bazı sakıncaları beraberinde getireceğini vurgulamışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, MEB’in okullarda uygulamak istediği uluslararası destekli “teknoloji eğitimi” politikalarının olumsuz sonuçlara neden olacağını düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşların oynadıklarını belirtmişlerdir.

ABSTRACT

AN EVALUATION of EDUCATION POLICY IMPLEMENTED IN TURKEY AFTER 1980S and THE TRANSFORMATION IT CREATED ON PRIMARY SCHOOLS (Ankara Province Case)

ÖZDEM, Güven
PhD, Department of Educational Sciences
Supervisor: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
March 2007, 202 Page + xiii

The aim of this research is to evaluate the basic education policy implemented in Turkey after 1980s and the transformation it created on schools from the teachers and school principals' point of views. Therefore, this is a descriptive study and aimed at describe the current situation as it was. In this study the quantitative and qualitative research technique were used together. The research population related to quantitative dimension of the study composed of teachers (20802) and school principals (1339) working in the state basic education schools of Ankara Great Municipality (including Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan and Yenimahalle). The research sample composed of 298 school principals and 377 teachers. When selecting the research sample related to dimension of qualitative analysis criteria sampling technique was used. According to this technique, 9 school principals and 9 teachers, altogether 18 persons take place in this process. The questionnaire called "Evaluation of The Basic Education Policy Implemented in Turkey after 1980s and The Transformation It Created On Schools" related to quantitative dimension of the study. An interview for was developed and used related to qualitative dimension of the study. During the analysis of the data gathered by the questionnaire the Statistical Package for Social Science (SPSS) was used; and arithmetic mean, standard deviation, t-test were used. During the analysis of the qualitative data, descriptive analysis technique was used.

The results of the study are as follows: Majority of the school principals thought that the basic education policy implemented in Turkey after 1980s was an important factor in terms of the transformation it created on schools. The financial policy found to be one which affected the transformation on school related to the basic education policy implemented in Turkey after 1980s. With the basic education policy followed after 1980s, the creating the financial resources left to the school principals and to their efforts; and in the resources allocated to education were decreased. There was no significant difference between the opinions of school principals and teachers related to the evaluation of the basic education policy implemented in Turkey after 1980s was an important factor in terms of the transformation it created on schools according to task. Some of the school principals and teachers think that, the Regulation of Staffing and its practices did not remove the inequalities in terms of teacher distribution, teacher appointment and replacement, and all sort of taking side and patronage. With regard to Total Quality Management Regulation, during the interview some of the school principals pointed that; Total Quality Management could be implemented in private sector but not in schools.

Some of the school principals stressed out that “School –Parent Committee” plays an important role in terms of meeting the needs of school. In addition school principals and teachers consider the school-parent regulation and such education policy tools as seeing the student and their parents as a customer opening schools to markets; thus this will create the inequalities between the schools and consequently inequalities in education. School principals and teachers also think that, the Regulation of Career Stage will not improve the quality of education; conversely it will cause discrimination between the teachers and demolishing the school climate and brought other disadvantages. School principals and teachers think that, the internationally supported “technology education” policies by MEB in schools will cause negative results. According to principals and teachers, international organizations are playing the most important role in terms of the transformation of education policy on schools.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	8
Önem	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
Modern Toplumlarda Eğitimin Kurumsallaşması ve İşlevi.....	10
Eğitim Politikası Kavramı ve İdeoloji.....	15
Eğitim Politikalarını Etkileyen Uluslararası Kuruluşlar.....	17
Eğitim Politikalarında Yaşanan Dönüşüme Neden Olan Koşullar.....	30
Devletin Değişen Rolü İle Birlikte Kamu Hizmeti Kavramının Yeniden Tanımlanması.....	32
Eğitimde Teknolojinin Kullanımı.....	51
Uluslararası Projeler ve Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikaları ve Araçları.....	58

	Sayfa
Uluslararası Kuruluşlarla Birlikte Yapılan Projeler.....	65
Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.....	65
Temel Eğitim Programı Projesi.....	67
Avrupa Birliği Temel Eğitime Destek Projesi ile Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi.....	71
Norm Kadro Yönetmeliği.....	75
Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi.....	78
Okul Merkezli Yönetim-Okul Gelişim Modeli.....	81
Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği.....	84
Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi.....	86
BÖLÜM III	94
YÖNTEM	94
Araştırmanın Modeli	94
Evren ve Örneklem	95
Verilerin Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	103
Verilerin Çözümlemesi	108
BÖLÜM IV	110
BULGULAR VE YORUMLAR	110
Araştırmanın Nicel Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum.....	110
Okul Yöneticilerinin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşlerini İfade Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	110
Öğretmenlerin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşlerini İfade Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115
Araştırmanın Nitel Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum.....	122

İlköğretim Okullarında 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikası Araçlarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	122
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Norm Kadro Yönetmeliğinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	123
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar	129
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	133
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.	137
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitimde Özelleştirme ve Okul-Aile Birliklerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.	140
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar ..	148
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İlköğretim Okullarında 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikası Araçlarında Kullanılan Söyleme Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar	151
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Neoliberal Politikaların Eğitim Hizmetinin Sunumunun Etkilerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	154
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerinin Okullara Girmesine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	158
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümde Hangi Kuruluşların Rol Oynadığına Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	163

	Sayfa
BÖLÜM V	167
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	167
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	167
İlköğretim Okullarında 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikası Araçlarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar	168
Öneriler	171
KAYNAKÇA	176
EKLER.....	194
EK 1. Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirmesi Anketi (İlk Şekli).....	194
EK 2. Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirmesi Anketi (Son Şekli)	196
EK 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesine Katkıda Bulunan Uzmanların İsimleri	198
EK 4. Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirmesi Görüşme Formu.....	199
EK 5. Tüketici Fiyatları İndeksi.....	200
EK 6. Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	201
EK 7. Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Öğretmenlerin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	202

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Eğitim Kurumlarında Yaşanan Dönüşüm: Geleneksel Okul Modeli ile Yeni Okul Modelinin Karşılaştırılması...	13
Çizelge 2. Dünya Bankası'nca Az Gelişmiş Olan Ülkelere Verilen Kredilerin Çeşitli Amaçlara Göre Dağılımı.....	19
Çizelge 3. Bazı Ülkelerde İlköğretim Harcamalarının GSMH'ya Oranı (1985-2003).....	45
Çizelge 4. İlköğretimde Devlet ve Özel Öğretim Kurumlarındaki Gelişme.....	48
Çizelge 5. Bazı Ülkelerde İlköğretim Harcamalarının GSMH'ya Oranı (1985-2003).....	62
Çizelge 6. 2005 Sabit Fiyatlarıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçesi (1974-2005).....	63
Çizelge 7. Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesinin İlköğretimde Okullaşma Hedefleri İle Gerçekleşme Oranları.....	71
Çizelge 8. Evrende Yer Alan Okul Yöneticileri ve Öğretmen Sayıları (2005-2006 Öğretim Yılı).....	97
Çizelge 9. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Dağıtılan Anket Sayılarıyla Anketlerin Geri Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler.....	98
Çizelge 10. Okul Yöneticileri İle İlgili Demografik Veriler.....	100
Çizelge 11. Öğretmenlerle İlgili Demografik Veriler.....	101
Çizelge 12. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Çizelge 13. Nitel Araştırma Boyutuna Katılan Görüşmecilerle İlgili Demografik Veriler.....	102
Çizelge 14. 1980 Sonrası İlköğretim Okullarında Yaşanan Dönüşüm İfadeleri ve Belirtme Sıklığı.....	103
Çizelge 15. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin İfadelere Katılma Düzeylerinin Belirtme Sıklığı.....	105
Çizelge 16. Nicel Veri Toplama Aracının Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	107

Çizelge 17.	Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri.....	111
Çizelge 18.	Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İle İlgili Öğretmenlerin Görüşlerinin Ortalama ve Sıra Değerleri.....	116
Çizelge 19.	Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi Anketinden Aldıkları Puanların Karşılaştırmasına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 20.	Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Norm Kadro Uygulamasının Yazılı Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Verdikleri Yanıtların Belirtilme Sıklığı.....	127
Çizelge 21.	Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanma Düzeyine İlişkin Verdikleri Yanıtların Belirtilme Sıklığı.....	135
Çizelge 22.	Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Politikalarında Yaşanan Dönüşümde Hangi Kuruluşların Önemli Rol Oynadıklarına İlişkin Verdikleri Yanıtların Belirtilme Sıklığı.....	165

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Eğitim politikaları, eğitime yüklenen misyon temelinde, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için oluşturulur. Bu nedenle de eğitim yönetiminin ve eğitim örgütlerinin hangi amaçlara yönelik olarak biçimlendirildiğini ve işletildiğini bu amaçları ne ölçüde gerçekleştirebildiklerini belirleyebilmek için eğitim politikalarının çözümlenmesi ve politika araçlarının değerlendirilmesi önemlidir.

Eğitim politikaları, sistemin bütünündeki dönüşüme paralel olarak ve siyasal ortamın koşullarına göre, eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, kısa, orta ve uzun dönemdeki amaçları, finansmanı, görevlendirilecek personelin seçimi, personelin çalışma koşulları, özlük hakları gibi özelliklere ilişkin ilke ve kuralların belirlenmesi amacıyla formüle edilmiş ve uygulanmıştır (Uluğ, 1985, 85). Bu anlamda yasa, tüzük, yönetmelik gibi yasal metinler, eğitim politikalarının uygulanması ile ilgili politika araçlarıdır.

1980'li yıllarla birlikte hızlanan küreselleşme süreci ile birlikte Türkiye'de uygulanan ekonomik ve sosyal politikalar toplumsal yaşam alanlarının bütününde etkili olmuş, eğitim hizmetinin sunumunu ve dağıtımını da kökten değiştirmiştir. Küreselleşme sürecinde uygulanan politikalar, eğitim örgütlerinde sağlanan işleyişi, aynı zamanda bu işleyiş içinde rol alan eğitim paydaşları açısından da dönüştürücü bir etki yaratmıştır.

Bu süreçte uygulanan eğitim politikaları, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını hızlandıracak şekilde belirlenmiştir. 1980'lerden itibaren bir yandan eğitim sisteminde köklü bir yapısal değişim gerçekleştirilirken, diğer yandan toplumda eğitime yüklenen anlam ve değer hızla dönüştürülmeye başlanmıştır.

Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikalar ekonomik ve sosyal politikaları da derinden etkilemiştir. Bu süreçte uygulanan eğitim politikaları eğitim sisteminin tümünde olduğu gibi parasız eğitimin temelini oluşturan ilköğretim kademesi üzerinde de dönüştürücü bir etki yaratmıştır. Türkiye’de örgün eğitimde, 2005-2006 öğretim yılında her 4 okuldan 3’ü ilköğretim okuludur. Her 10 öğrenciden 7’si ilköğretim okulu öğrencisidir ve her 4 öğretmenden 3’ü ilkokul öğretmenidir (MEB, 2006, 18). Bir öğrencinin örgün eğitim sistemi içerisinde en uzun süre (8 Yıl) kaldığı örgün öğretim kademesi, ilköğretimdir. Bu rakamlar göstermektedir ki, ilköğretim, eğitim sisteminin sadece basit bir başlangıcı değil temeldir. İlköğretim düzeyinde yaşanan sorunlar, politika değişimleri ve dönüşümler doğrudan veya dolaylı olarak diğer eğitim tür ve düzeylerini de etkilemektedir.

İlköğretimin toplumsal ve kişisel yararlarının diğer öğretim kademelerinden daha fazla olduğu yolundaki gözlemler, ilköğretimin toplum ve birey açısından vazgeçilmez bir öğretim kademesi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir demokratik toplumun oluşturulmasının, halkın yaşam niteliğinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin, insan gelişiminin ve eğitim hakkının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ilköğretim kademesinde uygulanan politikalar diğer tüm öğretim kademelerini de etkilemesi açısından önem taşımaktadır.

Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarında resmi ideoloji kadar özellikle egemen grubun (iktidarın) ideolojisi etkili olmuştur. Bu dönem sürecinde Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde eğitim politikalarının biçimlendirilmesinde egemen güç olarak uluslararası örgütler önemli rol oynamışlardır. Dünyadaki küreselleşme sürecini yöneten İMF, Dünya Bankası, OECD gibi uluslararası örgütler özellikle gelişmekte olan ülkelere sağladığı “krediler” nedeniyle eğitim politikalarını neredeyse bütünüyle belirleyebilmektedirler. Örneğin 1980’li yılların sonunda Dünya Bankası desteğiyle uygulamaya konulan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim düzeylerindeki politikalarının dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamış, neoliberal ideolojinin “hegemonik” etkisinin okullarda yayılmasını kolaylaştırmıştır.

Eđitim politikaları, uygulamada hűkűmet programları, bűtűe gűrűűmeleri, kalkınma planları, Dűnya Bankası ve uluslararası projeler ve planlar, űura kararları ve farklı toplumsal kesimlerin istemlerinden etkilenerak yeniden biűimlenir. Tűrkiye’de 1980’li yıllarla birlikte, eđitim politikalarını belirlemede devletin ve siyasal iktidarın tek kanallı belirleyiciliđinin deđiűtiđi gűrűlmektedir. Son dűnemdeki deđiűim eđilimleri, devletin eđitim űzerindeki tarihsel ve sűrekli belirleyiciliđinden sermayenin belirleyiciliđine dođru bir geűiűin olduđunu gűstermektedir (Ercan, 2001, 25).

Eđitim politikası, eđitim programı (műfredat), eđitim yűnetimi, eđitime ayrılan kaynaklar (eđitim finansmanı), eđitime ayrılan kaynakların dađıtımı ve devletin yűnetim yapısı ile ilgilidir (Kerr, 1976, 78). Bu bađlamda bir toplumda uygulanan eđitim politikasını, toplumsal formasyondan ve toplumun politik yapısından bađımsız dűűnmek olanaksızdır. Bűylece belirli bir alanda izlenen politika, o politikayı belirleyecek ve uygulayacak olan iktidarın yapısı ve bu yapı dolayısıyla seűtiđi yolların, yűntemlerin bűtűnűnden oluűmaktadır (Ųeűen, 1983, 66). Kısaca her siyasal ortamın benimsediđi bir insan tipi ve bu insan tipini yetiűtiren bir eđitim sistemini oluűturacak eđitim politikalarının olması sűz konusudur.

Tűrkiye’de uygulanan eđitim politikaları;

- a. Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan eğitim politikaları (1923-1946)
- b. Ųok partili dűnemle birlikte uygulanan eđitim politikaları (1946-1960)
- c. Planlı dűnemle birlikte uygulanan eđitim politikaları (1960-1980)
- d. 12 Eylűl 1980 askeri darbesi ve neoliberal ekonomik politikalar dođrultusunda uygulanan eđitim politikaları olarak dűrt ana baűlık altında toplanabilir.

Cumhuriyet dűneminin ilk yıllarında iktidarlar, eđitimi 1923 aydınlanmasının altyapısı olarak gűrműűtűr. Bu dűnemde eđitim politikaları Atatűrk’űn eđitim ilkeleri dođrultusunda űekillenmiűtir. Uygulanan eđitim politikalar, eđitimi ulusal, bilimsel, laik, karma ve uygulamalı ilkelere dayandırmıűtır (Âdem, 2000, 16).

Atatürk ve tek parti döneminde (1923–1946) uygulanan eğitim politikalarının esasını, millileştirme, toplumu birlik ve bütünlüğe yöneltme, çağdaşlaşma oluşturmuştur. Eğitime bu amaçlar doğrultusunda, etkin bir işlev verilmiştir (Bucak, 1993, 494).

Türkiye’de çok partili demokratik yaşama 1950’li yılların başında geçilmesiyle yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemde eğitim politikalarında da dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönemde kurulan hükümetler manevi değerlere önem vererek okullara din dersini koymuş, imam hatip okulları ile ilahiyat fakültelerini açmışlardır. Uygulamalı eğitimin en önemli örneklerinden biri olan “Köy Enstitüleri” siyasal çekişmeler ve popülist yaklaşımlar sonucu kapatılmıştır. Böylece Atatürk’ün eğitim ilkeleri arasında gösterilen, laik, bilimsel ve uygulamalı eğitim ilkeleri göz ardı edilmiştir. Bu dönemde uygulanan eğitim politikalarının popülist yaklaşımlarla oluşturulduğu gözlenmektedir.

Planlı dönemle birlikte 1960 ve 1980 yılları arasında Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları adına en önemli göstergelerden birisi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla birlikte 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’dur. Bu kanunlardan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, yürürlüğe girdiği 1973 yılından bugüne Türkiye’nin eğitim anayasası olarak varlığını sürdürmüştür. Kanun toplumun kimi kesimlerince, Kemalist dünya görüşünün eğitim sistemine yansıtıldığı, kimi gruplar tarafından ise milliyetçi-dinci eğitim ideolojisinin Türkiye Eğitim Sistemini şekillendirdiği iddiasıyla sürekli eleştirilmiştir.

Türkiye’de sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması 1970’li yılların başında gündeme gelmiş, 1973 yılında ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’yla yasallaşma sürecine geçmiştir. 1973 yılından 1997 yılına kadar geçen 24 yıllık dönemde iktidara gelen hükümetler altyapı eksikliği, mali, fiziki ve insangücü kaynaklarındaki yetersizlikleri gerekçe göstererek sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçememişlerdir. Bu gerekçelerin dışında gerçek nedenin popülist bir gerekçeye dayandığı söylenebilir. Eğer ilköğretim okulları, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu öğretim kurumlarına dönüştürülürse, İmam Hatip okullarının orta kısımları kapatılmak zorunda kalacaktı. Bu yüzden

alınacak bu karar siyasal-ideolojik bir anlam taşıyordu. Eğitim politikalarını belirleyen güçler arasında devam eden mücadelede son kararı 28 Şubat 1997 yılında toplanan Milli Güvenlik Kurulu vermiştir. Bu toplantıdan 5 ay sonra 55. Hükümet 4306 sayılı kanunla ilköğretim okullarını sekiz yıllık kesintisiz eğitim görülen öğretim kurumlarına dönüştürmüştür.

Türkiye’de 1980 sonrası neoliberal ekonomik politikalar doğrultusunda uygulanan eğitim politikaları, dünyada 1980’li yıllarla birlikte sosyal devletin yoğun bir şekilde eleştirilmeye başlanmasının etkileri altında şekillenmiştir. İlk başlarda sorunları çözen bir aygıt olarak gösterilen devlet, 1980’li yıllarla birlikte bazı çevreler, devletin sorun çözen değil sorun üreten bir hale dönüştüğünü vurgulamaya başlamışlardır. Böylelikle “sosyal devlet” tartışmaları gündeme gelmiştir. Bu dönüşüm sürecinde devletle toplum arasındaki ilişkileri yeniden tanımlama gereği ortaya atılmıştır. Bu yeni dönemle birlikte devletten beklenen kamu hizmeti isteminin (talebinin) azaltılması, devlet üzerinde bulunan bazı sorumluluk alanlarının (eğitim, sağlık) bireylere aktarılması politikaları uygulanmaya başlanmıştır (Rosanvallon, 2004, 94).

1980’li yıllarla birlikte kamu hizmetlerinin özelleştirilme ve ticarileştirilmesi, Dünya Bankası’nca borçlu üçüncü dünya ülkelerine dayatılan “yapısal uyarılma programları”nın önemli parçaları olagelmıştır. Bu programlarla, sağlık ve eğitim gibi hizmetlere ayrılan bütçe kaynakları, sistemli olarak çoğunluğu yabancı mülkiyetinde olan ihracat sektörüne ve dış borç ödemelerine yönlendirilmiştir. Bu yıllarla birlikte Dünya Bankası ve İMF gibi uluslararası kuruluşların neoliberal politikaları kullanma araçlarından birisi de “özelleştirme” olmuştur. Bu kuruluşlar kamu sektörü yapısının herhangi bir hizmeti doğru dürüst yapmaya uygun olmadığını ve bu yüzden ekonomik ve sosyal politikaların siyasetin ilgi alanından çıkarılarak piyasaya bırakılması gerektiğini savunmuşlardır (Martin, 1995, 25).

Türkiye’de 1980 yılında uygulanmaya başlanan 24 Ocak kararları aynı zamanda, piyasa sisteminin kamu hizmetlerinin sunumunda işlerlik kazanması için gerekli düzenlemelerin altyapısını hazırlamıştır. Bu yıllarda uygulanmaya başlayan yapısal uyum programlarıyla birlikte eğitimde metalaşma süreci

hızlanmıştır. Devletin kamu kaynaklarını kısıtlama yönündeki politikaları, her yıl artan eğitim istemine karşın Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinde de uygulanmaya konulmuştur. Bu sonuç doğrultusunda neoliberal söylemi kullanan çevrelerce devletin eğitim harcamalarına ayırabileceği kaynakların yetersizliği vurgulanarak, eğitimde özelleştirme ve toplumsal katılım söylemleri daha sık kullanılmaya başlanmıştır.

Neoliberal ekonomik politikaların uzantısı olan eğitimde özelleştirme, kamu örgütlerince sunulan eğitim hizmetinin, özel sermaye ile kurulan örgütlerce veya kamu örgütlerince eğitim hizmetinden yararlananlara bir fiyat karşılığı sunulması anlamında kullanılmaktadır (Ünal ve Özsoy, 1999, 69). Neoliberal eğitim politikaları yalnızca okulları piyasa malına dönüştürmekte kalmamış aynı zamanda öğrencileri ve velileri de birer metaya dönüştürmüştür (Apple, 2004, 105).

Dünya Bankası ile Türkiye arasında 1980'li yıllardan sonra eğitim alanında büyük bütçeli proje anlaşmalarının imzalandığı görülmektedir. Bu projeler içinde Dünya Bankası'nın en çok mali destek sağladığı projeler 1996 yılında imzalanan "Birinci Temel Eğitim Projesi" ile 2002 yılında imzalanan "İkinci Temel Eğitim Projesi"dir. Bu iki projeye Dünya Bankası 600 milyon dolarlık kredi sağlamıştır. Dünya Bankası ve Türkiye arasında diğer büyük proje ise 1990 yılında yürürlüğe giren "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi"dir. Bu proje ile Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye ülkelerin birçoğu ile birlikte Türkiye, Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeniden yapılanma ve reform çalışmalarına başlamıştır. Projelerin uygulanmasıyla birlikte Türkiye Eğitim Sisteminde yapısal değişim ve dönüşümler yaşanmaya başlanmıştır. Bu dönüşümler eğitim politikalarını da etkilemiştir. Bu yeniden yapılanma sürecinde uygulanan eğitim politikaları okulların yapı ve işleyişini, okul toplumunu oluşturan öğretmen, yönetici, veli, öğrenci kimliklerini dönüştürmeye başlamıştır.

Son yıllarda uluslararası projelerle birlikte Türkiye Eğitim Sisteminde; planlama anlayışında "Stratejik Planlama", "Okul Gelişim Planlaması", "Mikro Planlama", eğitim yönetiminde "Okul Merkezli Yönetim", "İşletmeye Dayalı Yönetim", "Yönetişim", "Toplam Kalite Yönetimi", denetim sürecinde

“Performans Değerlendirme”, eğitim programlarında “Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka Kuramları” gündeme gelmeye başlamıştır.

Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte uygulanan neoliberal politikalar sonucunda, uluslararası kuruluşların destekledikleri projeler ve politikalar eğitim sisteminde uygulama alanı bulmuştur. Uygulamaya konulan projeler doğrultusunda Norm Kadro Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, Toplam Kalite Yönetimi Yönergesi gibi eğitim politikası araçları okullarda uygulanmaya konulmuştur. Bu araştırmanın problemini, Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümü okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili olarak, Ankara ili sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan,

a. Okul yöneticilerinin görüşleri,

b. Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

c. Eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümle ilgili olarak yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikası araçlarının ilköğretim okullarında uygulanması ve okullarda yarattığı dönüşümle ilgili olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte uygulanmaya konulan neoliberal politikalar, toplumun tüm yaşam alanlarını etkileyerek genelde eğitimi özelde ise okulları dönüştürmeye başlamıştır. Kamu hizmetlerinin sunumunda yaşanan politika değişimleri eğitim hizmetinin metalaştırma sürecini hızlandırarak eğitimin topluma sunumunda eşitsizliklerin artmasına neden olmuştur.

Bu araştırma, ilköğretimde eğitim politikası oluşturma ve 1980’li yıllarla birlikte uygulamaya konulan eğitim politikalarıyla eğitimde ve okullarda yaşanan dönüşümlerin nedenlerini ve arka planını açıklaması bakımından önemlidir. Elde edilecek bulguların, genelde eğitim politikalarına, özelde ise ilköğretim okullarına yönelik eğitim politikalarına ilgi duyan uygulayıcılara ve akademik çalışma yapanlara yararlı olacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında Ankara ili sınırları içinde yer alan resmi ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramların tanımları şöyledir:

Politika: Örgütlerin amaçları, görevleri ve değerlerine ilişkin açıklamalar ve bunların gerçekleşmesi için yol gösterici ilkeler bütünüdür.

Eğitim Politikası: Bu araştırmada eğitim politikası, eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, kısa, orta ve uzun dönemdeki amaçları, finansmanı, görevlendirilecek işgörenlerin seçimi, işgörenlerin çalışma koşulları, özlük hakları gibi özelliklere ilişkin ilke ve kuralların belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş yasa, yönetmelik ve yönergelerden oluşan araçları kapsamaktadır (Uluğ, 1985, 85).

Neoliberal Politikalar: Devletin faaliyet gösterdiği sağlık ve eğitim gibi kamusal alanlardan çekilmesini, bütçede kamu harcamalarının kısılmasını, ekonomik yapıda özel sektörler lehine yasal düzenlemelerin yapılmasını, ülke piyasalarının dünya piyasalarıyla bütünleşmesini sağlayacak finansal

sınırlamaların kaldırılmasını, üretim maliyetlerinin düşürülmesini ve verimliliğin artırılmasını amaçlayan ekonomik ve sosyal politikalar bütünüdür.

İlköğretim Okulu Yöneticisi: Bu çalışmada “ilköğretim okulu yöneticisi” okul müdürü ve yardımcıları olarak anılmıştır.

Öğretmen: Bu çalışmada öğretmen, Ankara ilinde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, modern toplumlarda eğitimin kurumsallaşma süreci ve eğitim politikaları kavramları tartışılarak, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan ilköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşüme neden olan koşullar ve bu dönüşümü sağlayan eğitim politikası araçları ele alınmıştır.

Modern Toplumlarda Eğitimin Kurumsallaşması ve İşlevi

Eğitim, modernleşme sürecine paralel bir kurumsallaşma süreci geçirmiş ve eğitimin kurumsal gelişimi kapitalizmin gelişim evrelerine bağlı bir değişim çizgisi izlemiştir. Modern toplumlarda, eğitim etkinliklerini ve eğitim politikalarını yöneltme, yönetme, uygulama, düzenleme ve saptama işlevlerini merkezi karar verme organı olan devlet yerine getirmiştir. Bu nedenle eğitimin kurumsallaşması ve eğitim politikaları da, devletin yapısına, tarihsel ve toplumsal konumlarına ve ekonomik sistemlerine bağlı olarak oluşmuş ve uygulamaya konulmuştur.

Ortaçağ feodal toplumlarında, iktidarı ellerinde bulunduranlar toplumda yer alan bazı sınıfsal toplulukları (köylü, işçi, köle vb.) eğitimden mahrum bırakılmışlardır. Bu dönem sanayi devrimine kadar sürmüştür. Sanayi devrimine kadar eğitim, toplumdaki bazı ayrıcalıklı kesimlerin bireysel veya grupsal faaliyetleri olarak sürmüş, yalnız “çıraklık” la yetiştirme gibi mesleki öğrenmeler halkın yaşamında yer almıştır. Sanayii devrimi ile beraber, yeni bir toplum modeli ve toplumsal sınıflar arasında karşılıklı yeni bir ilişki biçimi ortaya çıkmıştır. Bu dönemde fabrikalar toplu yeni üretimin mekânı olurken, bu mekânlarda istihdam edilen işçilerin üretim alet ve yöntemlerini kullanma zorunluluğu, ayrıcalıklı toplumsal kesimlere ait olan eğitimin yaygınlaştırılması zorunluluğunu da gündeme getirmiştir (Abacıoğlu, 2004).

Fransız devrimi ile birlikte “kamusal eğitim” ve “eğitim hakkı” düşüncesi önem kazanmaya başlamıştır. Bu dönemin aydınlarına göre eğitim, özgürlük,

kardeşlik ve eşitlik gibi insanların doğal hakları arasında yer almalıdır. Ayrıca eğitim, özgürlük, eşitlik ve kardeşlik haklarının bilincine varılması ve gerçekleşmesi için temel öneme sahip bir hak olarak görülmelidir. Bu dönemle birlikte, eğitim hakkı insan haklarının bilincine varılması ve korunması anlamında önem kazanmış ve eğitim, devletin yurttaşlarına sunması gereken zorunlu görevleri arasında sayılmıştır (Eğitim Sen, 2005, 569).

Kapitalist toplumsal ilişkilerin gelişmesine paralel olarak, modern toplumlarda eğitim, kapitalist ekonomik sistemin temel kavramları ve ölçütleri olan etkililik, verimlilik, akılcılık, fayda koşullarının yaratılması amacına yöneltilmiş, kendisi de bu kavramlar içinde tanımlanmaya başlanılmıştır. Klasikler ve onları izleyen iktisatçılar eğitim ile verimlilik arasında ilişki kurarak, eğitim harcamalarının “insan sermayesine” yapılan bir yatırım olduğunu ve bu yönüyle de eğitime yapılan yatırımların makine, binalar ve diğer insan dışı yatırımlarından ayırt edilemeyeceğini (Psacharopoulos, 1994, Akt. Güney, 2003, 10) vurgulamışlardır. Eğitim ile verimlilik arasında kurulan ilişki sonucu, eğitim nitelikli işgücü yaratmak bakımından en önemli araçlardan biri olarak görülmüş ve birey açısından eğitim harcamaları, gelecekteki kazançlarla bugünkü maliyetin karşılaştırılmasına dayanan bir yatırım olarak ele alınmıştır.

Kapitalist toplumdaki uygulamada eğitim insan gelişiminin, insan özgürleşmesinin aracı olmaktan çıkarılıp, piyasada alınıp satılabilen bir “meta” haline getirilmiştir. Böylece insani bir etkinlik ve kişisel bir hak olan eğitimin kendisi bir meta olmuş, hem de bir meta olarak başlangıçta emeğin değerini etkilemiştir.

Eğitim ile verimlilik arasında ilişki kurulması ve eğitimin iktisat bilimi içinde analiz edilmeye başlanmasıyla birlikte, bazı iktisat ve eğitim bilimciler eğitimi ve okulları, verimlilik ve etkinlik temelinde kurgulayan teoriler geliştirmişlerdir. Örneğin bunlardan biri olan sistem teorisine göre okul, çevreden aldığı enerji ve girdileri, hizmet ya da ürüne çeviren bir aygıt (Başaran, 1994, 16) olarak görülmektedir. İşlevselci bakış açısı da okulu verimlilik ve etkililik ilkelerine göre kurulup işletilen bir örgüt olarak tanımlamaktadır.

1970'li yıllarla birlikte kapitalizm yeni bir aşamaya geçmiş bu süreç eğitimin örgütlenmesinde, sunumunda ve işlevinde dönüşümler yaratmıştır. Diğer toplumsal yapılarda olduğu gibi eğitimde de söz konusu dönüşümleri zorlayan süreç, 1970'lerin ikinci yarısından itibaren kapitalizmin krize dönüşen bunalımı, bunu ortadan kaldırmaya dönük olarak hızlandırılan kapitalist küreselleşmedir. Kriz, ekonomide "Fordizmin" ürettiği bütünleşmiş, katı sıradizine dayalı ve tek tip mal üreten üretim birimleri yerine daha esnek, daha küçük, birbirine ağ (network) benzeri yapılarla eklenilen "matris örgüt" veya "proje örgütü" şeklinde örgütlenmiş yapılar gündeme getirilerek aşılmaya çalışılmıştır (Dikmen, 2003, 527).

Üretim ve dağıtım sisteminde köklü değişimler yaratan bu "esnek üretim modeli" toplumsal yapılanmada da köklü değişimi gerektirmiştir. "Kamu hizmeti" kavramı ortadan kaldırılarak eğitim kurumlarının piyasa işleyişine uygun bir yapı ve işleyiş içine sokulması en temel değişimler arasında sayılabilir. Bu değişim sürecinde "Fordist" örgüt işleyişi ile paralellik gösteren ve fabrikaların seri üretim ve ürün sayısına benzer şekilde yapılandırılmış olan okulların işleyişleri de değişime uğramıştır (Durmuş, 2004, 37). Yeni dönemle birlikte öğrenmenin, yalnızca sınırları ve yeri belli olan okul gibi birtakım kurumlarda gerçekleşebileceği düşüncesine zıt gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır.

Tekeli'ye göre (2003, 19-20) de ekonomik modelde yaşanan bu dönüşüm, okul modelinde de dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm geleneksel okuldan "öğrenen bir örgüt" olarak yeni bir okul modeline geçişi sağlamaktadır. Geleneksel okul modeli ile yeni okul modelinin temel özellikleri Çizelge 1'de karşılaştırılmalı olarak gösterilmiştir.

Çizelge 1. Eğitim Kurumlarında Yaşanan Dönüşüm. Geleneksel Okul Modeli ile Yeni Okul Modelinin Karşılaştırılması

Geleneksel Okul Modeli	Öğrenen Okul Modeli
Fabrika modeli kitlesel üretim	Esnek üretim
Bilginin nakledilmesi	Bilginin üretilmesi ve yayılması
Önce öğrenen sonra nakleden öğretmen	Birlikte öğrenen öğretmen ve öğrenci
Öğretmen ve sınıf merkezli okul içi öğretim	Okul dışına taşan, okul dışı uzmanlar aracılığıyla öğrenme
Güçlü merkezi bürokratik ve kurumsal yapı	Okula verilen özerklik, bölüşülen roller, ortaklar.
Yönetilen okul	Yönetişim içinde okul.
Kamu finansmanıya, kamu hizmeti olarak, homojen kalitede üretim yapılan bir örgütlenme modeli	Toplum merkezi olarak okul. İçinde yaşanan toplumun öncelikleri ön planda olan bir örgütlenme modeli.
Özel okul, devlet düzenlemesiyle, piyasa malı olarak, nitelik farklılaşması içeren üretim.	Bir örgüt olarak okul, okullar arası ilişki, bilgi endüstrileriyle etkileşme, yaşam boyu öğrenme kültürü olan farklı bir okul.

Kaynak: Tekeli, İ. (2003). Eğitim Üzerine Düşünmek. Ankara: TÜBA Yayınları. s. 19-20.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere ortaya çıkan yeni okul modelinde “yerelleşme”, “yetki devri”, “yerinden yönetim” , “okul merkezli yönetim”, “kalite”, “yaşam boyu öğrenme”, “esnek üretim-esnek çalışma” gibi kavramlar kullanılarak okul paydaşları dönüştürülmeye başlanmıştır.

Eğitimin işlevlerine ve kurumsallaşmasına 1980’li yıllarla birlikte bazı yeni “değerlerin” eklenmeye başladığı görülmektedir. Özden’e göre (2002, 69), bu “değerler” eğitim anlayışı ve okulların işleyişine ilişkin düşüncelerde köklü değişiklikler yapmayı gerektirmektedir. Değişen ve yükselen “değerler” öncelikle okulun çevresi ile olan ilişkilerinde bazı temel dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bu yükselen “değerler”, okulun bir işletme, öğrenci ve velilerin ise bir müşteri olarak ele alınmasını doğurmuştur. İşletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri nasıl müşterilerinin memnuniyetine bağlı ise, okulların varlığı da müşterilerinin memnuniyetine bağlanmaktadır. Bu dönemle birlikte okullar “işletme”, okul “paydaşları” olan veliler ve öğrenciler ise “müşteri” olarak kodlanmaya başlanmıştır.

Eğitim sisteminin toplumsal sistemin sürekliliğini sağlamaya yönelik olarak çalışan bir mekanizma olduğu, bu nedenle bireyleri özgürleştirmek yerine onları baskı altında tuttuğuna ilişkin eleştiriler 19. yüzyıldan beri bilim

insanlarınca dile getirilmektedir. Söz konusu değerlendirmelerden biri Baker (1995, 26-29)'ın yönelttiği ve okulları, çocuklara gardiyanlık yapan bir kurum olduğu, ana babaları çalışırken onları gözetim altında tuttuğu, toplumsal-iktisadi makinenin işleme için gerekli olan bilgileri ona öğrettiği, itaati aşıladığı ve onlara toplumsal rolleri dağıttığı yönündeki eleştirilerdir.” Allthusser (1992) ve Laclau'a göre de (1985, 73), devlet elinde bulundurduğu ideolojik aygıtlarla (ki bu ideolojik devlet aygıtlarından birisi ve en önemlisi okullardır) toplumsal formasyonun birliğini devam ettirir, toplumsal sistemin üretim koşullarını, sınıf hâkimiyetini sürdürür ve yeniden üretir. Baker, Allthusser ve Laclau'a göre eğitimin ve okulların işlevleri arasında “ekonomik sistemin ve egemen ideolojinin yeniden üretimini sağlama” işlevleri bulunmaktadır.

İllich ise modern toplumlarda okulların dört temel işlevi yerine getirmek üzere ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunlar, çocukların himaye edilmesi, insanların mesleki rollere göre dağıtılması, baskın değerlerin öğretilmesi ve toplumsal bakımdan onaylanmış beceri bilgisinin edinilmesidir. Okullar ayrıca gizli müfredat yoluyla çocuklara, yaşamdaki rollerinin “yerlerini bilip orada oturmak” olduğunu öğretir. Çocuklar, kendilerinden dakik olmalarının ve otoritenin kendileri için belirlediği ödevleri gayretle yerine getirmelerinin beklendiğini öğrenerek, iş dünyasının neye benzediği hakkında erken bir fikir edinirler (İllich, 2002, 42). Bowles ve Gintis'e göre de (Akt. Giddens, 2000, 442) okuldaki, hiyerarşik nitelikteki ve boyun eğme üzerinde duran otorite ve denetim ilişkileri, doğrudan doğruya işyerindeki ilişkilerle paralellik gösterir. Okulların ve eğitimin diğer bir işlevinin egemen ideolojinin öğrencilere öğretilmesi ve benimsetilmesi olduğu söylenebilir.

Modern toplumlarda eğitimin işlevleri ve kurumsallaşması iki önemli eleştiri almıştır. Birincisi, eğitimin kamu hizmeti özelliğinden soyutlanarak üzerinden para kazanılacak ciddi bir kâr alanı olarak görülmesiyle eğitimin verimlilik ve etkililik temelinde kurgulanmasıdır. Böylece eğitim, üzerinden kâr elde edilebilecek bir metaya dönüştürülmüştür. İkincisi ise eğitim ve okulların ekonomik sistemin ve egemen ideolojinin yeniden üretiminin güvence altına alındığı yerler olarak görülmesidir. 1980'li yıllardan itibaren eğitimin de diğer sosyal yapılar gibi kapitalist küreselleşme sürecini hızlandırmak ve yönlendirmek üzere geliştirilen neoliberal politikalar aracılığıyla köklü bir

değişime uğratılması, son otuz yıldır eğitim politikalarının sonuçları itibarıyla çok ciddi eleştiriler almasına neden olmuştur.

Eğitim Politikası Kavramı ve İdeoloji

Eğitim politikaları, eğitim programı (müfredat), eğitim yönetimi, eğitime ayrılan kaynaklar (eğitim finansmanı), eğitime ayrılan kaynakların dağıtımı ve devletin yönetim yapısı ile ilgilidir (Kerr, 1976, 78). Bununla birlikte eğitim politikaları, toplumların var olan devlet kurumlarının, nasıl bir üretim ve sosyal yaşam tarzı içinde yönetildiklerine bağlı olarak şekillenmektedir (Aydoğanoglu, 2003, 128). Toppes'e göre de (1982, 61); eğitimin amaçlarını ve politikalarını, toplumda var olan üretim biçimlerinden, üretim ilişkilerinden, toplumsal örgütlenmenin biçim ve içerik bütünlüğünden soyutlamak olanaksızdır.

Eğitim politikaları aynı zamanda, sistemin bütünündeki dönüşüme paralel olarak eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, kısa, orta ve uzun dönemdeki amaçları, finansmanı, görevlendirilecek işgörenlerin seçimi, işgörenlerin çalışma koşulları, özlük hakları gibi özelliklere ilişkin ilke ve kuralların belirlenmesi amacıyla formüle edilmiş belgeler bütünüdür (Uluğ, 1985, 85). Bu anlamda yasa, tüzük, yönetmelik gibi yasal metinler, eğitim politikasının uygulanması ile ilgili politika araçları olarak gösterilebilir.

Eğitim politikaları, egemen sınıfın beklentilerini yansıtmakla birlikte ayrıca ideolojik öğeleri de içermektedir (Svi Shapiro, 1980, 328). İdeolojiler ideal insan tipini yaratırken, ağırlıklı olarak eğitim sistemi ve eğitim politikalarını etkilemeye çalışmaktadır. İdeoloji, ekonomi, bilim, teknoloji ve eğitim gibi birçok alandaki politikaların oluşumunda ve uygulanmasında bu nedenle etkili olmaktadır (Gutek, 1997, 159). Bu bağlamda eğitim politikaları ve ideoloji arasında bir ilişki söz konusudur.

Devlet elinde bulundurduğu ideolojik aygıtlarla toplumsal formasyonun birliğini devam ettirmeyi amaçlar. Bu nedenle devletin en önemli ideolojik aygıtlarından birisi okullardır. Devlet, okullarda tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak tüm öğretim kurumlarında egemen ideolojiyle donatılmış öğretim programları aracılığıyla ideolojik aktarımda bulunur. Bu aktarım eğitim politikaları aracılığıyla yasallaşır. Böylece kapitalist

toplumsal üretim ilişkileri yeniden üretilmiş olur (Althusser, 2002, 44-45). Althusser'e göre; feodal toplumlarda din, kapitalist toplumlarda ise eğitim ideoloji üretme aygıtı olarak görülmektedir.

İdeoloji kavramı, toplumsal sistemin çatışmalı yapısını bir arada tutan ve esas olarak toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesini sağlayan egemen ideoloji olarak ele alındığında, bu çerçevede ideoloji kavramı ile eğitim politikalarını belirleyen güçler arasında bir ilişki kurmak kaçınılmazdır.

Maddi üretim araçlarını kontrol eden “egemen sınıf” aynı zamanda bu konumunun sağladığı kazanım nedeni ile ideolojik aygıtları da kontrol edebilir. Diğer bir deyişle, egemen sınıfın çıkarlarını temsil eden düşünceler, bu sınıfın yapısal avantajları nedeniyle toplumun egemen düşünceleri haline gelebilir (Üşür, 1997, 14). Bu durumda toplumlarda egemen ideoloji insanların arzu ve isteklerini aktif bir biçimde şekillendirebilir. Aynı zamanda, istek ve arzular egemen ideolojinin kendi özel dili içerisinde seslendirilir ve zamanla kavramlar dönüştürülebilir (Eagleton, 1995, 33). Örneğin Türkiye’de 1990’lı yıllarla birlikte uygulamaya konulan eğitim politikası ve onunla birlikte kullanılan “etkinlik”, “kalite”, “performans”, “esneklik”, “şeffaflık”, “hesapverebilirlik”, “katılım”, “yerellik”, “hoşgörü”, “uzlaşma”, “paydaşlık”, “ortaklık” ve “demokrasi” kavramları toplumda eğitime ilişkin bir dil yaratmış, neoliberal düşünce ve kavrayışı yaygınlaştırmada önemli bir rol oynamıştır. Bu kavramsal bombardıman, hegemonik söylemin temelini oluşturmuştur. Günümüzde “egemen ideolojiler” toplumlarda iktidarın sosyal ve ekonomik politikaları yönlendirmesini, küresel aktörlerin dayattığı politikaları topluma benimsetmesini kolaylaştırmaktadır.

Türkey’in da belirttiği gibi (1998, 50), egemen ideoloji, aynı zamanda resmi ideolojiyi de içeren bir kurgudur. Bu anlamda Türkiye’de egemen ideoloji esas itibarıyla bir sistem olarak kapitalizmin meşruiyetinin sağlanmasına yönelik bir kurgu olarak ortaya çıkmaktadır ve bu meşrulaştırma pratiğinin önemli bir unsuru da devlettir. Fakat son yıllarda egemen ideoloji, tek başına devletin sağlayacağı olanaklara bağlı olmayan, “kendi” yeniden üretim mekanizmalarını uluslararası ekonomik ve toplumsal kuruluşlarla birlikte oluşturabilen bir potansiyele sahip olma noktasına gelmiştir. Bu süreçte eğitim

politikaları, egemen ideolojinin yeniden üretilmesini sağlayan bir araç olarak işlem görmektedir.

İdeolojiler, toplumsal gruptan bağımsız bir nitelik taşımazlar. Bunun için politika oluşturma ve uygulamada, hangi ideolojilerin dolayısıyla hangi toplumsal grupların dikkate alındığının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim politikalarının belirlenmesinde de farklı sınıf ve örgütlerin (uluslararası kuruluşlar, işveren örgütleri, ordu, sendikalar vb.) çatışmaları ve mücadele alanları belirleyici bir rol oynamaktadır. Devlet bu çatışmaların alanında ve merkezinde yer almaktadır. Hükümetler de farklı güçlerin çatışmalarından etkilenerek politikalarını oluşturmaya çalışırlar.

Eğitim Politikalarını Etkileyen Uluslararası Kuruluşlar

Türkiye gibi “gelişmekte olan” ülkelerde eğitim politikalarını etkileyen kurumların başında uluslararası kuruluşlar gelmektedir. 1970’li yıllarla birlikte yeni liberal ideoloji dünya ölçeğinde “egemen ideoloji” haline gelmeye başlamıştır (Erdoğan, 2000, 22-24). Böylece “bütçe reformu ve mali reform” adı altında kamu harcamalarını azaltma, eğitim ve sağlık gibi kamu hizmeti taşıyan yatırımlardan vazgeçme politikalarıyla birlikte, “özelleştirme”, “kalite”, “etkililik”, “katılım”, “paylaşım” gibi söylemler de “egemen ideoloji”nin söylemleri haline gelmiştir. Bu dönemle birlikte uluslararası kuruluşlar da “egemen ideolojinin” dünyaya yayılmasında önemli rol oynamaya başlamışlardır. Bu bağlamda genelde dünyada ve özelde Türkiye’de uluslararası kuruluşların eğitim politikalarına etkileri incelenmeye çalışılacaktır.

Dünyada “azgelişmiş” ve “gelişmekte olan” ülkelerde eğitim politikaları, İMF (Uluslararası Para Fonu), Dünya Bankası, OECD, UNESCO ve AB gibi uluslararası kuruluşların politika araçlarından etkilenmektedir. Örneğin Türkiye’de İMF ile yapılan Standby anlaşmaları, Dünya Bankası’nın uyarılma kredileri, yapısal uyum programları ve projeleri, OECD’nin düzenleyici devlet raporları, AB’nin katılım ortaklığı belgesi ve ilerleme raporları bu araçlardan bir kaçıdır.

Uluslararası kuruluşlar, çevre ülkeler üzerinde küresel merkezli eğitim politikalarını ve ideolojilerini geliştirmek ve yaygınlaştırmak için farklı araçlar da

geliştirmişlerdir. Bunlar, küreselleşme açısından önemli olan konular üzerinde konferanslar düzenlemek, çevre ülkelerin eğitim kurumlarına nüfuz edecek ve reformları denetleyecek danışmanlar göndermek, öğrenci ve eğitimcileri yeniden toplumsallaştırmak için karşılıklı değişim programları hazırlamak, üniversite öğrencilerine ve akademik personele burs programları sunmak ve fon kaynakları sağlayarak projeler geliştirmektir (Petras, 2005, 8). Türkiye’de, uluslararası kuruluşların küresel merkezli eğitim politikalarını ve ideolojilerini geliştirmek ve yaygınlaştırmak için geliştirdiği farklı araçlara, üniversiteler ile Avrupa Birliği (AB) ’ne dahil ülke üniversiteleri arasındaki öğrenci ve öğretim üyesi değişim programları, AB’nin fon kaynağı sağladığı sosyal içerikli projeler, Dünya Bankası inceleme heyetinin “Temel Eğitim Reformu”nu denetlemek üzere gönderdiği danışmanların hazırladığı raporlar örnek olarak gösterilebilir.

1980’li yıllarla birlikte Türkiye’de de etkisi artarak devam eden yapısal bir değişim süreci yaşanmaktadır. Ekonomik ve toplumsal politikalarda yaşanan yapısal değişim süreci, İMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü gibi küresel aktörlerce yönlendirilmekte ve bu süreçte UNESCO, OECD gibi örgütler de etkili olmaktadır. Bu değişim, devletin faaliyet gösterdiği kamusal alanlardan çekilmesini, bütçede kamu harcamalarının kısılmasını, özel sektörler lehine yasal düzenlemelerin yapılmasını, ülke piyasalarının dünya piyasalarıyla bütünleşmesini sağlayacak finansal sınırlamaların kaldırılmasını, üretim maliyetlerinin düşürülmesini ve verimliliğin artırılmasını amaçlamaktadır (Kamu Yönetimi Temel Kanunu Çerçevesinde Eğitim Yönetimi Çalıştay Raporu, 2004, 23). Bu değişim süreci Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte uygulanan yapısal uyum programları ile birlikte gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Uluslararası kuruluşlarca “azgelişmiş” ve “gelişmekte olan” ülkelere dayatılan sosyal ve ekonomik politikalar, neoliberal politikalar doğrultusunda şekillendirilmiştir. Neoliberal politikalar, özellikle 1980 sonrası dönemde, İMF ve Dünya Bankası güdümünde uygulanan yapısal uyum programları aracılığı ile “azgelişmiş” ve “gelişmekte olan” ülkeler içinde giderek yaygınlaşmış ve bu ülkelerin temel kurumlarında, ekonomik ve toplumsal politikalarında serbest piyasa ağırlıklı dışa açık bir yörüngeye oturtma yolunda önemli değişiklikler yaratmıştır.

Çizelge 2’de Dünya Bankası tarafından 1988 yılında az gelişmiş ülkelere verilen kredilerin çeşitli amaçlara göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 2. Dünya Bankası’nca Az Gelişmiş Ünelere Verilen Kredilerin Çeşitli Amaçlara Göre Dağılımı: 1998

Sosyal ve Yönetmel Yapı		% 30.7
Eğitim	% 10.8	
Sağlık ve Nüfus	% 10.4	
Planlama ve Diğer Kamu Yönetimi	% 1.8	
Ekonomik Altyapı		% 15.6
Ulaşım ve İletişim	% 13.9	
Enerji	% 0.6	
Diğer	% 1.1	
Üretim		% 27.8
Tarım	% 20.1	
Sanayi, Madencilik ve Yapı	% 6.8	
Ticaret, Banka, Turizm	% 0.9	
Program Desteği		% 18.3
Fon Yardımı		% 3.4
Diğer		% 4.2
Toplam		% 1000

Kaynak: A.P. Thirwall (1999), Akt: Ay, İ. C. (2002, 79). Dünya Bankası’nın Önerdiği Yapısal Uyum Programlarının Az Gelişmiş Ünelere Etkilerinin Ülke Örnekleriyle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dünya Bankası’nın “azgelişmiş ve gelişmekte olan” ülkelere yapısal uyum programı doğrultusunda verdiği kredilerin dağılımı incelendiğinde kredilerin ağırlığının eğitim, sağlık sistemine yönelik politika uygulamalarına olduğu görülmektedir. Çizelge 2’de görüldüğü üzere “sosyal ve yönetmel yapı” ana başlığı en çok kredi verilen başlıktır. Bu grupta “sosyal ve yönetmel politikalarda reform” başlığı altında “azgelişmiş” ve “gelişmekte olan” ülkelere krediler verilmektedir. Ayrıca eğitim, % 10.8’lik payla “sosyal ve yönetmel altyapı” grubunda Dünya Bankası’nın en çok kredi verdiği alan durumundadır. Böylece Dünya Bankası bu ülkelere verdiği kredilerle, istediği politikaları “dikte ederek” ekonomik ve sosyal politikaları serbest piyasa ağırlıklı duruma getirmekte ve uluslararası özel sermaye hareketlerini geliştirecek zemin hazırlığı yapmaktadır.

Türkiye’de uluslararası kuruluşların 24 Ocak kararları ile birlikte 1980 sonrası ekonomi ve toplumsal politikalara etkilerinin arttığı görülmektedir. Bu

dönemle birlikte yapısal uyum programları toplumsal yaşamın her alanında etkili olmaya başlamıştır. Eğitim sistemi de, ülkenin bütününde gerçekleştirilmeye çalışılan uyum sürecinin bir parçası haline getirilmiştir. Böylece 1980'lerden itibaren Türkiye'de uygulanan eğitim politikaları, Yapısal Uyum Programlarının (YUP) kapsamı içinde şekillenmiş ve bu uyum programları doğrultusunda yönlendirilmiştir.

Exchange ve Citizen'e (2004, 27) göre de, yapısal uyum politikaları kamu mallarının ve devlet işletmelerinin tümünden özelleştirilmesini, sağlık ve eğitime yapılan harcamaların azalmasına yol açan bütçe kesintilerini içermektedir. Yapısal uyum programları doğrultusunda eğitime yapılan harcamaların azalması ile birlikte eğitim üzerindeki iktisadi baskı artmış, sermayenin küresel çıkarları, eğitim sisteminin yeni örgütlenişini ve işleyişini de etkilemiştir (Ünal, 2002, 127). Ercan'a (1997,48); göre de yapısal uyum programları ile eğitim, ekonomik değişkenler içinde tanımlanarak kamusal bir hak olmaktan çıkarılmıştır.

Ünal (2002, 127) ve Aydoğanolu'na (2003, 62) göre de, Yapısal uyum programlarıyla, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının azaltılması, özelleştirme kapsamına eğitimin alınması, okul ile piyasa arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, teknolojik yenileşmenin hızla eğitime aktarılması, eğitim sisteminin ve yönetiminin yeniden düzenlenmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye'de uluslararası kuruluşlarca hükümetlere sunulan yapısal uyum programlarıyla birlikte, eğitim sisteminin örgütlenişi, yapısı ve işleyişi dönüştürülmeye başlanmıştır. Yapısal uyum programları aynı zamanda eğitim sisteminin bütününe yani eğitimin işleyişini, eğitim ortamlarını, eğitim ortamındaki bileşenlerin rollerini dönüşüme uğratmıştır. Eğitimde uygulanan yapısal uyum politikalarıyla özne olan eğitim bileşenleri nesne haline getirilmeye çalışılmaktadır.

Türkiye'de "Yapısal Uyum Programları" adı altında geliştirilen politikalarla aynı zamanda hizmet ticaretinin liberalizasyonu amaçlanmaktadır. Küresel kapitalizmin anayasası olarak tanımlanan Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nın (GATS) en önemli amaçlarından biri başta eğitim olmak üzere

sağlık gibi devletin sunduğu hizmetlerin piyasaya açılarak özelleştirilmesidir (Güzelsarı, 2003, 117). 1980'li yıllarla birlikte iktidara gelen hükümetlerin birçoğunun sağlık ve eğitim gibi kamu hizmetlerinde ticarileştirme ve piyasalaştırma süreçlerini hızlandıracak politikalar gerçekleştirdiği görülmektedir. Örneğin Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) hükümeti, 2005 Temmuz Ayından itibaren devlet memurlarının özel sağlık kuruluşlarında tedavi olabileceklerini belirterek özel sektörden hizmet alımına başlamıştır. Ayrıca 2006 yılında velilerin özel okullara yönlendirilmesini özendiren ve özel okulları destekleyen 5549 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Yasası” TBMM’de kabul edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nca “Eğitime % 100 Destek” kampanyası çerçevesinde 1247 okul açılmıştır. Bu okullardan birisinin açılışında konuşan Başbakan Tayyip Erdoğan konuşmasında, eğitimde ilköğretimin ve ortaöğretimin özel sektöre açıldığını buna karşın yükseköğretimde bunu gerçekleştirmediklerini, sağlık sisteminde yapılan hizmet alımını eğitim hizmetinde yapamadıklarını dile getirmektedir. Bu noktada politikalarını eleştirenlere yönelik olarak şöyle demektedir:

“Niye özel sektör üniversitesi yok? Niye müsaade etmiyorsun? İlköğretim ve lisede özel sektöre yol veriyorsun, üniversitede müsaade etmiyorsun. Eğitimde hizmet alımı yapalım dedik. Önümüz kesildi. Devlet olarak bu konuda yatırımlara gücümüz yetmiyorsa, eğer bu yatırımı yapacak özel sektör varsa ve biz de ondan bu hizmeti alma imkanına sahipsek niye yapmıyoruz? Dünya bunu yapıyor. Sağlıkta yaptığımızı eğitimde de yapalım. Hayır olmaz! Niye olmaz? Kafası basmıyor. Hayatta iki koyun gütmemiş, gütmeyeceği ve hayatı yaşamadığı için bunu kavrayamıyor” (Milliyet, 25.09.2005).

Bu sözlere kamuoyundan eleştiri gelmesi üzerine Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik 03.10.2005’te Başbakanın bu sözleri neden söylediğini şu şekilde açıklamıştır: “Sayın Başbakan, söz konusu ifadeleri özelleştirme, değişim, dönüşüm ve yeniliğe karşı çıkanlara yönelik kullanmıştır...” (www.meb.gov.tr). Bu açıklamalar da göstermektedir ki sağlık hizmetinde olduğu gibi eğitim hizmetinde de özelleştirme politikaları amaçlanmakta ve Türkiye’de eğitim politikalarında bir dönüşüm yaşanmaktadır.

Chossudovsky’a göre (1999, 37-38), az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere Dünya Bankasınca dayatılan “yapısal uyum” programları, milyonlarca

insanın yoksullaşmasına yol açmıştır. Programların uygulandığı ülkelerde insanların alım gücü azalmış, sağlık klinikleri ve okullar kapatılmıştır. İlköğretim hakkı milyonlarca çocuktan esirgenmiştir. Böylece bütçelerde yer alan sosyal harcama miktarları kısılmış ve refah devletinin pek çok kazanımı ortadan kalkmıştır.

Yapısal uyum politikalarının eğitim hizmetine olan etkilerini inceleyen Kakvani vd. (Akt: Stewart, 1995, 184), yapısal uyum politikaları uygulayan ve uygulamayan ülkeleri belirli göstergeler doğrultusunda incelemiştir. Araştırmalar sonucunda yapısal uyum politikalarını eğitim sisteminde uygulayan ülkelerin eğitim harcamalarının ve ilköğretime kayıt oranlarının uygulamayan ülkelere göre düştüğü belirlenmiştir. Türkiye’de ise benzer bulgular gözlemlenmiştir. Türkiye’de Dünya Bankasınca 1990 yılında uygulanmaya başlanan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesiyle” birlikte 1990-1996 yılları arasında MEB ve İlköğretim Genel Bütçe rakamlarında azalmalar olmuştur. 1990 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bütçe rakamları 2005 sabit fiyatları ile 4.650.248.054 Milyon TL iken 1996 yılında bu rakam azalarak 3.803.019.290 Milyon TL olmuştur (Maliye Bakanlığı, Bütçe Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, 2006).

UNESCO ve Harvard Üniversitesi’nin 1993 yılında ortaklaşa yaptığı araştırma sonucunda ise, yapısal uyum programları uygulayan Afrika ülkelerinde her 10 çocuktan 3’ü eğitim almazken; programı uygulamayan ülkelerde ise her 10 çocuktan 1’inin eğitim almadığı görülmüştür (UNESCO, 1993, 16).

Küreselleşme süreciyle birlikte uluslararası kuruluşlar ekonomik, siyasal, teknolojik ve toplumsal politikalarla kendi yararlarını gözetten bir hukuk ve eğitim düzeni yaratma çabasına girmişlerdir (Cılga, 2004, 165-166). Örneğin Dünya Bankası’nca 1980’li yılların sonunda uygulanmaya konulan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim sisteminin dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamış, neoliberal ideolojinin “hegemonik” etkisinin okullarda yayılmasını kolaylaştırmıştır.

Eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde etkili olan başka bir uluslararası aktör ise Avrupa Birliğidir. AB Araştırma merkezi Eurydice'nin eğitim raporunda (1998, Akt: Hirtt, 2005, 116-117), devletçe yönetilen kamusal okul sisteminin parçalanarak yerine rekabet ortamına dahil edilmiş bir dizi özerk okulun açılmasını, okulların ayrıca yurttaşlık eğitim müfredatlarının bir parçası olarak, başarılı girişimci modelleri oluşturmak için kendi çevrelerindeki girişimcilerle bağlantılarını güçlendirmesi gereği vurgulanmaktadır. Böylece yapısal uyum programlarının amaçlarından biri olan "okul ile piyasa arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi" gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

AB, kamu yönetiminde kendi "yönetişim" tanımına uygun şekilde, iyi yönetişimin ilkelerini "açıklık", "katılımcılık", "hesap verebilirlik", "etkinlik" ve "tutarlık" olarak sıralamaktadır (Kesim ve Petek, 2005, 43). Neoliberal kuram eğitim sisteminde yaşanan dönüşümde de aynı söylemi kullanmıştır. 1990'lı yıllarla birlikte uygulamaya konulan tüm eğitim politikası araçlarında (Toplam Kalite Yönetimi, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri, Norm Kadro Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, vb.) "etkinlik", "kalite", "performans", "esneklik", "şeffaflık", "hesapverebilirlik", "katılım", "yerellik", "hoşgörü", "paydaşlık", "ortaklık" ve "demokrasi" kavramlarının çok sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların çok sık kullanılmasının arkasında yatan gerçek ise bu söylemlerle kamuoyunu yanıltarak eğitim ve sağlık gibi kamu hizmetlerini piyasa koşullarına açarak zelleştirmektir.

AB toplumsal politikalarla ilgili olarak da, kamu hizmetlerinin zorunlu olmadıkça doğrudan devletçe görülmesi yerine, devletin "düzenleyici" ve denetleyici rol oynaması gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece kamu hizmeti kavramının içi boşaltılarak sosyal devletten düzenleyici devlete geçişin yolu açılmak istenmektedir.

Uluslararası kuruluşlar; evre ülkeler üzerinde küresel merkezli eğitim politikalarını ve ideolojilerini geliştirmek ve yaygınlaştırmak için farklı araçlar da geliştirmişlerdir. Bunlardan birisi de; evre ülkelerin eğitim kurumlarına nüfuz edecek ve reformları denetleyecek danişmanlar göndererek raporlar hazırlamaktır. Bu uygulamaya örnek olarak OECD uzmanlarının hazırlamış olduğu "Türkiye Temel Eğitim Raporu" gösterilebilir.

MEB Ekim 2003'de Türk Temel Eğitim Sistemini gözden geçirmek, sektörün performansını değerlendirmek ve MEB'e önerilerde bulunmak üzere OECD eğitim sekreteryasını Türkiye'ye davet etmiştir. Değerlendirme, OECD'nin eğitim politikalarını gözden geçirme çerçevesine göre yürütülmüştür. OECD inceleme heyeti 1-8 Ekim 2005 tarihlerinde Türkiye'yi ziyaret ederek bir rapor hazırlamışlardır. "OECD Türkiye Temel Eğitim Politikaları Raporu"nda (MEB, 2005, 4-5-6-7-8-9);

1. Türkiye OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında "eğitim hakkı", "cinsiyet eşitliği", "kalite", "öğrenci başarısı", eğitime ayrılan kaynaklar" konularında başarısız bir performans sergilemektedir.

2. Temel eğitimin farklı kademelerinde eğitime erişimde ve kız erkek öğrencilere sunulan fırsatlarda, bölgeler arasında, kentler ve kırsal kesimler arasında büyük eşitsizlikler bulunmaktadır.

3. Türk eğitim sisteminde ciddi bir nitelik eksikliği sorunu vardır.

4. Türkiye'nin ulusal eğitim politikası merkeziyetçi bir yaklaşımı içermektedir.

5. Eğitim politikalarının merkeziyetçi bir yapı içermesi, eğitim sistemi içerisinde performans artırımını ve reformların uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Raporda OECD uzmanlarının yukarıda sıralanan saptamalar doğrultusunda geliştirdikleri öneriler ise Türkiye'de 1980'li yıllarla hızlanan neo liberal eğitim politikalarının uygulanmasının devam etmesini sağlayacak, önerilerden başka bir şey değildir. Rapora göre Türkiye eğitim sistemindeki sorunları çözmek için geliştirilen öneriler ve önerilerle yapılmak istenenler şunlardır (MEB, 2005, 6-7-8);

Öneri 1: Hükümetin acil eylem planındaki kayıtlı öncelikler etkin bir şekilde izlenmeli ve gerçekleştirilmelidir.

Amaç: Eğitim ve sağlık gibi kamu hizmetlerini özel sektöre açarak özelleştirmek, Sosyal hukuk devletini dönüştürmek.

Öneri 2: Varolan eğitim sisteminin piyasaya ve mesleki uyuma hazırlıklı kılmasını öncelik olarak gören yeni bir sistemle değiştirilmesi gerekmektedir. Eğitimle ilgili yasalarda (yasa-yönetmelik) eğitim ve iş piyasası arasındaki etkileşimi güçlendirici hükümleri içeren düzenlemelere gidilmelidir.

Amaç: Okullar ile piyasa arasındaki ilişkileri güçlendirmek.

Öneri 3: Her okul bir okul geliştirme planına sahip olmalıdır. Okullar performanslarına göre değerlendirilerek, okulların MEB'in il ve ilçe yetkililerine ve okul çevresine karşı sorumlu tutulması sağlanmalıdır.

Amaç: Okulları bir işletme gibi yönetmek ve okulların gereksinimlerinin karşılanmasında devletin maddi kaynaklarından çok sivil toplum kuruluşlarının ve velilerin kaynaklarını kullanmak.

Öneri 4: Okul müdürlerinin yetki, sorumluluk ve birikimlerinin eğitim liderliği ve okul düzeyinde planlama, bütçe hazırlama, değerlendirme ve hesap sorulabilirlik alanlarında artan sorumluluklarını yansıtacak biçimde yeniden tanımlanmalıdır.

Amaç: Okul yöneticilerinin rollerini "okulun gereksinimlerini karşılama" olarak tanımlayarak, okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri zamanlarını yalnızca aidat toplamakla geçirmek zorunda kalmalarını sağlama ve bu nedenle okul yöneticilerinin eğitim ve öğretimin niteliğini artırma rollerini arka plana itme.

Öneri 5: Eğitimde özel sektör yatırımlarının artırılmasına önem verilmelidir. Özel ilköğretim okullarının kurulması MEB'in standartları karşılamaları ve ulusal önceliklere katkı yapabilmeleri için özendirilmelidir. Özel okullar ve özel okullara öğrenci gönderen veliler için vergi kolaylıkları gibi özendiriciler oluşturulmalıdır.

Amaç: Eğitimde özelleştirme politikalarını hızlandıracak yasal düzenlemelerin uygulamaya konulmasını sağlama.

Öneri 6: Özel sektörden hizmet alımına (Ders kitaplarının alımı, vb.) devam edilmelidir.

Amaç: Eğitimde özel sektörden hizmet alımını artırarak özel sektörün eğitimden sağlayabileceği kâr oranını artırmak.

MEB yetkilileri raporun sonuç bölümünde “eğitim alanında uluslararası üne sahip beş kişi tarafından hazırlanan bu raporun objektif değerlendirmeleri kapsadığını, uygulamaya konulacak eğitim politikaları için yardımcı olacağını” vurgulamaktadırlar. Bu vurgu Türkiye’de eğitim politikalarının oluşturulmasında uluslararası kuruluşların ne derecede etkileri olduklarını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Dünya Bankası Türkiye Direktörü Andrew Vorkink 27.12.2005 tarihinde Hacettepe Üniversitesi'nde yaptığı "Türkiye'de Eğitim Reformu" raporunun sunuş konuşmasında, özel okulların eğitim kalitesini ve özel sektörün eğitim hizmetine girmesinin yararlarını anlatmakta ve konuşmasında şöyle demektedir ([www.sendika.org.tr/ yazi. no: 4162](http://www.sendika.org.tr/yazi.no:4162)):

“Birçok ülkede daha büyük ve canlı bir özel sektör kamu eğitiminde kalite ve eşitliği artırmaktadır. Özel okullar okul, öğretme ve öğrenmeye yönelik yeni ve yaratıcı yaklaşımlar yarattıkça kamu eğitiminin kalitesini de artırmaktadır. Özel okullar, daha büyük mali olanakları olan ailelere hizmet etmek suretiyle eğitimde eşitliği artırmaktadır. Çünkü kamu kaynaklarının büyük bölümünü diğer sosyo-ekonomik grupların çocuklarına hizmet için serbest hale getirmektedir.”

Vorking konuşmasında özel okullara giden velilere devletin yapacağı destekle eğitimde “eşitliğin” sağlanacağını belirtmektedir. Vorking’in konuşması incelendiğinde konuşmanın neoliberal söylemle yapıldığı anlaşılmaktadır. Vorking bunun için neoliberal söylemi savunanların çok sık yaptığı gibi toplumda genel kabul görmüş olan “eşitlik”, “kalite” gibi kavramların içini boşaltarak farklı anlamlar yüklemekte, böylece kavramların günlük yaşam içerisindeki gerçek karşılığını saklamaktadır.

Dünya Bankası Türkiye temsilcisi Vorking konuşmasında özel okullara yapılacak destekle özel okullar ve devlet okulları arasında rekabetin artacağını bunun ise eğitimde nitelik ve eşitlik artışını beraberinde getireceğini açıklamaktadır. Vorking’in politika önerilerinin daha önceleri (1970-1990 yılları arası) Dünya Bankası’nca Şili’de uygulandığı ve istenilen amaçları gerçekleştirmediği görülmüştür. Dünya Bankası’nın Şili deneyimi, yirmi yıl boyunca yaşanan rekabetin, kamu okullarında başarıyı çok az artırdığını göstermiştir. Şili deneyimi eğitim alanında yaşanan rekabetin, eğitimin niteliğini

artırmadığını göstermiştir. Ayrıca Şili’de yirmi yıl boyunca nüfusun genç kesimlerine ve düşük gelirli ailelerin çocuklarına eğitim hizmetinin ulaştırılmaması sonucu eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin ortadan kalktığı gözlenmiştir (Keskin, 2004, 132).

Türkiye’de Dünya Bankası yetkililerinin yaptırdıkları 11 ayrı araştırma sonucunda eğitim sisteminde özellikle ilköğretimde özel okulların sayısının az olması eleştirilmektedir (Dünya Bankası, 2005, 1-2). Yine Dünya Bankası 2005 Türkiye Eğitim Raporunda (2005, 12); okulların hibe alarak iyi bir şekilde yönetilebileceği ve bu hibeleri kullanarak ölçünlerini (standartlarını) artırmaktan sorumlu tutulabileceği vurgulanmaktadır. Raporda “hibe” olarak belirtilen kavramın karşılığı, velilerden ve sivil toplum kuruluşlardan maddi kaynaklar yoluyla toplanacak bağışlardır. Böylece Dünya Bankası Türkiye’de okullarda velilerden toplanan “eğitime katkı payı” kavramını “hibe” olarak uyarlayarak uygulamanın devam etmesini istemektedir.

Güney Kore’de de uluslararası kuruluşlarca 1980’li yıllarla birlikte özel sektörün eğitime yatırım yapmalarını özendirici politika araçları geliştirilirken, ailelerin de eğitime maddi katkıda bulunmaları istenmiştir. Bu yıllarla birlikte özel eğitim kuruluşlarına yönelik özendirici ve yönlendirici politikalar hızlanmıştır. Özel eğitimin kamu eğitimi karşısında rakip olarak yer almasının kamu eğitiminin niteliğini artıracığı vurgulanmıştır. Ayrıca özel eğitim veren kurumların genişletilmesinin, kamu üzerindeki eğitim baskısı ve finansman yükünün azaltılması açısından yararlı olacağı iddia edilmiştir. Bu tür söylemler Kore’deki özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması açısından bir zemin oluşturmuştur. 1980’li yıllarla birlikte özel okullara kamu tarafından ayrılan kaynaklar (teşvikler yolu ile) giderek artmıştır. Bu sonuç kamu üzerindeki eğitimin finansman yükünü artırmıştır. Güney Kore’de 1993 yılında, özel ortaokullara yapılan teşvikler sonucu bütçelerinin % 70.6’sı, liselerin bütçelerinin % 42.6’sı devletçe karşılanmıştır. Aynı dönemde resmi ortaokulların bütçelerinin % 77.4’ü ve resmi liselerin bütçelerinin % 78.0’i devletçe karşılanmaktadır. Bu durum devletin özel eğitimi kamu eğitiminin bir parçası haline getirmesi ve sisteme dahil etmesi olarak nitelendirilmektedir. Çünkü her iki eğitim kanalının finansmanına devletin katkısı hemen hemen aynı düzeye ulaşmıştır (Kim, 2005, 21-26).

Güney Kore’de 1980’li yıllarla birlikte uygulanan küreselleşme ve eğitim politikaları arasında iki türlü ilişki kurulabilir. Bunlardan birincisi ulusal düzeyde eğitimin yeniden yapılandırılmasıdır. Bu yapılandırmayla kamunun eğitim hizmeti içindeki payının azaltılması, yerelleşme ve özelleştirme çalışmalarının hızlandırılması ikinci olarak ise farklı çalışma ve teknolojik koşullara uyarlanabilecek nitelikli yetişmiş insangücünü sağlayacak esnek bir eğitim sisteminin kurulması hedeflenmektedir (Kim, 2005, 27).

Yunanistan’da gerçekleştirilen 1992 eğitim reformu ise neoliberal ekonomik politikaların yansıması olarak gösterilebilir. 1989 seçimlerinde işbaşına gelen “Yeni Demokrasi Partisi” eğitimde neoliberal politikalar izlemeye başlamıştır. Bu politikalarla daha çok piyasanın gereklerine uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitimde özelleştirme çalışmaları genişletilmiş, önceki hükümet döneminde gerçekleştirilen eğitimdeki demokratik düzenlemelere müdahaleler yapılmıştır. Bu dönemde meslek yükseköğretim sistemi özelleştirilmeye çalışılmış, farklı çalışma ortamlarına uyum sağlayabilecek meslek elemanları yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlere yönelik çoklu değerlendirme mekanizmaları oluşturulmuştur. Bu dönemde ayrıca devletin kamu hizmetlerini sunma biçimi yoğun bir şekilde tartışmaya açılmıştır (Georgiadis, 2005).

İngiltere’de Muhafazakâr hükümetlerce uygulamaya konulan eğitim reformları, küreselleşmenin eğitim maliyetlerinin azaltılması yönündeki baskılardan etkilenmiştir. Örneğin, 1980’li yılların ikinci yarısında İngiltere’de devletin eğitim harcaması toplam kamu harcamaları içinde % 6.3’den, % 5.0’e kadar düşmüştür. 1988 yılında uygulamaya konulan “Eğitim Yasasıyla” da muhafazakâr hükümet öteki alanlardaki politikalarıyla uyum içerisinde, eğitime bir piyasa rekabet unsurunu sokmaya çalışmış ve bunu başarmıştır. Okul müdürlerine daha çok mali sorumluluk yüklenmiş ve zaman içinde bütün okulların bağışlar yoluyla işletileceği vurgulanmıştır (Giddens, 2000, 429-456). Böylece eğitim hizmetinin ticarileştirilmesi ve piyasaya açılması özendirilmiştir. Okullar ticari şirketler gibi yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır.

1993 yılında İngiltere’de çıkarılan eğitim yasası, devletin neoliberal politiklardan yana ağırlığını koyduğunu belgelemektedir. Yasayla, rekabetçi piyasa koşullarına uygun rekabet edebilen okullar oluşturulmakta, velilere okul

seçiminde özgürlük tanınmakta ve okullar ile iş yaşamındaki bağların güçlendirilmesi ve okullarda yönetim ilkelerinin hakim olması amaçlanmaktadır (Giddens, 2000, 456).

Uluslararası kuruluşların az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uyguladığı neoliberal eğitim politikaları toplumda kabul görmüş söylemler altında gerçekleştirilmektedir. Böylece toplumdan gelecek eleştiriler engellenmekte ve uygulamanın gerçek amacı saklanmaktadır. Bu kavramlardan birisi de “yerelleşme” kavramıdır. Şili’de Dünya Bankası’nın önerileri doğrultusunda eğitimde yerelleşme çalışmaları 1973’te başlamış 1983 yılında okulların belediyelere devredilmesiyle tam olarak yürürlüğe konulmuştur. Eğitimde yerelleşme uygulamaları ile öğretmenler kamu görevliliği statüsünü kaybetmişler ve sözleşmeli statüye geçirilmişlerdir. Öğretmenler, deneyim ve eğitim düzeylerine göre ücret farklılaşmalarına tabii tutulmuşlar ve sahip oldukları yasal güvenceleri kaybetmişlerdir. Bütün bu olumsuzluklar sonucunda 2000’li yılların başında Şili’de eğitimde tekrar merkezileşmeye geri dönmeye başlanmıştır (Keskin, 2004, 133).

Somali’de uygulanan neoliberal eğitim politikaları sonucunda, bir ilkokul öğrencisine düşen yıllık eğitim harcamalarının düzeyi 1982’de 82 ABD Doları iken, 1989’da 4 dolara kadar düşmüştür. Bu dönemde okul kayıt oranlarının % 41 oranında düşmesi sonucu, ilkokulların yaklaşık dörtte biri kapanmıştır. 1992 yılında ise Vietnam’da ilkokullarda velilere kayıt ücreti ödeme zorunluluğu getirilmiştir. Resmi verilere göre ilkokul mezunlarının dört yıllık ortaöğretim programına katılım oranları 1986-1987 yılında % 92 iken, velilerden kayıt ücreti alınmaya başlandığı 1992 yılında % 72’ye düşmüştür. Bu düşüş yarım milyondan fazla öğrencinin eğitim hakkının elinden alındığını göstermektedir (Chossudovsky, 1999, 199-200). Bu politikaların uygulanması sonucu bireyin sosyal devlet üzerindeki pek çok kazanımı ortadan kalkmıştır.

1980’li yıllarla birlikte ABD’de de neoliberal ekonomik ve sosyal politikalar etkin bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde ABD Başkanı Reagan bu politikaların en önemli savunucuları arasında bulunmaktadır. 1980’li yıllarla birlikte ABD’de yoksul ailelerin bebeklerine verilen süt yardımı, okul parası veremeyen gençlere verilen maddi yardımlar

kesilirken, devletin eğitime ayırdığı kaynaklar azalmış buna karşın savunma harcamaları artmış ve banliyö bölgesindeki okullar olumsuz koşullar altında eğitim hizmeti sunmaya çalışır duruma getirilmiştir (Erdoğan, 2000, 202-203, Sanchez, 2004, 66-67).

Uygulanan neoliberal eğitim politikaları sonucu, ABD’de okulların finansman olanağında, bölgenin ne kadar zengin olduğuna bağlı olarak, büyük farklılıklar yaşanmaktadır. Sınıf büyüklüğü, fiziki olanaklar ve iyi yetişmiş öğretmenleri çekebilme bakımlarından, farklı okul bölgelerindeki okullar arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır (Farnen, 1997).

Farklı ülke deneyimleri incelendiğinde uluslararası kuruluşların eğitim kurumları ve eğitim politikaları üzerinde etkin olduğu görülmektedir. Uluslararası kuruluşlarca “dikte” edilen eğitim politikalarının toplumsal yaşamın tümünde olduğu gibi eğitim alanında da olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Eğitim Politikalarında Yaşanan Dönüşüme Neden Olan Koşullar

1980’li yıllarla birlikte küreselleşme politikalarıyla birlikte devletin mali kaynaklarında yaşanan düşüş ile devletin değişen rolü ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, eğitim politikalarında yaşanan dönüşüme neden olan koşulları oluşturmuştur.

Küreselleşme dinamiğinin kuramsal/ideolojik kaynağının özünü, kapitalist sermaye birikiminin toplumsal ve siyasal denetlemelerden bütünüyle sıyrılarak, dünyanın her köşesinde her türlü mal ve hizmeti piyasa koşullarına açması oluşturmaktadır. Küreselleşme politikaları kamunun sunduğu eğitim ve sağlık gibi hizmetleri piyasa koşullarına açmayı hedeflemektedir (İnsel, 2001, 29).

Küreselleşme politikaları, İngiltere, Almanya ve ABD’de Thatcher, Kohl ve Reagan hükümetlerinin iktidara gelmeleriyle, gelişmekte olan ülkelerde ise uluslararası finans kuruluşlarının 1980’lerin başında gelişmekte olan ülkelerdeki borç krizine el koymalarıyla yayılmaya başlamıştır (Buğra, 2003, 14). “Alternatifsiz” serbest piyasa ekonomisi, önce emeğin metalaşmasının

önündeki engellerin kaldırılması yönünde atılan adımlar, özelleştirme, anti-enflasyonist politikalar bağlamında bütçe denkliliğine verilen önem ve buna bağlı olarak toplumsal harcamaların kısılması, 19. yüzyılın ve küreselleşmenin gerçeği olarak ortaya çıkmıştır.

Tekeli'ye (2003, 43) göre ise, küreselleşme olarak adlandırılan bu dönemde, sanayi toplumundan bilgi toplumuna, fordist üretim biçiminden esnek üretim biçimine, ulus devletten, küresel dünyaya, moderniteden modernite sonrası döneme geçilmiştir. Küreselleşme aynı zamanda sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş olarak da tanımlanmaktadır. Böylece küreselleşme aynı zamanda bilginin anlamını ve işlevini de değiştirmiştir. Bilgi; emek, sermaye ve teknolojiyle birlikte üretim etmeni haline getirilmiştir. Fordist üretim biçiminden esnek üretim biçimine geçişle birlikte üretim parçalara bölünerek "taşeronluk" ilişkileri gelişmiştir. Esnek üretim biçimi emeğin örgütlenmesini de zayıflatmıştır. Küreselleşme, bilgisayar ve iletişim sektöründeki gelişmeleri de hızlandırmıştır. Uygulanan politikalar bilginin metalaşmasını, çalışanların sendikal gücünü zayıflatmayı ve insanların denetlenme olanağını artırmayı amaçlamaktadır.

Küreselleşme politikaları; eğitim sistemini, özellikle eğitim politikası, eğitim ekonomisi ve finansmanını, öğretmen örgütlenmelerini, yaşam boyu eğitim yaklaşımlarını, okulları ve öğretim programlarını etkileyerek dönüştürmeye başlamıştır.

Küreselleşmenin genel etkileri ve bunların eğitim sistemine yansımaları şu şekilde olmuştur (Brunner, 2000, Akt. Durmuş, 2002, 37) :

1. Devlet bütçesinden eğitim hizmetine ayrılan kaynakların azalması,
2. Eğitimin piyasada alınıp satılabilen bir "meta" haline gelmesi,
3. Eğitimde yapılan reform içeriklerinin ve amaçlarının rekabet/verimlilikte yoğunlaşması,
4. Bilgi üzerine (ARGE) yatırım yapılmasına yönelik yükselen baskı.

5. Okullarda bilgisayar destekli eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik harcamaların artması.

6. Eğitimde sorumluluğun yerel birimlere ve velilere aktarımıyla devletin eğitim hizmetinden çekilmesi,

7. Eğitim politikalarına uluslararası kuruluşların etkilerinin artması,

8. Öğretmen sendikalarının ve öğretmenlerin sendikal güçlerinin azalması,

9. Telekomünikasyon ve bilgi sektörü firmalarının eğitim sistemine girmeleri,

10. Okullarda katılımlı ve katılımcı yönetim anlayışının ağırlık kazandırılmasıyla okulların gereksinimlerinin çevre olanaklarıyla karşılanmasının yolu açılmıştır.

Küreselleşmenin toplumun tüm yaşam alanlarında gözlemlenen etkilerinin, eğitim ve sağlık gibi toplumsal yaşam alanlarında da gözlemlendiği görülmektedir. Eğitim ve sağlık hizmetlerinin sunumu ve dağıtımında yaşanan dönüşüm sosyal devletin rolünün değişmesinin ve kamu hizmetleri kavramının yeniden tanımlanmasının bir sonucu olarak gösterilebilir.

Devletin Değişen Rolü ile Birlikte Kamu Hizmeti Kavramının Yeniden Tanımlanması

20. yüzyılın son çeyreğinde giderek belirginleşen büyük değişim ya da bir başka deyişle kapitalizmin yeniden yapılanma gereksinimi ekonomik, toplumsal, politik ve kamu yönetimi alanlarında da yeni dönüşümlere yol açmıştır. Bu dönüşümle birlikte klasik devlet anlayışının hem söylem hem de uygulama olarak içeriği değişmeye başlamış, sosyal devletin görevleri ve rolleriyle birlikte kamu hizmeti kavramı da değişime uğramıştır.

Türkiye’de yürürlükte olan 1982 Anayasası sosyal devletin değişen rollerini göstermesi açısından önemli bir metindir. 1982 Anayasası 1961 Anayasasındaki hak ve özgürlükler dengesini devlet lehine, birey aleyhine bozmuştur. 1982 Anayasası ile 1961 Anayasasında yer alan bireylerin “hak ve

özgürlükleri” “devlet görevi” olmaktan çıkartılacak biçimde değiştirilmiştir. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti artık “insan haklarına dayalı devlet” olmaktan çıkıp, “insan haklarına saygılı devlet”e dönüşmüştür (1982 Anayasası, Madde, 2). Yine bu Anayasada eğitim artık devletin “başta gelen ödevi” değildir, onun yerine “kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” (1982 Anayasası, Madde, 42) biçiminde, devlete emredici olmayan bir özgürlük ilkesi getirilmiştir. 1982 Anayasasında yer alan 65. Maddeye göre de bu anayasa “hiç kimseye devletten, sosyal ve ekonomik hakları gerçekleştirilmesini isteme hakkı” vermez. Kısacası, 1961 Anayasasına göre 1982 Anayasası, devletin sosyal ve özgürlükçü niteliğini ve bireysel hak ve özgürlükleri kısıtlamıştır.

Özellikle son 25 yıl içerisinde dünya ölçeğinde ülkelerin kamu yönetimi sistemlerinde ve kamu hizmeti anlayışında önemli dönüşümler yaşanmaktadır. Bunlar basit anlamda bir takım teknik düzenleme ve yenileştirme çalışmaları olarak değerlendirilmemekte, ayrıca devletin konumunu, görevini ve yapısını sorgulayan ve ona göre yeniden düzenlemeye dayanan bir yaklaşım içermektedir.

Neoliberal kuram ve ona paralel olarak yeni sağ ideoloji 1980’li yıllarla birlikte toplumsal ve kamuya ilişkin alanları yeniden tanımlayarak bu alanları bireysel yarar ve piyasa süreçleriyle ilişkilendirmeye başlamıştır. Neoliberal yoruma göre, adalet, milli savunma ve emniyet hizmetleri dışında hiçbir şey kamu hizmeti değildir. Dolayısıyla bu anlayışa göre eğitim hizmeti de kamu hizmeti olarak kabul edilmemektedir. Yaşanan bu süreç kamu tarafından topluma sunulan tüm hizmet alanlarını etkilediği gibi eğitim hizmetini de etkilemiştir.

Kamu hizmeti kavramında küreselleşme politikalarıyla birlikte yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kamu hizmeti yaklaşımında (Tan ve Gözübüyük, 1995, 178-179):

- a. Devletin yürütmesi gereken hizmetlerin yeniden belirlenmesi gereği,
- b. Yönetimin kamu hizmetlerinden bazılarını özel kişilere gördürmesi eğilimi,

c. Kamu hizmetlerinin karşılıksız olduğu anlayışının terk edilerek, yararlananlardan bir bedel alınması düşüncesi ortaya atılmaya başlanmıştır.

Kamu hizmetlerinin sunumunda yaşanan bu dönüşümle, yönetsel açıdan geleneksel kamu yönetimi yaklaşımından yeni kamu işletmeciliği yaklaşımına, siyasal açıdan ise bürokratik devlet örgütlenmesinden girişimci devlet örgütlenmesine geçiş ve yeni kamu işletmeciliği paradigmasından yönetim paradigmasına geçiş sürecine girilmiştir. Bu dönüşümler sadece kuramsal değil, aynı zamanda uygulama düzeyinde de somutluk kazanmıştır (Güzelsarı, 2004, 86). 2005 yılında hazırlanan “Yeni Kamu Yönetimi Yasası” bu dönüşümlerin Türkiye’de de uygulamaya geçirilmesi amacıyla yönelik çalışmalardan birisi olmuştur. Eğitim sisteminde ise okullarda kurulan Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) ve velilerden toplanan “eğitime katkı payı” gibi parasal katılımlar bu sürece örnek gösterilebilecek uygulamalardan birkaçıdır.

Kamu hizmetlerinin karşılıksız olduğu anlayışının terk edilerek, hizmetten yararlananlardan, bu yarar karşılığı bir bedel alınması düşüncesi Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın (1996-2000) dayandığı temel ilkelere birisi haline getirilmiştir (DPT, 1996, 20).

Kamu hizmeti kavramında yaşanan dönüşüme verilebilecek en iyi örneklerden birisi 1990 yılında alınan bir Anayasa Mahkemesi kararıdır. 1982 Anayasası döneminde özel öğretim kurumlarının niteliğinin değiştirildiği bu kararda, özel öğretimin ticari niteliği açık bir şekilde belirtilirken özel öğretim kurumları kamu hizmeti veren kuruluşlar olarak tanımlanmıştır. Anayasa Mahkemesi’nin, özel öğretim kurumlarıyla ilgili verdiği 12.04.1990 tarihli kararında (Anayasa Mahkemesi Kararları Dergisi, Sayı: 26, 131):

Devlet eğitim kurumları dışında kalan tüm eğitim kurumları özel öğretim kurumudur. Özel öğretim kurumları MEB’in gözetimi ve denetimi altında faaliyette bulunmaktadır. Bu kurumların devletin görevleri arasında yer alan, vatandaşa eğitim-öğretim verme konusundaki işlevi; ticari yanına karşın, bir kamu hizmeti sayılmaktadır.

Başka bir örnek ise Tansu Çiller Başkanlığında kurulan 51. Hükümetin (5.10.1995-30.10.1995) hükümet programıdır. Programda;

“Toplumsal faydanın büyük olduğu zorunlu eğitimin devlet tarafından üstlenmesine devam edilecek bireysel faydanın nispeten büyük olduğu daha üst

kademelerinde hizmetten yararlanan üst gelir grubunun hizmetin bedelini ödemesini sağlayıcı mevzuat değişiklikleri gerçekleştirilecektir" denilmektedir (www.tbmm.gov.tr).

1980 öncesinde ise Anayasa Mahkemesi, 12.10.1971 tarihli kararında özel yükseköğretim kurumları açılabilmesini düzenleyen yasa hükmünü iptal etmiştir. Anayasa Mahkemesi 1990 yılında almış aldığı kararda özel eğitim kurumlarını kamu hizmeti sunan kuruluşlar olarak görürken, Mahkeme 1971 yılında almış olduğu kararda ise özel öğretim kurumlarını kamu hizmeti veren bir kurum olarak görmemiştir. Anayasa Mahkemesi gerekçe metninde şu açıklamalar yer almaktadır (Anayasa Mahkemesi Kararları Dergisi, Sayı: 9, 134-139).

Anayasa'nın 50. maddesinde, halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlamanın devlet için en başta gelen ödevlerden olduğu açıklanmıştır. Öğretim ve eğitim devletin en önemli ödevlerinden sayılınca bu konuda devlete yardımcı olarak özel kesimce açılacak ve işletilecek kurumların kazanç amacı güden kurumlar olmaması zorunlu olarak ortaya çıkar; devletin başta gelen ve salt ekonomik alan dışında bulunan bir ödevi için yardımcı olmak üzere açılacak ve işletilecek bir kurumun zarardan korunmak düşüncesiyle yetinmeyip kazanç amacı gütmesi, sosyal devlet ilkesiyle bağdaştırılmaz ve böyle bir duruma izin veren hiçbir kural, Anayasada yer almış değildir. Gerçekten salt ekonomik nitelikte olmayan kamu işlerinin devletçe ve devlet kaynaklarıyla kazanç amacı güdülmeksizin görülmesi, Anayasa'nın temel ilkelerindedir.

Anayasa Mahkemesi'nin 1980 yılından önce ve 1980 yılından sonra özel okullara yönelik olarak almış olduğu iki karar 1961 Anayasası ile 1982 Anayasalarının kamu hizmeti kavramını farklı şekilde tanımladığını ortaya koymaktadır.

ABD ve İngiltere'de de 1980'li yıllarla birlikte kamu yönetimi ve kamu hizmeti anlayışında yeni yaklaşımlar uygulanmaya başlanmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Aykaç, 2002, 18):

1. Özel sektörde uygulanan yönetim tekniklerinin kamu yönetiminde de uygulanmaya başlanması,
2. Kamu yönetiminde politizasyonun azalarak kamu yönetiminin akılcı esaslara göre işleyen bir yapıya kavuşması,
3. Daha katılımcı yönetim anlayışı çerçevesinde kamu hizmeti alanlara sorumluluk yüklenmesi.

4. İnsan kaynakları yönetimi verilerinden daha çok yararlanılacağı, işe alma, sınıflandırma, ücret, yükselme gibi alanlarda daha akılcı esaslara dayalı bir insan kaynakları politikasının benimsenmesi.

İngiltere'deki kamu hizmetindeki dönüşümün ideolojik temelini "kamu seçimi kuramı" (public choice) oluşturmuştur. Hizmet sunan devletin hizmetin, içerik, nitelik ve yoğunluğuna karar vermesini ifade eden devlet geleneğinden esaslı bir kopuşu temsil eden yeni anlayışa göre, hizmetler konusunda belirleyici karar, tüketicilere ait olacaktır (Rodney, 2000, 12-20; Akt: Karahanoğulları, 2004, 138). Müşterilerin doğru karar alabilmesi ise bilgilendirilmelerine bağlıdır. Bu nedenle tüm hizmet sunucu kamu birimleri, hizmete ilişkin bilgileri ve bu arada performanslarını kamuya açıklayacaklardır. Örneğin bu süreçle birlikte okullar iş sınavlarındaki başarı derecelerini, öğretmenlerin performans notlarını açıklamak zorunda bırakılmıştır. Türkiye'de ise öğretmenleri performanslarına bağlı değerlendirme ve değerlendirmeyi çoklu değerlendirme süreci ile gerçekleştirme, bu politikaların yansımaları olarak değerlendirilebilir. Kamu hizmeti sunan kamusal birimlerin kullanıcılar, daha doğrusu "müşterilere" karşı doğrudan sorumluluğu ilkesi, İngiltere'de sıradizinsel (hiyerarşik) ve otoriter bürokrasinin demokratikleşmesini sağlamaktan çok, kamu hizmetinin sunumunda ve değerlendirilmesinde piyasa ölçütlerinin geçerlilik kazanarak hizmetlerin kamusal niteliğinin zayıflaması sonucunu doğurmuştur (Karahanoğulları, 2004, 139).

1980 sonrası İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya'da devletin yeniden yapılandırılması çalışmalarını ve bunların sonuçlarını inceleyen Masceranhas gibi bilim insanları ortaya çıkan durumun belirli olumsuzluklar içerdiğini saptamıştır Masceranhas, 1993, 327; Akt: Yayman, 2000, 142). Bu olumsuzluklar aynı kaynakta şöyle sıralanmaktadır:

a. Kamu kurumlarına tanınan aşırı özerklik, eşgüdümü engelleyerek, ulusal politikaların belirlenmesini güçleştirmiştir,

b. Sonuçlara yönelik yönetim anlayışı içerisinde kurumların verimliliği kamu yararından daha önemli hale gelmiştir.

c. Kamu işletmeciliği kültürü kamu kurumları arasında yıkıcı rekabetin egemen olmasına neden olmuştur.

Sosyal devletin değişen rolü ile birlikte kamu hizmeti kavramında yaşanan dönüşümle “serbest piyasa ekonomisi”nin kurumsallaşması amaçlanmaktadır. Şimdiye kadar kamu eli ile yürütülen ve “kamusal yarar”, “kamu hizmeti” gibi kavramlarla sunulan hizmetler, piyasa ilişkilerine terk edilerek “kâr ilkesi” çerçevesinde yeniden tanımlanmaktadır. Böylece kamu hizmeti arasında görülen eğitim ve sağlık gibi alanların birer meta haline getirilmesi, kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi bunun sonucunda ise özel sektörün sermaye birikiminin artırılması hedeflenmektedir. Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte uygulamaya konulan neoliberal politikalar tüm kamu hizmetlerinde olduğu gibi eğitim hizmetinde de özelleştirme politikalarının artmasına neden olmuştur.

Özelleştirme, kamu mal ve hizmetlerinin üretim ve dağıtımında devletin, dolayısıyla kamu örgütlerinin yerinin ve rolünün küçültülmesi, bunun sonucunda bu mal ve hizmetlerin üretim ve dağıtımında özel sektör ve piyasa ekonomisi kurallarının hâkim kılınması yoluyla özel sektörün rolünü artırmaya yönelik piyasa yönelimli politikalar olarak tanımlanmaktadır (Falay, 1994, 21). Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan neoliberal eğitim politikalarıyla, eğitim hizmetlerinin finansmanında ve sunumunda özel sektörün rolünü artırmaya yönelik piyasa yönelimli politikaların oluşturulmaya başlandığı görülmektedir. Bu politikalar, eğitim hizmetinin kişisel ve toplumsal yarar sağlamasından dolayı, eğitim harcamalarının kişisel yarar sağlayan bölümünün, yararlanan kişiye ödetilmesi ilkesine dayandırılmaktadır. Böylece eğitim sistemin tüm kademelerinde özel ve karma finans yaklaşımları uygulanır hale gelmiştir.

Eğitimde özel finansman yaklaşımlarının uygulanması gerektiği kalkınma planlarında, bazı eski Milli Eğitim Bakanları ile üst düzey bürokratlar, iktisatçılar ve eğitim bilimcilerce dile getirilmiştir. Milli Eğitim eski bakanlarından Turhan Tayan’ın 1996 yılında Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısında yayınlanan “Eğitim Reformu, Eğitimde Yeni Arayışlar” adlı makalesinde (1996, 9) “eğitimin maliyetinin velilerce paylaşılması ya da tamamının karşılanması durumunda, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adaletin

sağlanacağını bu nedenle eğitimde finansman yapısının bütçe dışı kaynaklarla beslenmesi” gereğini vurgulamıştır. Aynı dergide eski bakanlardan Köksal Toptan ise, “Eğitim Politikaları ve Eğitim Sorunları” isimli makalesinde, eğitimde özelleşmenin ve velilerin eğitime katkı yapmasının özendirilmesi ve sürecin devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır (Toptan, 1996, 168). Müsteşar yardımcılarında Ahmet Erdoğan ise devletin eğitimdeki rolünün yeniden tanımlanmasını, eğitimin maliyetini eğitimden yararlananlar arasında dengeli bir şekilde paylaşılması gerektiğini belirtmiştir (Erdoğan, 1996, 125).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1996-2000) eğitim sisteminin finansmanı ile ilgili olarak, eğitim hizmetlerinin sunumunda özel sektörden yararlanılacağı, “hizmetten yararlananın üretim maliyetine katılacağı” ifade edilmiştir (DPT, 1996, 20). Çingi ve Güran’a göre de (2003, 132); her kademedeki eğitim hizmeti, eğitimden yararlananların parasal katkılarıyla gerçekleştirilmelidir. Kamu, eğitim alanından çekilerek, bu alanı özel sektöre bırakmalıdır.

Eğitim sisteminde uygulanacak özelleştirme politikaları 15. Milli Eğitim Şurasında ele alınarak özelleştirme ile ilgili şu kararlar alınmıştır (MEB, 1997, 78-80) ;

1. Çevredeki eğitim kapasitelerinden de yararlanarak eğitim kaynakları verimli ve etkili kullanılmalıdır.

2. Uydu kentleri ile kooperatif sitelerinin, nüfus ve kapsamlarına göre arsa ayırmaları ve bu arsa üzerine okul ya da eğitim tesislerini yaptırımları zorunlu hale getirilmelidir.

3. Verimliliği sağlayacak farklı statüde öğretmenler de istihdam edilmelidir.

4. Belirli alanlarda (il-ilçe-semt) kurulmuş olan eğitim kurumlarının, madde ve insan kaynaklarından tam kapasite ile yararlanabilecekleri bir yönetim sistemi oluşturulmalıdır.

5. Yönetimde katılım ortamı oluşturularak öğrenci, öğretmen, veli ile çevrenin katkı ve katılımı sağlanmalıdır.

Şurada alınan kararlar daha sonra özelleştirme politika araçları ve süreçleri olacak olan “Okul Aile Birlikleri Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği, Norm Kadro Yönetmeliği, MLO, Toplam Kalite Yönetimi, Okul Geliştirme Yönetimi Ekipleri, Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamı” gibi eğitim politikalarıyla uygulamaya konulacaktır.

Türkiye’de son yıllarda devletçi gelenekten gelen eğitim sistemini birden bire katı bir “liberal eksene” oturtmak yerine, onu, yumuşatıcı formüller denebilecek “parçalı” ya da “örtülü” biçimlerde özelleştirme politikaları uygulanmaya başlanmıştır. Eğitimde uygulanan “örtülü” ya da “hafif” özelleştirme politika uygulamalarının başlıca örnekleri şunlardır (Kalaycı, 2002, 2):

1. İlköğretim ve ortaöğretim okulları ve üniversitelerin temizlik işlerinin özel temizlik şirketlerine yaptırılması,
2. Ders için temel ve yardımcı kitap, dergi ve diğer araç ve gereçlerin özel yayınevi ve diğer özel şirketlerce karşılanması,
3. Okul ve üniversitelerin kantin işletmeciliğinin özel kesime devredilmesi,
4. Kamu eğitim kurumlarınca, çoğunluğu yasal ya da sistemli hale getirilmiş eğitime katkı payları, öğrenci harçları, kayıt ve karne paraları ve çeşitli “gönüllü yardımların” alınması,
5. Çeşitli kamu binalarının, “düşük kira bedelli” ya da “özendirici” adı altında parasız olarak özel öğretim kurumlarının kullanımına sunulması.

Okullarda ise karne parasından, okulun temizlik, yakıt, kırtasiye, telefon vb gibi giderlere velilerden katkı sağlama ve harç ödemeleri biçiminde kendini gösteren paralı eğitim uygulamaları, değişik düzeylerdeki eğitimin özelleştirilmesi için bir geçiş politikaları araçları haline gelmiştir. Böylece devlet bütçesinden eğitime ayrılan paylar, okulların değil iyi bir eğitim vermelerini sağlamak, zorunlu gereksinimlerini karşılamada dahi yetersiz kalmış, okullar gereksinimlerini karşılamak için velilerden değişik adlar altında para toplamaya başlamışlardır.

Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin (1997, 103-104), "İlköğretimde Kaynak Arayışları" konulu araştırmasında, araştırmacılar 1993-1994 öğretim yılında Ankara il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim kurumlarının özel gelir kaynaklarını saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, gerek devlet, gerekse il özel idarelerinin okullara yaptığı parasal katkıların yetersizliği sonucu okul yönetimlerinin alternatif kaynak arayışlarına yöneldikleri bunun sonucunda, özellikle kent okullarının 27 çeşit gelir kaynağı yarattıkları ortaya çıkmıştır.

Başka araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öztürk (2002, 142) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları" adlı araştırmada ilköğretim okulları devletin genel bütçesi dışında 22, Akça'nın (2002, 71), "Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları" adlı araştırmada 26 ve Keskin ve Demirci'nin (2003, 16) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim okulları 30 farklı gelir kaynağı yaratmışlardır. Bu gelir kaynaklarının büyük çoğunluğu velilerin doğrudan ya da dolaylı katkılarıyla sağlanmaktadır. Böylece eğitim maliyetinin velilerle paylaşımının en son tartışılacağı kademe olan ilköğretim kademesi paralı hale getirilmiştir. Bu durum okullar arasında hatta okul içinde eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini artırıcı uygulamaları ortaya çıkarmıştır.

Velilerden toplanan bağışların ve katkı paylarının eğitimde eşitsizliği artırdığı bir gerçektir. Bazı okullarda bağış ve katkı payı ödemesi yapmayan velilerin tehdit edildiği, para vermeyen velilerin çocuklarının niteliksiz sınıflarda toplanarak ayrımcı sınıflar oluşturulduğu medya kanalıyla ortaya çıkmıştır. Buna verilebilecek örneklerden biri 15 Eylül 2005 tarihli Radikal Gazetesi'nde yer alan bir haber gösterilebilir ([www. radikal.com.tr](http://www.radikal.com.tr)).

Haberde İstanbul Gazi Mahallesi'ndeki Gazi İlköğretim Okulu'nda, velisi kayıt ücreti ödemeyen çocukların, "yoksullar sınıfı" adı verilen, sıraları kırık, ağırlıklı olarak düşük gelirlili ailelerin çocuklarının okuduğu sınıfta öğrenim gördüğü anlatılmaktadır. "Yoksullar sınıfını", okula bağış yapamayan bir veli ortaya çıkarmıştır.

Habere göre, veliden okul yönetimi 100 YTL bağış istemiş veli bu miktarı ödeyemeyeceğini bunun yerine okula 32 YTL'lik kırtasiye ve temizlik

malzemesi alabileceğini belirterek temizlik ve kırtasiye malzemesi almıştır. Bir süre sonra okul yönetimi veliden yeniden 100 YTL'lik bağış istemiş bu miktarı ödemeyen velinin çocuğu okul yönetimine para ödemeyen diğer velilerin çocuklarıyla birlikte niteliksiz sınıflara yerleştirilmiştir.

Veli, bunun üzerine 2005-2006 öğretim yılının başladığı 12 Eylül'de okula kamerayla gelerek önce sınıfı görüntülemiş sonra ise okul müdürüyle yaptığı görüşmeyi gizli çekim yaparak kaydetmiştir. Kameraya gizli olarak kaydedilen görüntülerde, veli ile okul müdürü arasında aşağıdaki konuşmalar geçmiştir:

Müdür: Çocuğun senin için kıymetliyse, değerliyse bağışı yapacaksın.

Veli: İsteğimize kalmış bir şey mi?

Müdür: 100 milyon liradan daha aşağı bağış olmaz. Kabul edemeyiz.

Veli: Başbakan, Mili Eğitim Bakanı diyor ki; 'Bağış vermeyin, verenleri de şikâyet edin'.

Müdür: Git kardeşim şikâyet edin o zaman. Şikâyet mercii açık. Ama yarın çocuğun tuvalette enfeksiyon kapdığı zaman bize bir şey söylemeyeceksin.

Veli: Devlet karşılamıyor mu masrafı? Onlar size, 'Almayacaksınız' diyor.

Müdür: Devlet bana diyor ki, 'Bildiğin gibi yap, sen okul müdürüsün'.

Veli: O zaman Başbakan ikiyüzlülük yapıyor, siyaset yapıyor.

Müdür: Siyasetçi. Siyaset işi o.

Veli: Yani bizim paramız yok. İşimiz yoksa okutamayacak mıyız çocuğumuzu?

Müdür: Okutacaksın. Ama çocuk burada sadece okur-yazar olacak.

Veli: Eğitimde para verenler farklı olacak, vermeyenler farklı mı olacak?

Müdür: Mecburen, ne yapalım. Kendini benim yerime koy da bana çare söyle. Vatandaş bana, 'Para vermiyorum. Ama şöyle yapalım' diyecek. Temizlik paralarını nereden vereceğiz? Cam kırılması, telefon parasını ve diğerlerini söylemiyorum daha.

Bu görüşme, okullarda velilerden toplanan bağışların eğitimde ne tür eşitsizlikler ortaya çıkarttığını göstermesi açısından ilginçtir. Görüşmede eğitime katkı payı uygulamasıyla okullar arasında olduğu gibi aynı okul içinde de sınıflar arasında eşitsizlikler yaratıldığı görülmektedir. Görüşmede ayrıca

Milli Eğitim Bakanının, bürokratların ve yöneticilerin kamuoyunda sık sık velilerden para toplanmaması konusunda yöneticileri uyardıklarını belirtmelerine rağmen okul yöneticilerinin informel kanallarla “gönüllü bağış” adı altında velilerden para toplamaya zorladıkları ortaya çıkmaktadır.

MEB her öğretim yılı başında velilerden okullarda bağış ve katkı payı adı altında para toplanmayacağını kamuoyuna sunarken, kendi aralarında yapmış oldukları toplantılarda ise bu görüşün tersini savundukları görülmektedir. Zoraloğlu, Y., Şahin İ. ve Fırat, N. (2005, 10); “İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Katkıları” adlı araştırmada okullara finansal kaynak sağlamada okul müdürleri ile üst yöneticiler arasında çatışma yaşandığı ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin ifadelerine göre, üst yöneticiler kapalı kapılar ardında okul müdürlerine para toplamalarının gereğini anlatırken, kamuoyu önünde tersi bir tutum sergilemektedirler. Üst yöneticilerin kamuoyunda işin yasallık boyutu tartışıldığı zaman para toplamaya karşı göründükleri, ancak okulların sorunlarının gündeme gelmesi durumunda ise “iyi yönetici gelir elde edendir” diyerek okul müdürlerini sorunlarla başbaşa bıraktıkları gözlenmektedir.

Özelleştirme uygulamaları bütün hızıyla devam etmektedir ve her geçen gün devlet, eğitim harcamalarından elini çekmenin yeni yollarını bulmaktadır. Paralı eğitime geçme planlarının en belirgin olanı, okullarda “bağış” adı altında velilerden alınan eğitime katkı payı ve devletin dolaylı vergiler yoluyla almış olduğu vergi ve bağışlardır. Okullarda velilerden alınan katkı payları ve bağışlar önce “Milli Eğitim Vakfı” sonra “Okul Aile Birlikleri” kanalıyla toplanmaya başlanmış böylece velilerden alınan bağış veya katkı payları yasal bir zemine dayandırılmaya çalışılmıştır.

Milli Eğitim Vakfı adına 1994-1995 öğretim yılıyla birlikte önce Ankara, İstanbul ve İzmir’de pilot il olmak üzere “eğitime katkı payı” adı altında ilköğretim okullarında öğrencilerden her ay aidat alınması uygulanmasına geçilmiştir. Uygulamanın başlangıç yılındaki hedefi, okulların hizmetli, araç-gereç ve kırtasiye gereksinimlerinin karşılanması iken, 1996-1997 öğretim yılı ile birlikte okulların elektrik, su, telefon giderlerinin bu fondan karşılanması

öngörülerek katkı payları harcamalarının kapsamı genişletilmiştir. Bu genişlemenin anlamı, okul sabit işletme giderlerinin (yönetici, ve öğretmen dışındaki bazı personelin istihdamı dahil) çoğunluğunun giderek daha yüksek oranlarda veya tamamen velilerden karşılanması gerçeğidir (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, 4-5).

Milli Eğitim Vakfı adına velilerden para toplanmasına yönelik MEB'in okullara gönderdiği resmi yazılar bulunmaktadır. MEB'in 02. 08.1994 ve 1977 sayılı APK Başkanlığı yazısında "hızlı nüfus artışı ve büyük yerleşim yerlerine olan göçler nedeniyle bütçe dışı yeni finans kaynaklarına ihtiyaç olduğu" belirtilmektedir. Burada sözedilen yeni finans kaynaklarının, velilerin yapacağı eğitime katkı payı olduğu ortadadır. Bunun üzerine Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde velilerden 20.000'er lira toplanmaya başlanmıştır.

Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nün okullara göndermiş olduğu 04.09.1996 tarih ve 1167 sayılı genelgesinde, nüfus artışı ve göç gerekçeleri nedeniyle velilerden 100.000 lira bağış alınmasının kararlaştırıldığını okullara bildirmiştir. Genelgede okulların topladığı paraların % 60'ını okulun kullanacağı, % 25'inin Milli Eğitim Vakfı Genel Merkezine, % 10'unun Milli Eğitim Vakfı Ankara Şubesine, % 5'inin ise İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderileceği belirtilmiştir. Okula kalan payın kullanılacağı alanlar ise genelgede şu şekilde sıralanmıştır: Yardımcı personel alımı, araç gereç, kırtasiye, küçük bakım onarım, elektrik, su, telefon giderleriyle eğitim öğretimin yükseltilmesi için gerekli sosyal faaliyetlerin finansmanı.

Ankara Valiliği okullara, 26.08.1994 tarihli, Vali Erdoğan Şahinoğlu imzalı "yardım yönergesi" konulu bir yazı göndermiştir. Yazıda velilerden para toplama işini düzenlemek üzere her okulda; okul müdürünün başkanlığında bir müdür yardımcısı, öğretim yılı başında öğretmenler kurulunda seçilecek iki öğretmen ile koruma derneğinden bir üyenin oluşturacağı bir komisyon kurulması istenmiş ve Milli Eğitim Vakfı adına makbuz karşılığı toplanan bağışın % 25'inin okulda kullanılacağı, % 50'sinin il Milli Eğitim Müdürlüğüne, % 25'inin ise vakfa gönderileceği belirtilmektedir (Eğitim Dünyası, 1994, 15). Okullarda "eğitime katkı payı" adı altında velilerden toplanan paraların tamamının okullar için kullanılmadığı görülmektedir. Velilerden toplanan

paraların çoğunun okul dışında Milli Eğitim Vakfı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Okullarda velilerden alınan katkı payları ve bağışların Milli Eğitim Vakfı adına toplanması uygulamasına 2005 yılında MEB’ce Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle son verilmiştir. Bunun için MEB, Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde değişikliğe gitmiştir. Değişiklikle okul aile birliklerine para toplama ve harcama yetkisi verilmiştir. 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan yeni Okul Aile Birliği Yönetmeliğiyle velilerden maddi kaynak sağlama yolları yasal bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır. Yönetmeliğe göre okul aile birliğinin kurulma amacı okula maddi katkı sağlamaktır. Birliğin görevleri arasında (Madde 6,e-g), “Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak ve okulun gereksinimlerini karşılamak için mal ve hizmet satın almak” bulunmaktadır. Böylece okulların çoğu gereksinimini karşılama yükümlülüğü, devletten okul aile birliklerine bırakılmıştır.

Eğitimde özelleştirme ve paralı eğitim uygulamalarından birisi de devletin “eğitime katkı payı” adı altında halktan dolaylı vergiler yoluyla topladığı kaynaklardır. 1982-2004 yılları arasında eğitime yapılan halk katkıları 2004 sabit fiyatlarıyla Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. 1982- 2004 Yılları Arasında Eğitime Yapılan Halk Katkıları

Yıllar	Eğitime Yapılan Halk Katkıları	
	Tutarı (YTL)	2004 Sabit Fiyatlarla
1982	3.098	49.018.987
1983	5.255	64.399.510

1984	6.210	53.488.510
1985	25.060	151.237.176
1986	37.615	162.694.637
1987	46.267	140.203.030
1988	82.388	135.239.659
1989	114.638	129.359.061
1990	187.178	141.769.295
1991	238.664	108.115.062
1992	404.492	113.816.371
1993	740.159	129.684.094
1994	1.885.332	141.905.794
1995	4.587.242	201.016.731
1996	9.486.177	232.724.514
1997	18.471.454	252.686.087
1998	50.986.181	403.680.194
1999	71.210.217	374.635.044
2000	84.682.400	315.678.150
2001	83.801.008	171.484.704
2002	96.020.373	139.279.863
2003	144.030.560	162.034.378
2004	104.837.117	104.837.117
Toplam	671.889.085	3.878.987.930

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, 2005.

Çizelge incelendiğinde eğitime yapılan halk katkılarının (2004 sabit fiyatlarıyla) 1982-2004 yılları arasında yıllık ortalama artış oranının % 3.5 olduğu görülmektedir. Eğitime yapılan halk katkılarının 1990'lı yılların ortalarına doğru katlanarak arttığı görülmektedir. 1982 yılında 49.018.987 YTL olan halk katkısı 1995 yılında 4 kat artarak 201.016.731 YTL, 1998 yılında ise 8 kat artarak 403.680.194 YTL olmuştur (2004 yılı sabit fiyatlarla).

Kamuoyunda eğitim için halktan toplanan kaynakların MEB'ce etkili ve yerinde kullanılmadığı şeklinde kaygılar bulunmaktadır. Bu kaygıları haklı çıkaracak iki bulgu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu'nun yapmış olduğu soruşturma raporu sonuçlarıdır.

Raporda 4306 sayılı yasa kapsamı içerisinde toplanan eğitime katkı paylarının ve eğitime yapılan gönüllü bağışların eğitim için kullanılmadığı genel bütçeye aktarılarak genel bütçe disiplini içinde harcandığı vurgulanmaktadır. Bu raporda:

4306 sayılı Yasanın geçici 1. maddesinin (F) fıkrasında; "Bu hesapta toplanan gelirler ve yapılan harcamalar her altı ayda bir Maliye ve Milli Eğitim Bakanlığı denetim elemanlarınca birlikte denetlenir" denilmektedir. Bağışlar

için ayrı bir denetim öngörülmüşse de ayrı bir harcama yöntemi öngörülmemiştir. Bağış olarak toplanan paralar, vadeli hesaplarda bir süre bekletildikten sonra, Eğitime Katkı Payları ile birleştirilerek genel bütçeye aktarılmakta ve Genel Bütçe disiplini içinde harcanmaktadır. Bağışlardan yapılan harcamalar ayrıca muhasebeleştirilmediği için, maddede sözü edilen denetimin yapılabilmesine olanak yoktur.

denilmektedir.

İkinci bulgu ise Anavatan Partisi Genel Başkanı ve Milli Eğitim eski Bakanı Erkan Mumcu'nun bir gazeteye verdiği açıklamalardır (www.milliyet.com.tr). Mumcu, "eğitime katkı payı" adı altında kesilen ve eğitime destek fonuna aktarılan paranın çok az bölümünün eğitim için harcandığını belirterek şöyle demiştir:

"Bakanlık yaptığım dönemden biliyorum, eğitime destek fonu diye alınan fonların neredeyse en küçük kısmı Milli Eğitim'e kalıyordu. Toplanan paraların büyük kısmı Milli Savunma Bakanlığı ile Hazine arasında paylaşılıyordu. Yaklaşık olarak 4 milyar YTL toplanıyor, bunun ancak 400 milyon YTL'si Milli Eğitim Bakanlığına aktarılıyordu".

"Eğitime katkı payı " altında okullarda toplanan paraların okullardan çok il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerince, dolaylı vergilerle toplanan paraların ise MEB'den çok Milli Savunma Bakanlığı ve Hazine'ce kullanıldığı görülmektedir. Böylece velilerden toplanan paralar "eğitime katkı"dan çok "devlete katkı" sağlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan bazı araştırmalarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimde özelleştirme ve paralı eğitime karşı oldukları görülmektedir. Örneğin Sarıhan'ın (1998, 6-13) "Eğitimde özelleştirme ve paralı eğitim" konusunda yapmış olduğu araştırmada, araştırmaya katılan 4.804 okul yöneticisi ve öğretmenin; % 80'inin paralı eğitim ve eğitimde özelleştirmeye karşı oldukları, % 81'inin devletin "bütçe eğitim harcamalarına yetmiyor bu nedenle velilerin katkısı gerekiyor" söylemini inandırıcı bulmadıkları, % 74'ünün okullarda velilerden katkı payı toplanması uygulamasına karşı çıktıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanların % 70'i eğitimde özelleştirmenin en önemli nedeni olarak, devletin sosyal devlet anlayışından vazgeçmesini göstermişlerdir.

Eğitimde özelleştirme politikalarının bir ayağını da özel okullar oluşturmaktadır. Son yıllarda iktidara gelen hükümetler, eğitimin her

kademesinde özel okullaşmaya dönük, hukuki ve ekonomik desteğini sürdürmektedir. Özel Okullar Derneği'nce Antalya'da 28-29 Ocak 2005 tarihinde düzenlenen "Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu"nun açılışında konuşan Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, eğitim alanında elliye yakın projeyi yaşama geçirdiklerini, bunların bir kısmının da özel öğretim kurumlarına yönelik olduğunu belirtmiştir. Bu kurumların da aynen diğer kamu kurumları gibi devletin denetim ve gözetimi altında olduğunu vurgulayarak, özel okul devlet okulu ayırımına karşı olduklarını belirten Çelik, Özel okullara karşı çıkan zihniyete de kendisinin karşı olduğunu, özel okul sahiplerini ve yöneticilerini desteklediğini vurgulayarak onlara destek olmayan bürokratlarına şu sözleriyle göz dağı vermiştir (www.ozokbir.org):

"Özel okul açmak isteyen teşebbüs sahipleri son zamanlarda azaldı. Biz özel okulları özendirici ediyoruz. Şayet Milli Eğitim bürokrasisi önüne taş koyar, bürokratik engellerle karşınıza çıkarsa, işlerinizi kolaylaştırmak yerine zorlaştırırlarsa o bürokrasi o şekilde kalmaz ve o bürokrat da oturduğu koltukta oturamaz "

DPT'nin hazırlamış olduğu 1988 yılı İcra Planında "özel sektörün ilkokul ve diğer okullar seviyesinde özel okul açmaları, yatırım indirimi, düşük faizli kredi sağlama ve benzeri yollarla özendirilmeye devam edileceği" vurgulanmaktadır (DPT, 1988, 158). 2001-2005 yılı icra planlarında ise özel kesime vergiden muafiyet ve vergi iadesi, ailelere ise eğitim harcamalarını vergiden düşürmesi için olanaklar sağlanacağı belirtilmektedir (DPT, 2000).

Hükümetin özel okullara sağladığı hukuki desteklerden birisi TBMM'de 26.09.2006 tarihinde kabul edilen 5545 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'dur. Bu yasa ile özel okulların kurulması özendirilmekte, devlet okullarında görevli öğretmenlerin özel okullarda görev yapabilmesi ve MEB'in özel okullardan hizmet satın alması sağlanmaktadır (www.tbmm.gov.tr). Devlet okullarında öğretmen sıkıntısı yaşanırken yasayla devlet okullarında görevli öğretmenlere özel okullarda çalışmalarının özendirilmesi ve MEB'in özel okulları desteklemek amacıyla özel okullardan hizmet alımına gidecek olması düşündürücüdür.

Türkiye'de 1980'li yıllarla birlikte artarak uygulamaya konulan neoliberal eğitim politikaları doğrultusunda özel öğretim kurumları sayısında büyük

artışlar olmuştur. 1980 ve 2005 yılları arasında devlet ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarındaki sayısal gelişmeler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Devlet ve Özel İlköğretim Kurumlarındaki Gelişme (1980-2005)

Öğretim Yılı	Devlet İlköğretim Okulları				Özel İlköğretim Okulları			
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci/Öğretmen Oranı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci/Öğretmen Oranı
1980-1981	45.661	5.694.860	215.450	26	26	21.518	786	25
1987-1988	50.329	6.843.335	219.313	31	126	36.969	1.630	25
1988-1990	51.015	6.804.154	222.623	31	155	43.929	2.049	21
1994-1995	48.196	6.418.095	230.152	28	233	48.553	2.921	17
1995-1996	48.953	6.347.995	228.442	28	287	55.305	3.458	16
1996-1997	46.978	6.321.400	212.960	30	335	67.660	4.171	16
Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Dönemi								
1997-1998	46.801	8.927.690	296.473	30	564	156.945	5.781	27
2001-2002	34.414	10.168.338	360.656	28	629	174.392	14.821	12
2004-2005	34.904	10.126.298	380.999	27	676	172.348	18.003	10
2005-2006	34.261	10.219.352	373.179	27	728	189.090	19.302	10

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri (1980-2005). Ankara, 2005.

Çizelge incelendiğinde 1980 ve 1996 yılları arasında (sekiz yıllık zorunlu temel eğitim öncesi) ilköğretim sisteminde yer alan özel okulların sayısı yıllık ortalama % 173 oranında artmıştır. Aynı dönemde devlet okullarının sayıları % 0.1 oranında artmıştır. Özel ilköğretim okullarında 1980 yılında 21.518 olan öğrenci sayısı yıllık ortalama % 7.4'lük artışla 1996 yılında 67.660'a ulaşmıştır. Aynı dönemde devlet ilköğretim okullarına devam eden öğrenci sayısındaki yıllık ortalama artış % 0.6 olmuştur. 1980-1996 yılları arasında devlet ilköğretim okullarında öğretmen sayıları yıllık ortalama % 0.8 azalırken, özel okullarda yıllık ortalama % 109 oranında artmıştır. 1980-1996 yılları arasında özel ilköğretim okullarında bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 25'ten 16'ya,

devlet ilköğretim okullarında ise bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 26'dan 30'a yükselmiştir.

Çizelgeye göre 1997 ve 2005 yılları arasında (sekiz yıllık zorunlu temel eğitim sonrası) ise ilköğretim sisteminde yer alan özel okullar yıllık ortalama % 3.2 oranında artmıştır. Aynı dönemde devlet okullarının sayıları % 3.9 oranında azalmıştır. Özel ilköğretim okullarında 1997 yılında 156.945 olan öğrenci sayısı yıllık ortalama % 2.3'lük artışla 189.090'a ulaşmıştır. Aynı dönemde devlet ilköğretim okullarına devam eden öğrenci sayısındaki yıllık ortalama artış % 1.7 olmuştur. Öğretmen sayılarında ise (1997-2005) yıllık artış oranı devlet okullarında % 2.9 iken, özel okullarda yıllık ortalama % 16.2 oranında artmıştır. 1997-2005 yılları arasında özel ilköğretim okullarında bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 27'den 10'a, devlet ilköğretim okullarında ise bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 30'dan 27'ye düşmüştür. Çizelgede de görüldüğü üzere 1997-2005 yılları arasında özel okulların sayıları % 3.2 oranında artarken, aynı dönemde devlet okulların sayıları yıllık ortalama % 3.9 oranında azalmıştır. 1980 yılından sonra özel okulların sayılarında yaşanan bu gelişme iktidara gelen hükümetlerin neoliberal eğitim politikaları uygulamasıyla birlikte özel okulların açılmasını destekleme politikalarının bir sonucudur.

1980 yılında 24 Ocak ekonomik kararlarıyla birlikte uygulamaya konulan neoliberal politikalar Türkiye'de sosyal, ekonomik ve kültürel yeniden yapılanmayı beraberinde getirmiştir. Neoliberal politikalar sonucu 1980'li yıllarla birlikte eğitime genel bütçeden daha az pay ayrılmaya başlanmış böylece devlet okullarında sunulan eğitimde nitelik sorunu yaşanmaya başlamıştır. Bu süreç en çok devlet okullarını etkilemiştir. Devlet okullarına yeterli kaynak aktarılmayınca devlet okullarında sunulan eğitimin niteliğinde olumsuzluklar yaşanmaya başlanmıştır. Devlet okulları zor durumda bırakılarak sunulan eğitimin niteliğinde düşüşler yaşanmıştır. Toplumda devlet okullarında nitelikli eğitim verilmiyor düşüncesi yaygınlaştırılarak özel okulların sayısı ve özel okullara olan istem artmıştır. Örneğin eğitimde özelleştirme savunucularının başında olan TÜSİAD'a göre toplumda özel ilköğretim okullarının nitelik algısı, devlet ilköğretim okullarına göre çok yüksektir. TÜSİAD'ın yaptırmış olduğu araştırmaya katılanların % 59,4'ü devlete ait

ilköğretim okullarının nitelik algısı ile ilgili olumsuz görüş bildirirken, bu oran özel ilköğretim okullarının nitelik algısı için % 2.2'dir (TÜSİAD, 2003, 131).

Eğitimde özelleştirme politikalarını savunan iktisatçılar hatta eğitim bilimciler de bulunmaktadır. Eğitimde özelleştirme ve eğitimde özel sermayenin devletçe desteklenmesi fikrinin savunucularının başında Friedman bulunmaktadır. Friedman'a göre (1988, 165), özel kesimle devletin aynı anda eğitim hizmetini sunması sermaye açısından haksız rekabete yol açmaktadır. Haksız rekabeti önlemek için devletin kendi sunduğu eğitim hizmetini bir meta olarak pazarlaması gerekmektedir. Bunun için devlet okullarında eğitim giderlerini kapsayan ücretler alınmalı ve böylece devlet desteği görmeyen özel okullarla eşit koşullarda rekabet sağlanmalıdır.

Türkiye'de eğitimin özelleştirilmesini ve okulların kâr-zarar mantığı ve "şirket kültürü" ile yönetilmesini savunan eğitim bilimci bürokratlar da bulunmaktadır. Şu anki (2006) İlköğretim Genel Müdürü Eğitim Bilimci Özden'e göre (2002, 69), eğitimde yeni değerler doğrultusunda eğitim anlayışı ve okulların işleyişine ilişkin düşüncelerde köklü değişiklikler yapmak gerekmektedir. Eğitimde yaşanan yeni değerler doğrultusunda okullar bir işletme olarak ele alınmalı ve öğrencilerinin memnuniyeti ön planda olmalıdır. İşletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri nasıl müşterilerinin memnuniyetine bağlı ise, okulların varlığı da müşterilerinin memnuniyetine bağlı olmalıdır. Bu nedenle okullar işletme anlayışıyla yönetilmelidir.

Bazı eğitim bilimciler ise velilerden alınan "eğitime katkı payı" uygulamasının zorunlu hale getirilmesini ve okulların işletme anlayışı ile yönetilmesini dile getirmiştir. Bu eğitim bilimcilerden biri olan Temel'in 1998 yılında yaptığı "Eğitime Yeni Parasal Kaynaklar Arayışı" adlı araştırmasında okullara yeni parasal kaynaklar yaratma konusunda şu öneriler getirilmiştir (Temel, 1998, 467-471):

a. Bazı akademik liseler özelleştirilmelidir.

b. Yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının okul yönetiminde sözcü sahibi olmaları düşünülebilir. Buna bir başlangıç olarak büyük kentlerde okulöncesi ve ilköğretim kuruluşlarının belediyelere devri yapılmalıdır. Böylece

okulun bakım, onarım ve işletme giderleri belediyelerce ve sivil toplum kuruluşlarınca karşılanabilir.

c. Velilerden isteğe bağlı olarak alınmakta olan “katkı payı” zorunlu hale getirilebilir. Her ay “elektrik ve su parası” gibi tahsil edilebilir. Böylece düzenli geliri olan okullar özel sektör zihniyetiyle yönetilebilir. Örneğin temizlik işlerinde ücretli personel çalıştırılabilir.

Eğitimin özel sektöre bırakılması gerektiğini savunan kesimlerin iddialarından birisi de, özel sektörün verimli ve nitelikli hizmet sunduğu, kamu sektörünün ise verimsiz ve daha pahalı hizmet sunduğudur. Örneğin Korkut ve Doğan’a göre (2002, 41); özel öğretim kurumları eğitimi düşük maliyetle gerçekleştirirken; devlet, eğitimi yüksek maliyetle sunmaktadır. Bu nedenle eğitimde özelleştirmeye hız verilerek eğitimin maliyeti düşürülmelidir.

Türkiye’de eğitimin özelleştirilmesi ile devlet okullarında özellikle ilköğretim okullarında, bağış, katkı parası, kayıt parası gibi değişik adlar altında öğrencilerden ve velilerden para toplanmaktadır. Bu uygulama Anayasaya aykırıdır. Eğitimde özelleştirme uygulamaları, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini olumsuz etkilemekte, eğitimi metalaştırmakta, öğretmenlerin örgütlenmesini ve sendikalaşmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

Küreselleşme sürecinde eğitim politikalarında yaşanan dönüşümü hazırlayan koşulların sağlanmasında ve dönüşümün gerçekleşmesinde eğitimde teknolojinin kullanımının büyük etkisi olmuştur.

Eğitimde Teknolojinin Kullanımı

1980’li yıllarla birlikte eğitimin tüm tür ve düzeylerinde olduğu gibi ilköğretim okullarında da eğitim teknolojileri giderek daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim teknolojilerinin okullara girmesi ve kullanımının artırılmasına yönelik politikaların uygulanmasını için politika uygulayıcılarınca, bilgisayar teknolojileri aracılığıyla gerçekleşen eğitimin, geleneksel eğitim uygulamalarına göre daha iyi olduğu yönünde “hegemonik” bir söylem oluşturulmuştur. Bu yönde geliştirilen söylemle birlikte aileler, öğrenciler, öğretmenler hatta eğitim bilimciler arasında bilgisayar, internet ve diğer eğitim

teknoloji ürünlerinin eğitimde kullanılmasının “nitelikli eğitim” için anahtar olduğu görüşü hakim olmaya başlamıştır (Aksoy, 2005, 56). Böylelikle toplumda, okullarda, hatta evlerde özellikle bilgisayar ve internet kullanımı ve sayısının artırılmasına yönelik bir eğilim oluşmaya başlamıştır.

Uluğ’a göre (2000, 176), eğitimde teknolojinin kullanımı, bireyin etkileşim içinde bulunduğu teknolojik kültürle uyumlaştırılmasını, aynı zamanda da bireyin toplumsal uyumunu beraberinde getirecektir. Bu ise, her bireyin, teknolojik gelişmelerin öngördüğü yeterlikleri kazandırabilecek bir eğitime tutulmasıyla olanaklıdır. Teknolojik bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılacağı en önemli eğitim aşaması ilköğretim olmalıdır. Kapitalist yazar Drucker’e (1993, 385) göre de, bilgi toplumunda başta ilkokullar olmak üzere okullar, öğrencilere bilgisayar kullanma becerisi ve bilgisayar okuryazarlığı kazandırmalıdır.

Uluğ’un ve Drucker’in saptamaları eğitim teknolojilerinin işlevleri arasında bireylerin yeni toplum düzenine (bilgi-teknoloji toplumu) uyumunu sağlamak rolünün olduğunu da göstermektedir. Yeni toplum düzeninde ATM merkezlerini kullanabilen, sanal ortamda alışveriş yapan hatta eğitim hizmeti satın alan bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimi sağlayacak becerilerle donatılmış olan bireyleri yetiştirme görevi ise eğitim sistemine verilmiştir. Okullarda teknoloji kullanımının artmasıyla bu süreç hızlanacak ve teknoloji kullanma becerisine sahip birey sayısı artacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili bakış açısının bu yönde olduğu görülmektedir. MEB eğitim teknolojileriyle ilgili olarak “eğitim teknolojisi araçlarının, bireylere bilgi teknolojisi okuryazarlığı ile teknoloji becerisi öğretilene kadar bir amaç, bu aşamadan sonra ise yalnızca bir araç olduğunu” belirtmektedir (MEB, 2003, 278).

Bankalar ve birçok özel kuruluş sundukları hizmetleri teknolojik araçlarla gerçekleştirme yoluna gitmektedirler. ATM merkezlerinin ve internet bankacılığının artması bunun örneklerinden birisidir. Bu araçları kullanabilmek için ise teknolojik beceriye sahip bireylerin olması gerekmektedir. Bunun için özel sektör kuruluşları ve uluslararası ekonomik kuruluşlar, eğitimde teknoloji

kullanımının artmasını ve okullarda teknoloji eğitiminin verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Hırtt'a göre ise (2005,115) işverenler, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin egemen olduğu bir iş ortamında çalışabilmek için çalışanların bu teknolojileri kullanma becerisine sahip olmasını istemektedirler. Örneğin, Coca Cola'nın ya da bazı fast foodların otomatik dağıtım işlerini üstlenecek binlerce insan siparişleri hızlı bir şekilde yerine ulaştırabilmek için coğrafi bilgi sistemleri gibi teknolojileri kullanmak zorundadır.

TÜSİAD gibi kuruluşlar da hazırlamış oldukları eğitim raporlarında (2006), eğitimde teknolojinin kullanımının verimliliği ve ekonomideki sürdürülebilir büyümeyi artıracığını savunmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının eğitim sistemine getireceği yararlar "verimlilik" ve "etkililik" gibi iktisadi bir söylemle açıklanma yoluna gidilmiş böylece teknoloji metalaştırılarak üretim etmeni haline getirilmiştir. Bu saptamayı daha iyi açıklayabilmek için neoklasik iktisadın teknoloji kavramını nasıl açıkladığına bakmak gerekir. Neoklasik kuramda teknoloji, üretim fonksiyonu olarak ele alınır ve aynı emek ve sermaye gibi bir üretim faktörü olarak kabul edilir (Soyak, 1995, 94). Böylece bir kez daha eğitime ilişkin bir değişken, iktisadın teknik terimleri içinde analiz edilmiş olmaktadır. Bu analizler yapılırken Robinson'un iktisatla ilgili yapmış olduğu şu saptama unutulmamalıdır. Robinson (1984, 7)'a göre, "iktisat belirli dönemlerde egemen ideolojinin bir aracı bazen de bilimsel araştırmanın bir yöntemi olmuştur".

Uluslararası kuruluşlardan Avrupa Birliği'nin hazırlamış olduğu eğitim raporunda tüm üye devletlerden, temeleğitimi tamamlayan bireylere temel düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilecek beceriyi kazandırmaları istenmektedir (Hırtt, 2005, 115). Yine Dünya Bankası'nın hazırlamış olduğu Türkiye Eğitim Raporu'nda Dünya Bankası yetkilileri (2002, 53); küresel ekonomide ülkelerle rekabete girebilmek için; Türkiye'nin genç insanların bilgisayar okuryazarlıklarının ve İnternet üzerinden küresel bilgilere erişebilme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. İki uluslararası kuruluş hazırlamış oldukları eğitim raporlarında eğitim sisteminden bireylere bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerini kazandırmalarını istemektedirler.

Böylelikle küresel bir ağı kurularak hizmetlerin ticarileşmesinin yolu açılacak özel sektörün kâr oranları ve ticaret hacmi artacaktır.

OECD'nin 'Türkiye'nin Eğitim Sektörüyle İlgili Sorunlar, Görüşler, Tespitler ve Öneriler" adlı raporunda ise (2005, 42), Türkiye'de yapılmış olan bir araştırma sonuçları değerlendirilerek verilmektedir. Araştırmada öğrencilere evde bilgisayarları olup olmadığı sorulmuştur. Rapordaki değerlendirmede, "OECD ülkeleri öğrencilerinin % 78'inin bu soruya 'evet' yanıtını verdiğini, buna karşılık, Türkiye'deki öğrencilerin yalnızca % 23'ünün evinde bilgisayar olduğu belirtilmiştir. Bu sayının az olduğu belirtilerek evlerinde bilgisayar bulunmayan öğrencilerin sayılarının azaltılması gerektiği belirtilmiştir. Raporda başka bir ilginç saptama daha bulunmaktadır. Rapora göre evde bilgisayarları olan öğrenciler bilgisayarları olmayan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Çünkü evde bilgisayarları olan öğrenciler bilgisayarları olmayan öğrencilere göre PISA değerlendirme sınavından % 20 daha yüksek puan almışlardır. Böylece sınavlarda öğrencilerin almış oldukları yüksek puanlar sadece öğrencinin evinde bilgisayar olup-olmama etmenine bağlanmakta diğer etmenler göz ardı edilmektedir. Bu raporun sonuçlarında da görüldüğü üzere uluslararası kuruluşların hazırlamış oldukları bazı raporların, aileler ve öğrenciler arasında bilgisayar, internet ve diğer eğitim teknoloji ürünlerinin eğitimde kullanılmasının "eğitimde başarı" için anahtar olduğu görüşünü yayma çalışmalarına yardımcı olma işlevine hizmet ettiğini gözlenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okullarda öğrenmenin temel aracı olarak bilgisayar ve internet ile bağlantılı teknolojik araçların kullanılmasının ortaya çıkarabileceği olumsuz sonuçlar konusunda bazı eleştiriler ve kaygıların bulunduğu görülmektedir. Örneğin eğitim teknolojilerinin belirli okullarda yaygınlaşmasının eğitimdeki eşitsizlikler üzerinde olumsuz etkilerinin olacağı tartışılmaktadır. Giddens (2000, 456), İngiltere'de pek çok okulun, yetersiz mali kaynaklara sahip olmaktan dolayı eğitim teknolojilerinden yoksun olduğunu bu nedenle okullarda eğitim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik eşitsizliklerin olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezince (EAUM) yapılan "İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması"da

(2002, 210-214-216); araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, okullar arasında eğitim teknolojisi açısından farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Bazı araştırmacılar ise (Lynch, 2000; Akt: Hırtt, 2005, 116), kâr amaçlı eğitim anlayışının ne çıkmasında en güçlü aracın internet olduğunu vurgulamaktadırlar. Çünkü internet teknolojisi fazladan bir maliyet gerektirmeden, eğitim hizmetlerinin dünya çapında yaygınlaştırılmasına olanak vermektedir. İnternet geniş ve yeni bir eğitim piyasası açmaktadır, ancak gerçekten kâr getirmesi için tüm dünyada yaygınlaşması gerekmektedir. Bunun için okullarda, bilgisayar ve internet becerilerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. Dünya Ticaret rgt'nün GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) aracılığı ile eğitim hizmetini dünya piyasasına açma girişimleri ancak internetin tüm dünyada yaygınlaşması sonucu gerçekleşebilecektir.

Üniversitelerde açılan uzaktan ğretim kurumları ve programları, internetin eğitimde kullanılması ve eğitim hizmetinin dünya piyasalarına açılmasının önemli örneklerinden birisi olarak gösterilebilir. Eğitim böylece birimlere bölünüp, mekana da bağlı olmadan pazarlanabilir bir meta haline dönüşmüştür.

Ritzer'e (1998, 160) göre ise, eğitimde teknolojinin kullanılmasının arkasında yatan gerçek daha fazla denetim isteğidir. Her tür akılcılaştırma sisteminde en büyük belirsizlik, öngörülemezlik, verimsizlik kaynağı olarak insan görülmektedir. Bu nedenle denetimi artırma çalışmaları genellikle insanı hedef alır. Eğitimde bilgisayar kullanımının artması test sisteminin yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir. Böylece ğrencilerin yaratıcılığı ortadan kaldırırken onların uysallığı ve denetlenebilirliği artırılmaktadır. nal'a (2006, 5) göre de okullara giren teknoloji sayesinde, bireyler teknolojinin baskın olduğu dünyanın hizmetine girmekte, böylelikle daha kolay yönlendirilmekte ve kontrol edilmektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımının daha da büyük akıldışılıklara yol açabileceği uzmanlarca dile getirilmektedir. Uzmanlar (Ritzer, 1998, 204; Apple, 2004; Hırtt, 2005) ğretmenle ğrenci arasındaki iletişimin, eğitsel

televizyon, kapalı devre televizyon, bilgisayarlı eğitim ve öğretim teknolojilerinin kullanımı ile azalabileceğini, hatta eğitimde teknoloji kullanımının artması ve yersiz kullanılması sonucu çok yakında eğitimde öğretmen ve öğrenci arasındaki insani etkileşimin ortadan kalkabileceğini vurgulamaktadırlar.

Türkiye’de eğitim teknolojilerinin okullara yayılması ve kullanılmasıyla ilgili olarak oluşturulan bir okul modeli de bulunmaktadır. Alanyazında Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) olarak tanımlanan okul modeli, MEB tarafından Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde uygulanan bir yeniden yapılanma çalışması olarak tanıtılmıştır. MEB’e göre (1999, 41), MLO geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim öğretim ve yönetim yaklaşımlarının, eğitim sisteminde yaygınlaştırılmadan önce denendiği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtıldığı pilot okullardır.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde oluşturulan Müfredat Laboratuvar Okullarının yeni yönetim tekniklerinin, sistemin genelinde yaygınlaştırılmadan önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı deneme okulları olarak kurulduğu anlaşılmaktadır. Müfredat Laboratuvar Okullarının esas işlevinin neoliberal eğitim politikaların denendiği pilot okullar olduğu söylenebilir.

Müfredat Laboratuvar Okulları projesiyle tüm okulların Müfredat Laboratuvar Okullarının sahip olduğu altyapıya ulaşması hedeflenmektedir. Müfredat Laboratuvar Okullarının altyapı finansmanının her okulun kendi olanaklarıyla gerçekleştirileceği, bunun için ek bir ödeneğin ancak yeterli kaynak bulunduğu okullara verileceği Milli Eğitim Bakanlığı’nca duyurulmuştur (MEB, 2002, 230). Böylece eğitim finansmanında devlet kaynağı devre dışı bırakılarak kişilerin maddi katkıları ön plana çıkarılmıştır. Bu durum eğitim hizmetinin finansmanında sosyal devlet ilkesinin devre dışı bırakıldığını göstermektedir.

MLO’nun belirli ölçünlere (standartlara) ulaşılabilmesi için gerekli mali kaynakların veli ve çevre olanaklarıyla sağlanmasının bazı olumsuz sonuçları beraberinde getireceği anlaşılmaktadır. Gelir düzeyi yüksek olan velilerin

olduğu bazı okullarda bu alt yapı sağlanırken, gelir düzeyi düşük olan velilerin olduğu okullar bu altyapıyı gerekleştirmeyebilir. Bu durum eğitimdeki eşitsizliği daha da artırabilir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nce (EAUM) yapılan "İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması"nda (2002, 210-216); araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler, toplum liderleri (muhtar, imam), veliler ve eğitim liderleri (okul ve il, ilçe milli eğitim müdürleri, müfettişler) farklı okul türleri arasında fiziki koşullar ve eğitim teknolojileri açısından farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Cohen'e göre (2000, 77-78) neoliberal politikalarla birlikte fordizm üretim biçiminden esnek üretim biçimine geçiş, okulların yapısını da etkilemiştir. Okullar artık çok daha özel tarzda bölümlere ayrılmaktadır (MLO, Anadolu Liseleri vb.). Bu durumda bazı okullar, "en iyi okullar" haline gelmektedir. Çünkü bu yeni okul modelleri ortalama okulların sahip olduğundan daha geniş bir kaynaktan (devlet katkısı dışında çevreden aldıkları katkılardan da) yararlanmaktadır. Böylece okulların değerlişik şekilde bölümlere ayrılması yeni eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dönmez'e göre ise (2002, 15), MLO okul modeli geniş katılıma yer veren, yerinden yönetim anlayışına geçiş olanağı sağlayan, demokratik bir okul yönetimi biçimidir.

MLO'ya benzer okulların bazı ölkelerde de açıldığı görölmektedir. Örneğin, İngiltere'de 1988 Eğitim Yasasıyla birlikte "okulların yerel yönetimi" adında, yeni bir okul yönetim sistemi getirilmiştir. Yeni okullar velilerden ve çevreden alınan bağışla işletilen Kent Teknolojileri Kolejlere (CTC) okulları olarak kurulmuştur. Bu okullar Türkiye'de kurulan MLO'lara benzemektedir. İngiltere'de kurulan Kent Teknolojileri okulları istenilen hedefleri gerçekleştiremediği için 2003 yılında kapatılmıştır (Giddens, 2000, 433).

Uluslararası Projeler ve Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikaları

Türkiye’de 1980 sonrası ilköğretim okullarında uluslararası projelerle birlikte uygulamaya konulan eğitim politikaları ve araçları konusuna girmeden önce ilköğretim kademesi, bunun eğitim sürecinin bütünü içindeki yeri ve 1980 öncesi eğitim politikalarının ilköğretim kademesi üzerindeki etkileri üzerinde durmak gerekmektedir.

Eğitim kademeleri arasında önemli bir yeri olan ilköğretim kademesi, çocukların toplumsallaşmaya adım attığı ve düşüncelerinin şekillenmeye başladığı bir dönemdir. İlköğretim okulları, insanların yurttaşlık bilincini aldığı, temel okuma yazma becerilerini kazandığı bir kurum olduğu için eğitim sistemi içinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, ilköğretimi düzenlemek ve ilköğretiminin olanaklarını insanlara açmak, tüm nüfusa ilköğretimi zorunlu kılmak, devletlerin görevleri arasında sayılmıştır.

İlköğretimin bütün dünyada sosyal hukuk devletinin temel görevleri arasında görülmesi ve kamu tarafından finanse edilmesi görüşü belirli etmenlere dayanmaktadır. Bunlar:

1. Kamu Hizmeti: İlköğretim bir kamu hizmetidir. Kamu hizmeti ise, devletçe, bedelsiz ve bütün bireylere eşit biçimde sunulmak zorundadır. Kamu hizmetlerinin finansman kaynağı ise yasal ödeme zorunluluğuna dayanan vergilerle karşılanır (Bulutoğlu, 1997, 56).

2. Anayasal Zorunluluk: İlköğretimin devletçe parasız olarak sunulması anayasal bir zorunluluktur. Türkiye’de ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu Anayasa hükümlerince belirlenmiştir. Gerek 1961, gerek yürürlükteki 1982 Anayasasında ilköğretimin kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu vurgulanmıştır. 1961 Anayasası (Madde 50); halkın öğrenim ve eğitim gereksinimlerini sağlama devletin başta gelen ödevleri arasında gösterilirken bu ifade 1982 Anayasasında (Madde 42) kimse eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz biçiminde değiştirilmiştir.

3. Bireylere Fırsat ve Olanak Eşitliği Sağlamak ve Eğitim Hakkı:

İlköğretim, fırsat ve olanak eşitliği ve eğitim hakkı kapsamında devletin yurttaşlarına götürmesi gereken en önemli eğitim hizmetidir.

İlköğretim hizmetlerinden toplum kesimlerinin tümünün yararlanabilmesi için, nitelikli eğitim kurumlarının bulunabilirliğinin ve ulaşılabilirliğinin devletçe sağlanması gerekir. Türkiye Eğitim Sisteminde 1973 yılında yürürlüğe konulan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda fırsat ve olanak eşitliği kavramları ile ilgili ilkeler bulunmaktadır. Kanunda bu yönde üç temel ilke bulunmaktadır (www.meb.org.tr/yasalar): Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 7. maddesinde, İlköğretim görmenin her Türk yurttaşının hakkı olduğu, 8. maddesinde Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması gerektiği, 22. maddesinde ilköğretimin 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsadığı, ilköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu olduğu ve devlet okullarında parasız olduğu vurgulanmaktadır. Yine İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 6. maddesinde ise "ilköğretim okullarında sekiz yıllık kesintisiz eğitim, her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur" denilmektedir.

Bu yasal düzenlemelerle birlikte uluslararası belgelerde de "eğitim hakkı" ve ilköğretimle ilgili düzenlemeler yer almaktadır. Bu ifadeler (MEB, 2003, 53) ;

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesinde, "Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitimin hiç olmazsa ilk ve temel eğitim düzeyinde parasız olması gerekir. İlköğretim zorunludur" , Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. Maddesinde, "Çocuğun en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitim hakkı vardır" denilmektedir. Ayrıca UNESCO Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesinin 13. Maddesinde, "Bu sözleşmeye taraf devletler, herkesin eğitim hakkını tanırlar. Bu sözleşmeye taraf olan devletler bu hakkın tam olarak kullanımını sağlamak amacıyla; ilköğretimin zorunlu ve herkes için parasız olarak erişebilir olması gerektiğini tanırlar" denilmektedir.

"Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme Gereksinimlerinin Karşılansın İçin Hareket Çerçevesi" metninde ise

(UNİCEF- UNDP- UNESCO Dünya Bankası Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi,1990), her insan kendi temel öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanmalıdır hükmü yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen ulusal yasa ve uluslararası belgelerde ilköğretimin vazgeçilmez bir insan hakkı olduğu, isteğe bağlı değil zorunlu olduğu, herkese fırsat eşitliği içinde parasız verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Türkiye, bu yasalar doğrultusunda eğitim sunma sürecinde yurttaşlarına birtakım yükümlülüklerde bulunmasına karşın bu yükümlülüklerini yerine getirememiştir.

Türkiye’de Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan 1980’li yıllara kadar olan dönemdeki ilköğretimle ilgili finansman politikaları incelendiğinde, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1950’li yıllara kadar devletin ilköğretimin finansmanını daha çok yerel idare bütçesi ve özel vergilerle karşılamaya çalıştığı görülmektedir. Bu zorunluluk eğitim seferberliği başlatan genç Cumhuriyetin yaşamış olduğu finansman darboğazıyla açıklanabilir.

20 Nisan 1924 tarihinde kabul edilen “Teşkilat-ı Esasiye Kanunu”nun 87. maddesinde “İlköğretim bütün Türkler için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır” denilerek, Cumhuriyet döneminde, ilköğretim yurttaşlar için zorunlu kılınmıştır. Fakat aynı kanunun 80. maddesi ile okulların yapımı, devlet, il, ilçe, köy ve mahallerin ortaklaşa sorumluluklarına verilirken okul yapımındaki mali kaynağın ise, devlet ve mahalli idarelerin bütçelerinden karşılanacağı vurgulanmıştır (www.tbmm.gov.tr).

Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan “İlköğretim Geçici Yasa”sı ile de ilkokul kurulması için arsanın sağlanması, okul binalarının yapılması, öğretmen, okul yöneticilerinin aylıklarının ödenmesi ile okul binalarının onarılması, ders araç gereçlerinin sağlanması, hademe ücretlerinin ödenmesi gibi konulardaki giderlerin mahalli idarelerin bütçelerinden ve çevredeki halktan karşılanacağı belirtilmiştir (Karakütük, 2001, 149).

18 Mart 1924 tarih ve 422 sayılı Köy Kanunu ile köy ilkokullarının yapımı, köyde yaşayan yurttaşların sorumluluğuna verilmiştir. Kanununun 13. maddesi ile köy ilkokullarının yapımı “mecburi” işlerin arasına alınmıştır

(Kalaycı, 2004, 22). Fakat bu kanun maddesine karşın köylü yurttaşların okul yapımında yetersiz kaldıkları görülmüş, okul gereksinimi artarak devam etmiştir. Bunun üzerine 1935 yılında dönemin Kültür Bakanı Saffet Arıkan, ilköğretim okullarının yapımıyla ilgili bir rapor hazırlayarak başbakanlığa sunmuştur. Raporda (Tonguç. 1946; Akt: Kalaycı, 2004, 34, Başaran, 1982, 36).

“Bina meselesi başlı başına ve belki de hususi bir kanuna bağlanması ve bu suretle planlaştırılması gereken bir iştir. Hususi idareleri, devleti, Milli bankaları bu işle alakadar etmedikçe, işin bugünkünden daha ileri bir şekle getirilmesi imkansızdır. Yeni okul binalarını yaptırmak hususunda köylüleri mecbur kılmak bu sorunu çözmeye yetmeyecektir”

denilmektedir.

Bütün yasal zorunluluklara karşın 1951 yılında 20.000 köyün okulsuz olduğu görülmektedir. Bunun üzerine 08.08.1951 yılında kabul edilen 5828 sayılı kanunla köy okulları ve binalarının inşaatları için özel idare bütçelerinden kaynak aktarılacağı ve okul inşaatları için köy halkına hiçbir mükellefiyetin verilmeyeceği kabul edilmiştir (Kalaycı, 2004, 619).

1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'yla birlikte her yıl devlet gelirlerinin % 3'ünden az olmamak üzere, özel idare bütçelerinden de yıllık gelirin en az % 20'sinin ilköğretime ayrılması hükmü getirilmiştir (www. meb. gov.tr).

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 51. maddesiyle getirilen “Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler çevrenin ihtiyaçlarına göre Milli Eğitim Bakanlığı'nca planlanır ve yaptırılır” hükmü okul yaptırma işlevini tamamıyla devletin sorumluluğuna bırakmıştır. Buna karşın bugün hala okulların yapımında devletle birlikte gönüllü kuruluşlar ve halk da önemli rol oynamaktadır. Ünal'ın da (2005,8) belirttiği gibi okul yapımında halk katkısının gerekçesi “devletin kaynakları az ve sınırlı” söylemine dayandırılmış, böylece devletin eğitim hizmetiyle ilgili anayasal sorumluluğunu yerine getirmemesine meşruiyet kazandırılmış, bununla birlikte devletin elindeki kaynakları nasıl kullandığı ve hangi alanlara dağıttığının önemli olduğu gerçeği gizlenmeye çalışılmıştır. Örneğin 1960 ile 1980 yılları arasında genel bütçeden ilköğretime ayrılan yatırım ödenekleri

sürekli azalmıştır. Genel bütçeden ilköğretime ayrılan yatırım ödeneği 1963 yılında % 2.1 iken, bu oran 1965 yılında % 1.7'e, 1970 yılında % 0.6'a ve 1980 yılında ise % 0.4'e düşmüştür (Kalaycı, 2004, 113).

1985 ve 2003 yılları arasındaki dönemde de Türkiye'de İlköğretim harcamalarının GSMH'ya oranlarının azaldığı görülmektedir. Çizelge 5'te bazı ülkelerde ve Türkiye'de ilköğretim harcamalarının GSMH'ya oranları verilmiştir.

Çizelge 5. Bazı Ülkelerde İlköğretim Harcamalarının GSMH'ya Oranı (1985-2003, %)

Ülkeler	1985 (%)	1990 (%)	1995 (%)	2003 (%)
Arjantin	4.6	4.7	5	4.3
Bangladeş	2.3	2.4	2.2	2.3
Fransa	5.8	5.7	5.6	5.6
Finlandiya	6.3	6.1	6.3	6.4
İrlanda	4.9	5.0	5.1	5.3
İtalya	4.6	4.7	5.0	4.8
Japonya	3.6	3.5	3.5	3.5
Şili	4.1	---	4.4	4.3
Yunanistan	3.5	3.7	3.9	4.0
Türkiye	4.0	3.4	3.7	3.6

Kaynak:

<http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/compulsory.xls>

Çizelge 5 incelendiğinde, 1985 ile 2003 yılları arasında diğer ülkelerde ilköğretim harcamalarının GSMH'ya oranı ya aynı düzeyde kalmış ya da artmıştır buna karşın Türkiye'de bu oran 1985 yılında % 4 iken 2003 yılında % 3.6 ya gerilemiştir.

Eğitim politikalarıyla ilgili diğer önemli bir gösterge ise bütçe büyüklüklere dir. 1974 ile 2005 yıllarını kapsayan dönemde Milli Eğitim Bakanlığı ve İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçe rakamları 2005 sabit fiyatlarına çevrilerek Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. 2005 Sabit Fiyatlarıyla MEB ve İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçesi (1974-2005)

Yıllar	MEB Bütçesi (Milyon TL)	2005 Sabit fiyatlarıyla MEB Bütçesi (Milyon TL)	İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçesi (Milyon TL)	2005 Sabit Fiyatlarıyla İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçesi (Milyon TL)	MEB/ İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçesi
1974	12.483	4.223.109.822	6.580	2.226.072.469	52.7
1975	17.176	4.883.051.766	10.163	2.889.290.586	59.1
1976	19.706	4.812.958.166	11.109	2.713.242.275	56.3
1977	29.880	5.957.405.471	17.513	3.491.701.540	58.6
1978	44.359	5.769.164.144	25.449	3.309.800.904	57.3
1980	83.271	3.319.339.791	50.195	2.000.867.779	60.3
1981	138.308	4.114.342.703	73.849	2.196.836.729	53.4
1982	181.047	4.194.501.400	88.609	2.052.895.516	48.4
1983	286.619	5.053.570.815	152.243	2.684.297.906	53.1
1984	341.556	4.058.086.114	204.241	2.426.622.768	59.8
1985	465.556	3.814.724.749	275.821	2.260.052.915	59.2
1986	618.524	3.765.326.905	355.408	2.163.581.857	57.4
1987	928.604	4.069.814.166	516.144	2.262.116.212	55.5
1988	1.797.372	4.535.050.799	990.705	2.499.703.735	55.1
1989	2.967.077	4.584.445.240	1.665.405	2.573.225.442	56.1
1990	8.506.541	8.199.312.494	4.824.493	4.650.248.054	56.7
1991	14.943.536	8.682.232.694	8.678.438	5.042.194.708	58.0
1992	30.357.203	10.368.966.664	17.559.930	5.997.862.477	57.8
1993	57.506.445	11.825.530.123	33.425.062	6.873.474.400	58.1
1994	93.911.410	9.361.021.218	54.299.543	5.412.539.053	57.8
1995	136.506.629	7.237.703.041	73.064.539	3.873.946.928	53.5
1996	257.603.140	7.572.307.302	129.375.324	3.803.019.290	50.2
Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitime Geçiş					
1997	512.234.445	8.107.201.938	260.179.762	4.117.899.316	50.7
1998	1.243.108.000	10.654.523.088	490.531.124	4.204.280.872	39.4
1999	2.131.808.500	11.082.566.213	1.004.323.025	5.221.142.717	47.1
2000	3.350.330.000	11.242.878.520	1.556.005.000	5.221.567.783	46.4
2001	4.046.305.625	8.794.300.852	1.938.223.000	4.212.562.708	47.9
2002	7.460.991.000	11.183.330.244	3.802.715.000	5.699.915.422	50.9
2003	10.179.997.000	12.177.866.611	5.476.672.055	6.551.493.263	53.7
2004	12.366.236.188	13.377.794.308	6.924.348.295	7.490.759.985	55.9
2005	14.882.259.500	14.882.259.500	8.074.501.779	8.074.501.779	54.2

Kaynak: Maliye Bakanlığı. Bütçe Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı. İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2006.

Çizelge 6 incelendiğinde, 1974-1980 yılları arasında ilköğretime ayrılan bütçe kaynaklarında azalma olduğu gözlemlenmektedir. 2005 yılı sabit fiyatlarıyla 1974 yılında 2.226.072.469 Milyon TL büyüklüğünde olan ilköğretim bütçesi 1980 yılında azalarak 2.000.867.779 Milyon TL'ye düşmüştür. İlköğretim bütçesinde gözlemlenen düşüşün nedeninin 1980 yılında uygulamaya konulan 24 Ocak ekonomik kararları olduğu söylenebilir. 24 Ocak kararları ile genel bütçe içerisinde yer alan kamu hizmetleri bütçe büyüklüklerinde kısıtlamaya gidilmiştir. Buna karşın MEB Bütçesi içinde ilköğretime ayrılan bütçe oranı artmıştır. 1974 yılında MEB bütçesinin % 52.7'si ilköğretime ayrılırken bu oran 1980 yılında % 60.3'e çıkmıştır.

Çizelge incelendiğinde (1980-1996) döneminde, 1990 yılına kadar ilköğretime ayrılan bütçe büyüklerinin çok fazla değişmediği fakat 1990 yılında büyük bir artış gösterdiği görülmektedir. 1989 yılında 2.573.225.442 Milyon TL olan ilköğretim bütçe büyüklüğü 1990 yılında % 80 artarak 4.650.248.054 Milyon TL olmuştur. Bu artış Türkiye'de 1983-1990 yılları arasında neoliberal politikaları amansız bir şekilde uygulayan ANAP'ın (Anavatan Partisi) genel seçimleri kaybederek DYP (Doğru Yol Partisi), SHP (Sosyal Demokrat Halk Partisi) koalisyonunun iktidara gelmesiyle açıklanabilir. 1996 yılına gelindiğinde ilköğretim bütçe kaynakları yeniden azalarak 3.803.019.290 Milyon TL'ye düşmüştür. Bu azalmanın nedenleri arasında, 5 Nisan 1994 ekonomi kararları, 1990 yılından sonra uygulamaya konulan Dünya Bankası destekli eğitim politikalarının uygulanması gösterilebilir. Bu dönemde (1980-1996) MEB Bütçesi içinde ilköğretime ayrılan bütçe oranlarında büyük düşüş yaşanmıştır. 1980 yılında MEB bütçesinin % 60.3'ü ilköğretime ayrılırken bu oran 1996 yılında % 50.2'ye düşmüştür.

Çizelgede 1996 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte (1997-2005) dönemleri arasında ilköğretim bütçesinde görece bir artışın olduğu görülmektedir. 1997 yılında 4.117.899.316 Milyon TL olan ilköğretim bütçe büyüklüğü 2005 yılında 8.074.501.779 Milyon TL'ye yükselmiştir. Aynı şekilde MEB Bütçesi içinde ilköğretime ayrılan bütçe oranları artmıştır. 1997 yılında MEB bütçesinin % 50.7'si ilköğretime ayrılırken bu oran 2005 yılında % 54.2'ye

yükselmiştir. Bu artış, 4306 sayılı kanun gelirleri doğrultusunda halktan toplanan vergilerdeki artışa bağlanabilir.

Eğitim sisteminde yaşanan sorunların 1980’li yıllarla birlikte uygulamaya konulan neoliberal politikalarla oluşturulmaya başlanan ekonomik ve sosyal politikalarla daha da artarak eğitim sistemini ilköğretimden başlayarak derinden etkileyemeye başladığı görülmektedir. Türkiye’de 1980’lerden itibaren bir yandan eğitim sisteminde köklü bir yapısal değişim gerçekleştirilirken, diğer yandan toplumda eğitime yüklenen anlam ve değer hızla dönüştürülmeye başlanmıştır. Uygulanan neoliberal eğitim politikaları sonucu eğitim hizmetinin kamusal karakterini tamamen denebilecek ölçüde yitirip özelleştiği, pazarın nesnesi olan bir etkinlik düzeyine indirildiği, bilginin buna uyarlı olarak metalaştığı başka bir ifade ile parayla ölçülür ve değiştirilebilir hale geldiği eğitim aktörlerinin kimliklerinin dönüştürülerek uygulamada nesne haline getirildiği görülmektedir.

1980’li yıllarla birlikte Türkiye’de uygulanan neoliberal politikalar genelde eğitim sistemini, özellikle eğitim politikasını, eğitim ekonomisi ve finansmanını, öğretmen örgütlenmelerini, yaşam boyu eğitim yaklaşımını, özelde ise okulları etkileyerek dönüştürmeye başlamıştır. İlköğretim okullarında yaşanan bu dönüşüm Türkiye’de uluslararası kuruluşların destekledikleri projeler ve uygulanan projeler doğrultusunda uygulamaya konulan “Norm Kadro Yönetmeliği”, “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi”, “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönelmeliği”, “Toplam Kalite Yönetimi Yönergesi” gibi eğitim politikası araçlarıyla birlikte gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde MEB’in uluslararası kuruluşlarla birlikte yürüttüğü projeler ve bu projeler doğrultusunda geliştirilen eğitim politikası araçları incelenmiştir.

Uluslararası Kuruluşlarla Birlikte Uygulanan Projeler

Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşüme MEB’in uluslararası kuruluşlarla birlikte yürüttüğü projeler zemin oluşturmuştur. Bu projelerden en önemlilerinden birisi Dünya Bankası destekli “Milli Eğitimi Geliştirme” ve “Temel Eğitim” Projesi diğeri ise AB destekli “Temel Eğitime Destek Projesi ile Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri “ Projesidir.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte Dünya Bankası ve İMF’nin ilgi alanlarından birisi de, yapısal uyum politikaları çerçevesinde eğitimin piyasa yönelimli bir açıdan çözümlenmesi yapılarak yapısal uyum programları içine yerleştirilmesi olmuştur. Ercan’ın da belirttiği üzere (1997, 52-53), 1980’li yıllarla birlikte Türkiye’de uygulanan bir dizi istikrar paketine koşut olarak Dünya Bankası ile imzalanan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” (Resmi Gazete, 10.07.1990, 2570) yeni sağ politikaların gelişmekte olan ülkelerdeki uygulanış biçimine iyi bir örnek oluşturmaktadır. Bu tür düzenlemeler sonuçta eğitimi bir “sektör” olarak ele alarak bu “sektör”ün yapısal uyum politikaları içinde nasıl tanımlanması gerektiği yönünde pratik çözümler getirmiştir. “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim sistemini dönüştürmüş, neoliberal ideolojinin hegemonik etkisinin okullarda yayılmasını kolaylaştırmıştır.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile okullarda işletmecilik anlayışının yaygınlaştırılması amacıyla Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları başlatılmıştır. Toplam Kalite Yönetiminde çok sık kullanılan “iç ve dış müşteri” kavramları eğitim sisteminin içine de girmiştir. Böylece okulların bir şirket gibi yönetilmesini ve görülmesini sağlayacak davranış kuralları yaygınlaşmaya başlamıştır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile birlikte eğitim sisteminde okulları şirkete, öğrenci ve velileri müşteriye, öğretmenleri teknisyene, okul yöneticilerini işletme yöneticisine dönüştüren düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla bazı eğitim politikası araçları geliştirilerek okullarda uygulamaya konulmuştur. “Norm Kadro Yönetmeliği” “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği”, “Toplam Kalite Yönetmeliği” ve “Müfredat Laboratuvar Okulları Yönetmeliği”, “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” bunlardan bir kaçıdır.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile uygulanan eğitim politikası araçlarının eğitimde yaşanan dönüşüm üzerinde etkileri olduğu görülmektedir (Rosa, 2005). Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile uygulanmaya başlanan eğitim politikası araçlarının, okullar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde farklı

türde dönüşümleri ve etkileri olmuştur. Uygulanan politika araçlarının okullar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde etkileri şu şekilde olmuştur:

1. Uygulanan politika araçlarının okullara yönelik etkileri: Devletçe eğitime ayrılan kaynakların azalması sonucu okullar yeni kaynak yolları bulma yollarına gitmiştir. Bunun için okulların yerel girişimcilerle birlikte çalışmasını özendirici düzenlemelere gidilmiştir. Uygulamaya konulan politikalarla okullar, tıpkı özel şirketlerin yaptıkları gibi, birbirleriyle rekabet etmeye zorlanmakta, yalnızca özel şirketler gibi birbirleriyle rekabete itilmemekte, aynı zamanda özel şirketler gibi örgütlenmeleri ve yönetilmeleri istenmektedir.

2. Uygulanan politika araçlarının öğretmenler üzerindeki etkileri: Öğretmenlerin çalışma koşulları ya da öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmadan öğrencilerin performansından sorumlu tutularak, öğretmenlik mesleği teknisyen bir kimliğe dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Öğretmen ücretlerini performansla ilişkilendirmeye yönelik politikalar geliştirilmeye başlanmıştır.

3. Uygulanan politika araçlarının öğrenciler ve aileler üzerindeki etkileri: Eğitimi ticarileştirecek politikalar geliştirilerek eğitim yalnızca piyasadan alınabilecek ve seçilebilecek bir mal haline getirilmeye çalışılmaktadır. Uygulanan politikalar sonucu aileler ve öğrenciler müşteri olarak algılanmış, aileler ve öğrencilere müşteri gibi davranılmaya başlanılmıştır.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile Dünya Bankası'ndan alınan kredilerin faizi ile birlikte geri ödemesi yapılmaktadır. Bu açıdan alınan kredilerin nasıl ve nerede kullanıldığı önemlidir. Yapılan bilimsel araştırmalarda alınan kredilerin MEB tarafından etkin bir şekilde kullanılmadığı ortaya konulmuştur. Nartgün'ün (2001, 137-141), "Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme" adlı araştırmasında, projede kullanılan kaynakların etkin bir şekilde kullanılmadığı belirtilmektedir. Araştırma bulgularına göre, bazı ilköğretim okullarına klima alındığı fakat okul yöneticilerinin elektrik faturalarını ödeyemediği için klimaları kullanamadığı, okullara alınan eğitim teknolojilerinin okullarda kullanılmadığı, Dünya Bankası'nın verdiği kredileri yabancı uzman ve eğitim teknolojileri alımıyla kendine dönmesini sağladığı ortaya konulmuştur.

Dünya Bankası “Temel Eğitim” Projesi

MEB’in yürüttüğü Dünya Bankası destekli “Milli Eğitimi Geliştirme Projesine“ toplumun bazı kesimleri, sendikalar ve üniversitelerden gelen tepkiler üzerine MEB, Dünya Bankası destekli “Temel Eğitim Projesini” neden kabul etmek zorunda kaldığını gerekçelendirmek durumunda kalmıştır. Ayrıca projenin tanıtımı ile kamuoyu ve medya desteği için Dünya Bankası’ndan kredi kullanılmıştır.

MEB projenin kabul edilme gerekçesini “Temel Eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi için planlama çalışmaları sürdürülürken, 4306 sayılı yasa kapsamında elde edilen gelirlerin hedeflere ulaşmak için yeterli olmaması” olduğunu göstererek, Dünya Bankası ile MEB arasında Temel Eğitim Programı ikraz anlaşmasının imzalandığını belirtmiştir. Anlaşma, programa ilk aşamada 300 milyon dolar kredi sağlamaktadır. Bu miktarın temel eğitim programı hedeflerine ulaşmak için başarıyla kullanılması durumunda, Dünya Bankası’nca ikinci bir 300 milyon dolar kredi verileceği güvencesi verilmiştir (MEB, 2003, 264-265). Projenin kamuoyu ve medya desteği sağlamaya yönelik tanıtım çalışmalarının yürütülmesi için kaynak ayrılacağı belirtilmektedir. Kamuoyu desteği sağlama çalışmaları için "iyileştirme fonu" adı altında bir fon oluşturulmuş ve Dünya Bankası kredisinden 8.400.000 dolar tutarında bütçe ayrılmıştır (http://www.cankaya.gov.tr/tr_flash/DDK/teb.htm).

MEB’in projenin uygulanması sürecinde kamuoyu ve medya desteği sağlanması için Dünya Bankası’ndan kredi alması düşündürücüdür. Çünkü ideolojik hegemonya, öncelikle toplumun tüm üyelerinin ya da bunların çok büyük çoğunluğunun sistemi meşru sayıp, desteklemeleriyle kurulmaktadır. İdeolojik hegemonya toplumsal dönüşümü sağlamak için, uygulanan politikaların ve söylemlerin toplumca ve topluma üye bireylerin büyük bir bölümünce meşru, haklı ve akılcı (rasyonel) bir düzenleme olarak kabul edilmesini sağlamalıdır (Saylan, 2003, 307). Özkazanç’a (2006,115) göre ise neoliberal hegemonyanın güçlenmesinde en önemli rollerden birini kitle iletişim araçları (medya) desteği oluşturmaktadır. Medya piyasa bilincinin kurulmasında hem de buna eşlik eden söylemin biçimlenmesinde kurucu rol oynamaktadır. Yapılacak tanıtımla neoliberal hegemonyanın güçlendirilmesi,

sistemi meşrulaştıracak toplumsal desteğin sağlanması ve neoliberal söylemin topluma yayılması amaçlanmaktadır. Bu saptamalar MEB'in projenin uygulanması ve tanıtımı için Dünya Bankası'ndan aldığı kredinin ne amaçla alındığını açıkça ortaya koymaktadır.

Proje uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışma sonuçları kamuoyundan sürekli gizlenmektedir. Proje ile ilgili Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu'nun hazırlamış olduğu bir rapor bulunmaktadır. Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu'nun hazırlamış olduğu raporda, Dünya Bankası destekli "Temel Eğitim Projesinde" kaynakların etkin kullanılmadığı vurgulanmaktadır. Raporda (Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu, 2004):

Dış kredilerin ülke ekonomisine getirdiği yük dikkate alınarak, bu kaynağa zorunlu durumlarda başvurulmalı, zamanında, yerinde ve en yüksek yararı sağlayacak biçimde kullanılmasına özen gösterilmelidir. Uygulama izlenmeli ve karşılaşılabilecek sorunlar gecikilmeksizin giderilmelidir. Ancak, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim programının yaşama geçirilebilmesi için alınan dış kredilerin özenli kullanıldığını söyleyebilmek olanağı yoktur.

denilmektedir.

Raporda ayrıca iyi bir kaynak planlaması yapılmadığı ve MEB'in satın alma politikası eleştirilmektedir. Raporda kırtasiye ürünlerinin bile uluslararası ihale yapılarak alınması eleştirilmiştir. Dünya Bankası vermiş olduğu kredilerin nereye harcanacağını kendisi saptamaktadır. MEB'in yapacağı her türlü alımın uluslararası ihale yapılarak alınmasını zorunlu kılmaktadır. Böylece Dünya Bankası'nın Türkiye'ye vermiş olduğu krediler uluslararası şirketlerin kâr oranlarının ve satış büyüklüklerinin artmasına neden olmaktadır. Bu gösterge bile uluslararası kuruluşlar aracılığıyla Türkiye'de uygulanan eğitim projelerinin uluslararası şirketler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Aynı raporda şu saptamalar yer almaktadır:

Kırtasiyenin bile DB kredisi kullanılarak, üstelik bir bölümünün uluslararası ihale yapılarak satın alınması ve yüklenici aracılığıyla 22.000 okula dağıtılmaya çalışılması, satın alma politikasının oluşturulmasında yurt içi seçeneklerin dikkate alınmadığını göstermektedir.

Rapor çok değişik fiyatlar ödenerek çok farklı nitelikte Bilgisayar Teknolojileri sınıfları oluşturulmasını eleştirmektedir. Bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliğini daha da büyüteceği bir gerçektir. Aynı, raporda:

MEB, valiliklere genelgeler göndermiş ve 2451 okulda kurulacak 2.828 BT sınıfının altyapısı için gerekli mal ve hizmetin; DB'nin yerel satın alma

yöntemlerinden biri olan, yazılı davet yoluyla en az üç kapalı teklif alınarak satın alınmasını istemiştir. MEB'e yaklaşık olarak 22,5 milyon dolara mal olan bu iş için; harcamanın derslik başına 6.000 - 10.000 dolar aralığında olması dışında hiçbir standart öngörülmemiştir. Yerel yöneticilere çok geniş yetki alanı bırakılması sonucunda, ülke düzeyinde çok değişik fiyatlar ödenerek çok farklı kalitelerde BT sınıflarının oluşmasına yol açılmıştır. (20 + 1) kapasiteli bir BT sınıfının kurulması için; Ankara Ahiler İlköğretim Okulu'nda 4719 dolar, Giresun 23 Nisan İlköğretim Okulu'nda 8832 dolar, Samsun İlkadım İlköğretim Okulu'nda ise 9987 dolar harcanmıştır.

denilmektedir.

Raporda, Dünya Bankası kredileriyle alınan öğretim teknolojilerine MEB'in firmalara gerçek bedelinin üstünde ödemeler yaptığı ve eskimiş teknolojilerin okullara gönderildiği vurgulanarak bu durum eleştirilmektedir. Böylece okullara kullanılmayan, işlevini kaybeden teknolojiler yollanarak okullar teknoloji çöplüğüne dönüştürülmüşlerdir. Aynı raporda özetle:

Şartnamenin hazırlanması ile ihale ve sözleşmelerin imzalanması arasındaki sürenin uzun olması, bu arada gelişen teknolojinin şartnameye yansıtılmamasına; ihalenin yapılması ile hizmete sunulması arasında uzun zaman geçmesi ise, eskimiş teknolojiye daha çok bedel ödenmesine yol açmıştır.

Bakanlıkça dağıtılan eğitim yazılımlarının bir bölümü; İngilizce, Fransızca ve Almanca dil eğitimine yöneliktir. Bakanlık bu yazılımlar için toplam olarak 5.177.524,65 dolar ödemiştir. Bu tutarın 2.737.659,69 doları Almanca ve Fransızca yazılımlara ilişkindir Oysa, EARGED'den alınan bilgilere göre yazılım dağıtılan okulların yalnızca 12'sinde Almanca ve Fransızca yabancı dil eğitimi verilmektedir.

27.07.2001 tarihinde uluslararası rekabetçi ihale ile 6.503 video alınmış ve toplam olarak 834.725 dolar ödenmiştir. Aynı tarihte, her proje okuluna birer set (her set 174 video kasetten oluşmaktadır) olmak üzere 1.096.722 adet kasetin çoğaltılarak ilköğretim okullarına gönderilmesi için bir başka ihale daha yapılmış ve 778.672 dolar ödenmiştir.

Kayıtlara göre, videolar 57 gün gecikmeli olarak 31.12.2001 tarihinde; kasetler ise 103 gün gecikmeli olarak 30.04.2002 tarihinde dağıtılabilmektedir. Bu sürede video teknolojisi yerini bilgisayara bırakmıştır.

Dünya Bankası Temel Eğitim Projesi kapsamında MEB'ce ilköğretimde okullaşma oranı ile hedefler ortaya konularak, Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi geliştirilmiştir. Aşağıda yer alan Çizelge 7'de Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesinin okullaşma hedefleri ile bu hedeflerin gerçekleştirme oranları karşılaştırılmaktadır.

Çizelge 7. Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesinin İlköğretimde Okullaşma Hedefleri ile Bu Hedeflerin Gerçekleşme Oranları

Öğretim Yılı	İlköğretimde Okullaşma Oranları % (Hedef)	İlköğretimde Okullaşma Oranları % (Gerçekleşme)
1997-1998	90.6	81.0
1998-1999	95.5	88.4
1999-2000	99.9	90.4
2000-2001	100.0	90.8

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri 1997-2000. Ankara: MEB Yayınları.

Çizelgeden görüleceği gibi, 1997-2002 yılları arasındaki beş yıl boyunca, hedeflenen ilköğretimde okullaşma oranları gerçekleştirilememiştir

Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu'nun hazırlamış olduğu rapor ve eğitimle ilgili istatistikler incelendiğinde uluslararası projelerden elde edilen fiziki ve maddi kaynakların etkin bir şekilde kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Projeler kredilerden uluslararası şirketlerin kâr oranlarının ve satış büyüklüklerinin artmasına, bazı okulların ise teknoloji çöplüğü haline getirilmesine neden olmuştur. Projenin değerlendirildiği raporda elde edilen olumlu sonuçlara yönelik ifadeler bulunmamaktadır. Bu durum uluslararası kuruluşların destekledikleri projeler hakkında bilim insanları, MEB ve kamuoyunun bir kez daha düşünmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Avrupa Birliği Temel Eğitime Destek Projesi ile Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi

Avrupa Birliği Akdeniz Programı (MEDA) kapsamında hazırlanan projenin finansman anlaşması 08 Şubat 2000 tarihinde imzalanmış ve 11 Eylül 2002 tarihinde 5 yıl süre ile uygulamaya konulmuştur. Projenin amacı temel eğitimin niteliğini artırmak, eğitime erişimi iyileştirmek, “yeni bakış açısı ve ölçünlerin (standartların)” temel eğitim reformuna yansıtılarak yönetim ve örgütün iyileştirilmesini sağlamaktır (MEB, 2005, 169). MEB'in de proje amaçları arasında belirttiği üzere projenin esas amacı “yeni bakış açısı ve standartları” başka bir ifade ile neoliberal eğitim politikalarını ilköğretimde hâkim kılarak, ilköğretim okullarını dönüştürmektir.

AB katılım ortaklığı belgesi incelendiğinde, Türkiye'nin üyelik koşulları arasında, İMF ve Dünya Bankası'nca yürürlüğe konmuş reformları hızla

tamamlaması koşulu öne çıkmaktadır. Bu da göstermektedir ki AB’de Dünya Bankası ve İMF gibi uluslararası örgütlerin sosyal, ekonomik ve eğitim politikalarını desteklemektedir. Avrupa Birliği Araştırma Merkezi Eurydice’nin eğitim raporunda (1998, Akt: Hırtt, 2005, 116-117), devletçe yönetilen kamusal okul sisteminin parçalanarak yerine şiddetli rekabet ortamına dahil edilmiş bir dizi özerk okulun açılmasını, okulların ayrıca yurttaşlık eğitim müfredatlarının bir parçası olarak, başarılı girişimci modelleri oluşturmak için kendi çevrelerindeki girişimcilerle bağlantılarını güçlendirmek gereği vurgulanmaktadır. Bu vurgu Dünya Bankası’nca Türkiye’de uygulanmakta olan neoliberal eğitim politikalarına benzer çağrışımlar yapmaktadır. Eurydice’nin eğitim raporunda sözü edilen özerk okullar MLO’nu, okulların iş çevresiyle bağlantılı ekipler ise “okul gelişim yönetim ekipleri”nden başka bir şey değildir.

“Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”, Avrupa Birliği Temel Eğitime Destek Projesine paralel olarak uygulanan bir projedir. Proje Avrupa Birliği’nce desteklenmektedir. Projeye, öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir.

MEB, projenin uygulanmasıyla ilgili değerlendirme raporunda (MEB, 2005, 140); “projenin ülke genelinde başlatılmasıyla okul öğrenci meclisleri tarafından eğitim ve okul yaşantısını ilgilendiren başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, barınma, zararlı alışkanlıklardan korunma, spor olanakları vb. konularında karar alındığını ve uygulandığı” belirtmektedir.

Yapılan bilimsel çalışmalardaki bulgular ise MEB’in proje ile yapmış olduğu değerlendirme raporu sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Emir ve Kaya’nın (2004, 338-339) “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin demokrasi eğitimine yönelik bilinçli davranmadıkları, sadece okulun fiziki gereksinimleriyle ilgilendiklerini belirtirken, araştırma tek başına demokrasi eğitimi ve okul meclislerinin öğrencilerin seçme ve seçilme haklarının farkına varmasını ve öğrencilerde demokratik davranışlar kazandırma alışkanlığını kazandıramayacağını ortaya koymuştur.

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nce (EAUM) gerçekleştirilen "Avrupa Birliği- Türkiye Temel Eğitime Destek Projesi. Pilot İller İletişim Bileşeni Başlangıç Araştırması" isimli başka bir araştırmada, araştırmaya katılan velilerin görüşleri incelendiğinde, velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin okul yönetimince dikkate alınmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan bir veli ilköğretimde demokratik katılım konusunda şu görüşleri dile getirmektedir (2005, 146):

Okulların altyapılarını kendi çabalarımızla iyileştirmeye çalışıyoruz. Veli toplantılarında okulun maddi sorunları ön plana çıkarılıyor. Velilerin ve öğrencilerin görüşlerini fazla dikkate almıyorlar.

Karakütük'e göre (2001, 23), okul yönetiminin demokratik olması öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okulda kararların alınma sürecine katılmasını gerektirir. Özsoy'a göre de (2004, 159), öğrencilere sadece "demokrasi bilgisi" verilip, yetki ve karar gücüyle birlikte siyasal sorumluluk verilmediğinde, ortaya çıkan sonuç tam anlamıyla, demokrasiye ve onun sorunlarına kayıtsızlık olacaktır. "Demokrasi Eğitimi" ancak geniş bir katılımı gerçekleştirebilir.

Ünal'a göre ise (2004, 281), liberal demokrasilerin, çeşitli toplumsal kesimlere, liberal düzenin korunmasını ve sürdürülmesini sağlayacak ölçüde "özgürlük tanıma" yönündeki temel kurgusuyla, eğitimin sunumunun piyasa koşulları içine çekilmesi ile eğitim politikalarının ve eğitim ortamlarının dönüştürülmesi sağlanılmaya çalışılmaktadır.

Eğitimde demokratikleşmeyi sağlamak için, "eğitim programlarının ve ders kitaplarının", "eğitim yönetimi ve denetiminin" demokratikleşmesinin ve "eğitim hakkından yararlanmanın" önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Bunun için okuldaki tüm aktörlerin (öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi) kararların değiştirilmesinde ve alınmasında "kurucu özne" olarak katılımı gerekmektedir.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi kapsamında oluşturulan Ankara 1. Öğrenci Kongresinde öğrenciler eğitim sistemi ile ilgili görüşlerini ve beklentilerini tartışmışlardır. Tartışmalar sonuç bildirgeleri kitapçığında bir araya getirilmiştir. Rapor incelendiğinde ilginç bir durum ortaya çıkmaktadır.

Rapor öğrencilerin eğitim sistemi ile ilgili görüş ve beklentilerinin değil, iktidarda bulunup eğitim politikalarını uygulayanların eğitim sistemi ile ilgili görüş ve beklentilerini içermektedir. Raporda öğrencilerin görüşleri olarak yansıtılan düşünceler uygulanmakta olan neoliberal eğitim politikalarıyla ilgili olumlu saptamaları içermektedir.

Raporda Gölbaşı ve Kalecik ilçesini temsil eden öğrencilerin, okulların fiziki yapısına yönelik görüş ve önerileri şu şekildedir: “Araç gereç donanımı için yerel yönetimlerden, okul aile birliğinden velilerimizden destek alınması, eğitim ve öğretimin kalitesini artıracaktır”. Kalecik ilçesinden katılan öğrenciler, “okulumuzun fiziki sorunlarının giderilmesinde veli-öğretmen işbirliği son derece önem taşımaktadır. Kurulan dernek ve vakıflar okula maddi destek sağlamalıdır. Buradan elde edilecek gelir, okulumuzun eksiklerinin giderilmesinde kullanılmalıdır” (Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, 2004, 42-61). Burada öğrenciler uygulanan neoliberal eğitim politikalarının okula kaynak sağlama yollarını içeren politika araçlarının yararlarını hatta gerekçelerinin haklılığını dile getirmektedirler. Böylece bu uygulama öğrencilerin kullandıkları kavramlardaki yaşanan dönüşümü de ortaya koymaktadır. Ünal’ın da (2005, 6) belirttiği üzere öğrenciler artık “katılım” kavramını “parasal katkı” yapmak olarak anlamaktadırlar.

Raporda Etimesgut ilçesini temsil eden öğrencilerin görüşleri ise şöyledir. “Prof. Dr. Yaşar Ersoy, teknoloji destekli eğitim konulu makalesinde teknolojinin okullarda kullanımının öneminden bahsetmektedir. Değerli arkadaşlar biz öğrenciler olarak hep şunu arzu ediyoruz; misyonu ve vizyonu belli olan gerekli stratejik çalışmaları yaparak çok okuyan, düşünme yeteneğine önem veren, fiziki yapıları ile çok mükemmel, rahat mekanlarda donatılmış, bütün teknolojik araç ve gereçlerle adeta bezenmiş güzel eğitim-öğretim mekanları hayallerimizi, düşlerimizi süslemektedir” (Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, 2004, 86). Öğrenciler öğretim üyesi Yaşar Ersoy’un teknoloji destekli eğitim konulu makalesini okuyarak teknoloji destekli eğitimin çok yararlı olduğuna karar vermişlerdir. Öğrencilerin kendi yaşlarına hitap etmeyen akademik makaleleri izlemeleri ve bu makalelerden sonuçlar çıkarmaları, “misyon” ve “vizyon” gibi söylemleri kullanmaları düşündürücüdür.

Raporda Gölbaşı ilçesinden toplantıya katılan öğrenciler, öğretmenlerle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Bizce öğretmenler yılda bir kez kendi branşlarında sınava tabii olmalıdırlar. Kendine güvenen ve branşını iyi bilen bir öğretmen için senede bir kez yapılacak olan sınav çok önemli değildir. Diğer öğretmenler de mecburen oturup çalışmak ve bilgilerini tazelemek zorunda kalacaklardır. Böylece sırf maaş edinebilmek için sevmediği halde öğretmenlik yapanların sayısı azalacaktır” (Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, 2004, 135). Burada ise Gölbaşı ilçesinden toplantıya katılan öğrenciler, neoliberal eğitim politika araçları arasında yer alan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliğinin” gerekçelerinin haklılığını ve uygulamanın olumlu yararlarını dile getirmişlerdir. Raporda konuşan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri” Projesi kapsamında oluşturulan “okul meclislerin”nde çok sesliliğe yer olmadığı anlaşılmaktadır. Projenin işlevleri arasında öğrencilere hegemonik söylem kazandırmaya yönelik bir işlevinin de olduğu görülmektedir. Böylece “öğretmen” ve “okul yöneticileri” ile birlikte “öğrenciler”in de düşünceleri dönüştürülmekte neoliberal söylem doğrultusunda okul toplumunu oluşturan gruplar oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında dönüşüme neden olduğu ileri sürülen politika araçları olarak, “Norm Kadro Yönetmeliği”, “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği”, “Eğitimde Yerelleşme Politikaları ve Okul Merkezli Yönetim Yaklaşımı”, “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”, “Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” gibi eğitim politikası araçlarına yer verilmiştir.

Norm Kadro Yönetmeliği

MEB’e bağlı okul ve kurumların yönetici ile öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik 30.04.1999 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. MEB’e göre bu yönetmelik; personel boyutunda atıl kapasite yaratılmamasını, varolan atıl kapasitenin gereksinimi olan okul ve kurumlara yönlendirilerek verimliliğe dönüştürülmesini, eğitim yönetiminin her aşamasında, çağdaş teknolojiden en etkin ve verimli biçimde yararlanılmasını amaçlamaktadır.

Norm Kadro Yönetmeliği ile birlikte neoliberal ekonomide uygulanan esnek üretim koşulları okullara taşınmıştır. Esnek üretim “esnek istihdam” ve “esnek çalışma saatlerini” kapsamaktadır. Çavdar’a (2003, 109), göre norm kadro uygulamasıyla eğitim işgörenleri arasında “sayısal esneklik (Numerical Flexibility)” yaşama geçirilmiştir. Sayısal esneklik, işletmelerin gereksinim duydukları işgücü sayısı ve niteliğini, değişen ekonomik ve teknolojik koşullara, piyasalardaki alım durumuna ve yeni üretim tekniklerine göre “değiştirebilmesi” anlamında kullanılmaktadır. Böylece norm kadro uygulaması sözleşmeli öğretmenliğin önünü açmıştır. Milli Eğitim Bakanı Çelik, TBMM’de yapmış olduğu konuşmada son üç yılda (2002-2005) sözleşmeli öğretmen olarak 136.000 kişinin atamasını yaptıklarını aynı dönemde ise 58.000 kadrolu öğretmen atadıklarını belirtmişlerdir (www.tbmm.gov.tr). Üç yıl içerisinde devletçe istihdam edilen öğretmenlerin üçte ikisinin sözleşmeli oldukları görülmektedir.

Norm kadro fazlası işgörenlerin, il içi ve il dışı gözetilmeksizin eğitim bölgeleri arasında sürekli yer değiştirmesi ya da ücretsiz izinli sayılarak “geçici işsiz” haline getirilmeye çalıştırılması amaçlanmaktadır. Aydoğanoglu’nun (2003, 129) da belirttiği üzere, burada asıl amaç öğretmenler arasında esnek çalışma uygulamasını başlatmaktır. Sendikalara göre (www.kesk.org.tr/kesk.asp?sayfa=kadinyazi&id=26 - 44k) ise esnek çalışma uygulamaları işçileri üretim süreci içerisinde bölmeyi, dayanışmalarını azaltarak bireycileştirmeyi ve ortak hareket etmelerini dolayısıyla örgütlenmelerini engellemeyi amaçlamaktadır.

Kalkandelen’e göre ise (1997) norm kadro çalışmaları, “işgören” gereksinimi tahminine, “işgörenlerin” atanmasına, değerlendirilmesine, kademe ilerlemesine, bir bakıma “işgörenlerin” derece yükseltilmesinden emekliliğe kadar uzanan tüm “işgören” işlemlerinin yapılmasında altyapı hizmetini görmektedir. Bu anlamda norm kadro çalışmaları işletmelerde uygulanan “İnsan Kaynakları Yönetimi” anlayışıyla örtüşmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürü Hüseyin Acar ise (2001, 143); norm kadro yönetmeliğinin gerekçesini “personel boyutunda atıl kapasite yaratılmaması, varolan kapasitenin ihtiyaç duyulan okul ve kurumlara

yönlendirilmesine zemin oluşturularak verimliliğe dönüştürülmesi” olarak tanımlamakta, norm kadro uygulamasıyla “eğitimde demokratikleşmeye katkıda bulunarak, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanacağını” vurgulamış, eğitim hakkı için norm kadronun uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Faydalı'ya (2003, 124) göre, norm kadronun asıl amacı; iş güvencesinin kapsamını daraltmak ve “birkaç kişinin işini bir kişiye” yaptırmaktır. Ayrıca, düzenli istihdam ortadan kaldırılmakta, çalışanların görev yerlerinin değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışanların farklı yerlerde, bazen birden fazla işyerinde görevlendirildiği, bunun sonucunda işyerinin parçalandığı bir uygulama getirilmektedir. Norm Kadro Yönetmeliği yayınlandıktan sonra MEB’ce okullara gönderilen bir genelgede (www.meb.gov.tr/mevzuat) norm kadro fazlası konumunda bulunan öğretmenlerin norm kadro ile ilişkilendirilmeleri sağlanıncaya kadar sınıf öğretmenlerinin, okulöncesi öğretmeni gereksinimini karşılamak için görevlendirilmesi ve mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin öğretim yılı içinde yapacakları staj çalışmalarını yürüteceği vurgulanmıştır. Böylece norm kadro fazlası sınıf öğretmenlerinin görev yerleri değiştirilerek, farklı görevlerde çalıştırılması sağlanmış olmaktadır.

Sonuç olarak norm kadro uygulamasıyla birlikte eğitim örgütlerinde post-fordizm üretim biçiminin uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Post-fordizmde “esnek uzmanlaşma” ve “esnek örgütlenme” biçimi birlikte uygulanmaktadır. Post-fordizmde, fordizmin seri ve kitlesele üretim tarzı yerine daha küçük ölçekli, isteme göre yeniden ayarlanabilir birimlere dayalı üretim anlayışı ve esnek üretim koşulları yaygınlık kazanmaktadır (Güzelsarı, 2004). Norm kadro uygulaması, Bakanlığın istihdam türleri arasında sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının kapılarını açmayı, öğretmenler arasında performansa dayalı ücretlendirme politikalarına zemin hazırlamayı ve sendikal dayanışmayı azaltmayı amaçlamaktadır.

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi

MEB'e göre bu yönergeyle; eğitim kurumlarının, milli eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini yürütürken birbirlerini tamamlaması ve bir bütün oluşturması; bu kurumlara ğrenci alınacak çevrelerin belirlenmesi; nüfusu az ve dağınık olan yerlerde merkez okulların oluşturulması; eğitim kurumlarındaki eğitim personelinin, fiziki kapasitenin, ders araç ve gerecinin ortak, etkili ve verimli kullanılması; okulun i ve dış ğleriyle yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımıyla katkılarının sağlanması; okulun, çevreyle bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı haline dönüştürülmesi ve akademik evre ile okulun her alanda işbirliğine özendirilmesi; böylece, eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekli liğinin sağlanmasını amaçlanmaktadır (MEB, 1999, Madde 1).

MEB, Eğitim Bölgesi ve Kurulları Yönergesiyle, eğitim sisteminde demokrasi ve katılımcılığın gerçekleştirilmesinin hedeflendiğini vurgulamaktadır. Bu yönerge çerçevesinde Türkiye'de 1516 eğitim bölgesi oluşturulmuştur. Bu uygulama kapsamında, okul ğrenci kurullarıyla öğrenciler, okul zümre başkanları kurullarıyla öğretmenler, eğitim bölgesi danışma kurulu ile mahalle muhtarları ve yörenin sivil toplum örgütleri, sivil toplum örgütlerinin temsilcileri, eğitim ile ilgili kararlarda söz sahibi olmaları, okul içerisinde oluşturulan kurul yapılanması ile okul, yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları işbirliğinin sağlanması ve yönetimde "daha az merkezi, daha çok yerel inisiyatif" gibi hedeflere ulaşılacağı belirtilirken eğitimde yerelleşmeye doğru önemli bir adım atıldığı iddia edilmektedir (MEB, 1999).

"Yerelleşme", "yetki devri", "yerinden yönetim" ve "okul merkezli yönetim" gibi kavramlar uzun zamandan beri hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde tartışılmakta olup eğitim alanında alternatif bir yönetim biçimi olarak ortaya atılmaktadır. Bu kavramlar farklı tanımlanmalarına karşın, kamu ve eğitim yönetiminde dönüşümü çağrıştıran kavramlar olarak görülmektedir.

Alanyazında okul ve eğitim yönetiminde yerelleşmenin getireceği olumlu ve olumsuz sonuçlara yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Turan ve Şişman'a (2002, 142) göre, okul yönetiminde yerelleşme, bölge insanların okulun geleceğinin ve amaçlarının belirlenmesinde, maddi ve mali kaynakların sağlanmasında söz hakkına sahip olmalarını ve okulların etkililiğine ilişkin sorumluluklarını da üzerlerine almayı zorunlu kılmaktadır. Özden'e (1999, 27) göre ise; eğitimde yerinden yönetimin uygulanmasıyla birlikte ülkenin en ücra köşesindeki gençlerin girişken, üretici ve kendi kararlarını verebilen bireyler olarak yetiştirilmesi sağlanmış olacaktır. Kabasakal'a göre ise (1998, 29), okulun işlevlerinden bazılarının yerel yönetimlere devredilmesi yolu ile hem demokratik bir ortam yaratılacak hem de okulların kaynak ve finansman sorunlarına çözüm bulunmuş olunacaktır. Eğitimde yerelleşmeyi savunanların yönetime "katılım" ve "katkı"dan, okulun finansman sorununu çözecek parasal katılım ve katkıdan sözettikleri anlaşılmaktadır.

UNESCO ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar da eğitimde yerelleşme girişimlerini desteklemektedir. Dünya Bankası, El Salvador ve Panama'da geliştirmiş olduğu eğitim reformlarında eğitim yönetiminin yerelleşmesine büyük önem vermiştir. Bu amaçla Dünya Bankası her iki ülkede, özel sektör ve kamu kuruluşlarının katılımlarını sağlayarak eğitim yönetiminin yerelleşmesini önermiştir. Bunun gerçekleştirilmesi amacıyla her iki ülkenin eğitim bakanları ülkede "Toplum Yönetimli Okul" Projesi çalışmalarına başlamıştır (www. worldbank.org). Dünya Bankası Türkiye'de, bu politikaların uzantısı olarak eğitim sisteminde "Okul Merkezli Yönetim-Okul Gelişim Modeli" Projesini yaşama geçirmiştir.

Alanyazında, eğitimde yerelleşme politikalarının olumsuz sonuçlarının olduğunu dile getirenler de bulunmaktadır. Eğitimde yerelleşme politikaları eğitime ilişkin konularda karar alma sürecinde farklı grupların, ilgili kuruluşların katılımının daha "nitelikli" ve "verimli" bir hizmet üretimine yol açacağı ve eğitime ayrılan kaynakların "yetersizliği" sorununa çözüm getireceği yönündeki argümanlara dayanmakla birlikte yerelleşmenin (Walker, 2002; Akt: Özsoy, S, Sayılan, F., Günlü, R. vd, 2003, 36-37);

1. Küreselleşme sürecinin yarattığı ve eğitim olanaklarından yararlanma konusunda çeşitli toplum kesimleri aleyhine gittikçe derinleşen eşitsizliklere duyulan tepkileri azaltmak,

2. Piyasa bağlantılı eğitim politikalarını uygulamak,

3. Merkezi hükümetin uygulayacağı eğitim politikalarının yaratacağı başarısızlıkların sorumluluğundan kurtulmak gibi örtülü işlevleri de bulunmaktadır.

Eğitim Sen'in hazırlamış olduğu eğitimde yerelleşme raporuna göre ise (2003, 62); eğitimin yerelleşmesi ile hedeflenen eğitim yönetimine yerel yönetimleri, borsa ve odaları, işveren örgütlerini dahil etmek, böylece büyük bir sorun olarak görülen eğitimde finansman sorununu çözmektir.

Kavak'a göre ise, eğitimde yerelleşme ile, okullara finansman sağlama biçimi yerel finansal kaynakların yapısına ve gücüne terk edilmektedir. Böyle bir durumda, bölgenin mali sınırlılıklarının çoğunlukla birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bazı çocuklar çok iyi koşullarda yetiştirilirken, diğerleri iyi eğitilmemiş öğretmenlerle eğitime, kalabalık gruplar içinde okuma ve öğretim araç-gereçlerinden yoksunluk gibi sonuçlarla karşı karşıya kalabilirler (Kavak, 1994, 84). Bu durum eğitimde varolan eşitsizliklerin büyümesine yardım etmekten başka bir işe yaramayacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesinin bir tür yerelleşme ve demokratik katılımı amaçladığı MEB'ce yönergede dile getirilmektedir. Yönergede "katılım" kavramı;

"eğitim bölgesinde, eğitim sürecinde yer alan öğelerle, eğitim talep alanını oluşturan bütün kesimlerin eğitimle ilgili alınacak karar ve yönetim süreçlerine katılımının sağlanmasıyla, bölgenin eğitime ayrılacak potansiyel kaynaklarının harekete geçirilmesi ve sorunların yerinde çözümünün sağlanmasına çalışılır" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1999, Madde 5).

Bu tanımda da açıkça görüldüğü üzere MEB, yönetime "katılım"ın amacını belirlemiştir. MEB'e göre demokratik "katılım" ancak bölgenin potansiyel kaynaklarını eğitime, dolayısıyla okullara yöneltme bu doğrultuda okulların gereksinimlerini giderme ile sınırlıdır. Yine MEB, eğitim bölgelerinin, eğitim bölgeleri içerisinde yer alan okulların kaynaklarının ortak kullanımı için

oluşturulduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenler sadece bir okulun değil, içinde yer aldıkları eğitim bölgesi içindeki okulların da öğretmeni olacaklardır. Bu da görüldüğü gibi “esnek çalışma-esnek üretim” uygulamalarının eğitim sisteminde uygulama alanı bulmuş örneklerinden birisidir.

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nin uygulanmasından bugüne istenilen amaçları gerçekleştirmediği yapılan araştırma sonuçlarında görülmektedir. Töremen ve Harktı'nın (2004, 173). “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurullarının Yapısal ve İşleyiş Sorunları İle Etkililik Düzeyi” ve Güler'in (2004, 102-113) “Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulamalarının Eğitim Olanaklarına Etkisi” isimli araştırmalarında, kurullarda alınan kararların üst yönetimlerce (İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı) yeterince değerlendirilmediği, eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının, öğretmenler arasındaki iletişimi, ve kaynakların verimli bir şekilde kullanımını sağlayamadığı ve eğitim bölgelerinde yer alan okullar arasında etkili bir iletişimin kurulamadığı ortaya çıkmıştır.

MEB'in eğitimde yerelleşme politikaları olarak sunduğu Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesine paralel diğer bir oluşum “Okul Merkezli Yönetim-Okul Gelişim Modeli” uygulamasıdır.

Okul Merkezli Yönetim- Okul Gelişim Modeli

MEB'e göre okul gelişim modeli, okullarda Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışını yerleştirmek ve Türk Eğitim sisteminde okul yönetimlerine “sürekli gelişme, ekip çalışması, kararlara katılım, planlama, sürekli eğitim, hedef kitlenin beklentilerini, isteklerini belirleme gibi” TKY felsefesinin temel kavramlarını uygulamaya dönük olarak nasıl yapılacağını gösteren bir süreçtir. Okul Gelişim Modeli ile okul toplumunu oluşturan bireyler arasında sorumluluk paylaşılır, kaynakların nerelerde, nasıl kullanıldığı ve bunların kullanımı sonucu okul gelişimine katkısı araştırılarak kaynakların verimli kullanımı amaçlanır (MEB, 2002, 5-51). MEB, okul gelişim modelinin amaçlarını örtülü olarak değil açık ve net olarak açıklamaktadır. MEB okul gelişim modeliyle TKY felsefesinin okullarda nasıl yapılacağını göstermeyi ve bu anlayışı okul

toplumunu oluşturan bireyler (okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) arasında yaymayı ve yerleştirmeyi amaçlamaktadır.

Okul Gelişim Modeli ile okullarda Okul Gelişim ve Yönetim Ekibi (OGYE) kurulmuştur. OGYE uygulaması, TKY'nin uygulanması için gerekli kararları alan, yürüten ve geliştiren bir kalite kuruludur. OGYE; okul yöneticileri, rehber öğretmen, öğretmen, destek personeli, veli, öğrenci temsilcileri, okul aile birliği temsilcileri, sivil toplum örgütlerinden seçilen bir temsilci, muhtar, okulun bulunduğu mahallede bulunan sanayi/ticaret dallarının birer temsilcisinden oluşur.

Okul Gelişim Yönetim Ekibi üyeleri arasında bulunan okul aile birliği temsilcisinin görevleri arasında, “okulun parasal kaynaklarının geliştirilmesine ve bu kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına katılma, velilerin parasal desteğini sağlamak için uygun düzenlemelerin yapılması” bulunmaktadır (MEB, 2002, 17). MEB'in de belirttiği üzere Okul Gelişim Yönetim Ekibi arasında bulunan okul aile birliği temsilcisinin o ekipte bulunma amacı okulun parasal kaynaklarını geliştirme ve velilerden parasal destek çalışmaları yapmaktır. Bu gösterge bile OGYE'nin “paralı eğitim” ve “eğitimde özelleştirme” politikalarının bir ayağı olduğunu göstermektedir.

Okul Gelişim Modeli ile yönetişimci devlet modelinde olduğu gibi çok yönlü ağlar sistemi içinde işleyen bir okul yönetimi tasarlanmıştır. Sistemin işleyişi demokratik katılımdan çok “parasal katkı/katılım” üzerinde kurgulanmıştır. Parasal katılım üzerine kurgulanan bu model okulları bölge ve semtlere göre farklılaştırdığı gibi aynı okul içinde nitelikli sınıflar oluşturmaya ve para aktarımı yapan velilerin çocuklarının bu sınıflara kaydolmasını sağlayarak eğitimde varolan eşitsizliği artıracaktır. Şahin ve Şevkal'a (2004, 58) göre; eşitsizlikler üzerine kurgulanan ve eşitsizlikleri daha da derinleştiren eğitim yönetişimi modelinin katılımcılık boyutu, gerçekleri örtmek için kullanılan bir söylemdir. Ünal'a (2003, 74-75) göre de okullarda, okul gelişim modelinin uygulanma nedenleri arasında; okullara kaynak yaratmak ve sanayi sektöründe kullanılan kalite kavramını eğitim sistemine taşımak gelmektedir.

Okul Gelişim Modelinin dayandığı ilkeler “okul merkezli yönetim” yaklaşımıdır. Alanyazında okul merkezli yönetim uygulamasının okullarda olumlu sonuçları beraberinde getireceğini vurgulayan bilim insanları da bulunmaktadır. Erdoğan’a göre (2002, 96-98); okul merkezli yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınmasıdır. Okul merkezli yönetim ile okula, merkezi bütçenin dışında yerel kaynaklar kazandırılabilir. Okullar arasında rekabet oluşur ve bu da sunulan eğitim hizmetlerinin kapasitesini yükseltir. Okullar kendi olanaklarını kullanarak ek kaynaklar yaratabilir.

Okul merkezli yönetim, bütçe, personel, eğitim programları, stratejik planlama, okul geliştirme gibi politika alanlarında yöneticilere, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere yetki ve sorumluluk vererek, onlara eğitim sürecini daha fazla kontrol etme fırsatı sağlamaktır. Okul merkezli yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak onun ve çevrenin gereksinimlerine uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlamasıdır. Bu yaklaşım; eğitime ailelerin dahil edilmesine, toplumla bağlar oluşturmaya ve iş çevresi ile etkin bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacaktır (Carlson, 1996, 259; Owens, 1998, 94; Myers ve Stonehill, 1993, 1; Akt: Aytaç, 2000, 30). Güçlü’ye göre ise okul merkezli yönetim yaklaşımı (2000, 125), Türkiye eğitim sistemini yeniden yapılandırma girişimlerine yönelik olarak sistem boyutunda bir değişimi öngörmektedir.

Çelik’e göre (1999, 44) ise “okul merkezli yönetim yaklaşımı” okul yöneticilerine belirli liderlik davranışları yüklemektedir. Bunlardan en önemlisi “kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi” davranışıdır. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir. Çelik’in belirttiği gibi okul merkezli yönetim yaklaşımı okul yöneticilerine yeni görevler yüklemektedir.

Okul merkezli yönetim yaklaşımını savunanların da belirttiği üzere “okul merkezli yönetim yaklaşımı”, TKY yaklaşımının okullarda uygulanmasını ve anlayışının yerleştirilmesini, okullara merkezi bütçenin dışında yerel kaynakların kazandırılmasını, okulların kaynak sağlama yollarını çeşitlendirilmesini, iş çevresi ile etkin bağlantılar kurulmasını ve okul yöneticisi ve öğretmen kavramlarında dönüşümü amaçlamaktadır.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönelmeliği

MEB'in ilköğretim politikaları aracılığıyla okullarda dönüşümü gerçekleştirmeye yönelik uygulamalarından biri olarak Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönelmeliği gösterilebilir. 2005 yılında uygulamaya konulan yönetmelikle öğretmenlik mesleği "öğretmenlik", "uzman öğretmenlik" ve "başöğretmenlik" olarak ayrı unvanlara ayrılmakta ve her unvanda mesleki gelişime koşut olarak ücret artışı gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Böylece kariyer, yeterlik ve performans dayalı, kaliteyi öne çıkaran bir ücretlendirme sistemine geçilmesi hedeflenmektedir.

Yönelmeliğin 2005 yılında yürürlüğe konulmasına karşın geçmiş yıllarda kalkınma ve icra planlarına konulduğu, Milli Eğitim eski bakanlarının gündemlerinde olduğu anlaşılmaktadır. Milli Eğitim eski bakanlarından Turhan Tayan'ın 1996 yılında Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısında yayınlanan "Eğitim reformu, eğitimde yeni arayışlar" adlı makalesinde (1996, 9), yönetmeliğin o yıllarda TBMM'ye sunulduğu anlaşılmaktadır. Makalede Bakan, Milli Eğitim Personel yasasının hazırlanarak Meclise sunulduğunu belirtmiş, yasa taslağı ile okullara sözleşmeli öğretmen çalıştırılması olanağı getirildiğini, ayrıca yasanın öğretmenlere, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kariyer basamakları getirdiğini vurgulamıştır. Yasa o yıllarda Meclisten geçememiş buna karşın aradan on yıl geçtikten sonra yasa tekrar Meclis gündemine gelerek yürürlüğe konulmuştur.

DPT'nin hazırlamış olduğu 2001-2005 yılı icra planında ise, sözleşmeli öğretmen istihdam edilebilmesi için yasal düzenlemelerin yapılacağı, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesinin sağlanacağı ve öğretmenlerin özlük haklarının bu basamaklarla ilişkilendirileceği belirtilmiştir (DPT, 2000).

Yönelmelikle öğretmen kimliği dönüştürülmekte "neo liberal eğitim politikalarına uygun öğretmen kimliği" yaratılmaya çalışılmakta (Ünal, 2005, 12) ve TKY ile amaçlanan standardizasyon ölçütleri, kariyer unvanlarıyla öğretmenlere getirilmek istenmektedir. Dönüşümü gerçekleştirmek için toplumda kabul görececek söylemlerden yararlanılmıştır. Örneğin, devlet

okullarında eğitimin niteliğinin düşük olma nedeni olarak öğretmenler gösterilmeye başlanmıştır. Bu söylem İngiltere’de “öğretmen yetiştirme eğitimi reformu” adıyla gündeme getirilen politikalarda da görülmüştür. İngiltere’de “okuldaki öğrenciler arasındaki başarısızlık, verimsiz ve rekabet edemeyen öğretmenlere dayandırılmıştır” (Maguire, 2002; Akt. Ünal, 2005, 7). Çözüm olarak geliştirilen politikalar ise, öğretmenlerin performansını ve verimliliğini artıracak yönetim teknikleri ve yasal düzenlemeler olmuştur.

Yönetmelik, öğretmenleri farklı gruplara ayırmakta, öğretmenler arasındaki dayanışmanın azalmasına yol açmakta ve öğretmenleri bireyci bir çizgiye çekmekte, toplumsal sorunlara çözüm öneren aydın kimliğinden uzaklaştırmakta, öğretmeni “teknisyen” bir meslek grubuna dönüştürmektedir. Böylece, öğretmenlerin eğitim idealleri uğruna mücadele etme, toplumsal sorunlara karşı tepki verme, toplum önderi olma gibi özellikleri dönüştürülerek öğretmenlerin örgütlü bir güç oluşturmaları engellenmeye çalışılmaktadır. Böylece öğretmenler var olan yasal haklarını koruyabilme gücünden yoksun bırakılarak kazanmış oldukları yasal hakları ellerinden daha kolay alınabilecektir. Örneğin Şili’de öğretmenler, deneyim ve eğitim düzeylerine göre ücret farklılaşmalarına tabii tutulmuşlar ve sahip oldukları yasal güvenceleri kaybetmişlerdir (Keskin, 2004).

Öğretmen odalarında “öğretmen”, “başöğretmen”, “uzman öğretmen”, “sözleşmeli öğretmen”, “kadrolu öğretmen” “ders ücretli öğretmen” gibi farklı öğretmen grupları yaratılarak öğretmenler arasındaki birlik ve dayanışma zayıflatılmaya çalışılmaktadır. Yönetmelikle ayrıca işgücü piyasasının esnekleştirme sürecinin temel öğeleri olan “performans değerlendirme” ve “hesap verebilirlik” uygulamaları okullarda uygulamaya geçirilmiş olmaktadır.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin, öğretmenlerin istihdam ve ücret güvencelerini ortadan kaldırması ve öğretmenler arasında olumsuz bir rekabet ortamı yaratmasından sendikalarda kaygı duymaktadırlar. Eğitim Sen’in hazırlamış olduğu rapora göre (Eğitim Sen, 2006), uygulama ile getirilmek istenen “performans değerlendirme” ile öğretmenlerin birbirleri ile rekabetleri gündeme gelecektir; “rekabet” ise hem

ücretlerin düşmesine, öğretmenlerin işyüklerinin artmasına ve hem de mevcut örgütlenme düzeylerinin ve araçlarının kaybedilmesine neden olacaktır.

İspanya’da ve Kanada’da yapılan araştırmalarda (Lozana, 2002; Delhi ve Fumia, 2002, Akt: Ünal, 2005, 10), öğretmenler arasında yapılan bu tür sınavların öğretmenlerin “benlik imgesini” dönüştürerek yeni bir öğretmen “benlik imgesi”ni ortaya çıkarttığı, öğretmenler arasında farklılıklar yarattığı ve öğretmenlerin veliler ve öğrencilerle olan ilişkilerini “verimlilik”, kendi iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerini “rekabet” terimleriyle ifade etmeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Bu uygulama, okulları ekonomik bir işletmeye dönüştürme adımlarından birisidir. Uygulama ile eğitimde performansa ve çıktılara dayalı bir denetim sürecine geçilmesi, öğretmenlerin kâr ve değer yaratan bir imgeye dönüştürülmesi amaçlanmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi

Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönerge MEB, merkez, taşra ve yurt dışı örgütü ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen etkinliklerin “toplam kalite yönetimi” anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri içermektedir. Yönergede Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları çerçevesinde kaynakların etkili ve verimli kullanımının sağlanacağı belirtilmiştir. Yönergede, ölçülemeyen hizmet geliştirilemez anlayışından hareketle hedeflere ulaşma düzeyinin sürekli ölçüleceği, personelin tüm potansiyelini kullanabileceği çalışma ortamının sağlanacağı, çalışanlara sorunun bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olunması anlayışının benimsetileceği vurgulanmıştır (www. meb. gov. tr).

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi anlayışına göre okul; müşterilere hizmet sunan bir işletme anlayışı olarak görülmektedir. Eğitimin temel müşterileri ise öğrenciler ve ailelerdir. Bu anlayış doğrultusunda okulun iç müşterileri; öğrenci, yönetici, öğretmen, diğer çalışanlar, dış müşteriler olarak; üst eğitim kurumları, iş dünyası, veliler ve Milli Eğitim Bakanlığı gösterilmektedir (Cafoğlu, 1996, 113). Aydoğanoglu’na göre (2003, 55) TKY’

de iç müşteri kavramı ile çalışanlar arasındaki, dış müşteri kavramı ile de üretim ilişkileri içinde olan kurumlar arasındaki tüm ilişkilerin parasal ve çikarsal rekabete dayandırılması hedeflenmektedir.

Dikmen'e (2003, 531) göre Toplam Kalite Yönetimi, kalite çemberleri gibi yeni yönetim araçları, çalışanların iş dışında da işini düşünmesi ve işindeki aksaklıklara yönelik çözüm önerileri geliştirmesi için teknikler geliştirme yollarını hazırlamayı amaçlamaktadır (Dikmen, 2003, 531). Böylece işyerinde verimlilik ve işletmecinin elde edeceği gelir artacaktır. Eğitim Sen'in TKY ile ilgili hazırlamış olduğu rapora göre (2003, 52); 1990-2000 yılları arasında TKY'nin uygulandığı işletmelerde % 100'lük bir verimlilik artışı karşısında işgörenlerin ücretlerinde % 10'luk artış gerçekleşmiştir.

Güzelsarı'nın belirttiği üzere (2004, 107), yeni dönemde kamu sektöründe de özel sektör gibi rekabet önem kazanmaya başlamıştır. Bu süreci hızlandıracak temel öğelerin başında TKY anlayışı gelmektedir. Özel sektörde uygulanan TKY'nin kamu sektöründe de uygulanmaya özendirilmesinin arka planında devlet kurumlarında çalışan insanlar arasında rekabet ve girimcilik ruhunun çalışanlara kazandırılması yatmaktadır. Böylece çalışanlar arasındaki dayanışmanın etkisi kırılarak sendikal örgütlenmeler zayıflatılmış olacaktır.

Eren'e göre ise (2004, 67); müşteri olarak yurttaş, bir yandan kamu yönetiminden daha kaliteli, daha iyi, daha verimli, daha etkili hizmet beklerken; diğer yandan kamusal hizmetlerin yerine getirilmesinde önemli sorumluluklar almaktadır. Temel'e göre (2000, 48); eğitim ve öğretimin öğretmen-öğrenci iletişimi ile sınırlandırılmaması gerekir. Okul toplumunun öğretmen dışındaki diğer aktörler (öğrenci, veli) de eğitim ve öğretimde sorumluluk almalıdırlar.

1980'li yıllarla birlikte kimi batı ülkelerinde ve Türkiye'de iktidara gelen yeni sağ hükümetlerin ilk uygulamalarından biri, sosyal devletin "sosyal yurttaşlık" anlayışını gözden geçirmek olmuştur. Yeni sağ, "sosyal yurttaşlık" kavramının yerine "aktif yurttaşlık" kavramını gündeme getirmiştir. "Aktif yurttaşlık" kavramı ile devletin bir dizi taahhütten kurtulması ve bireylere sorumluluk verilmesi amaçlanmaktadır (Üstel, 1997, 131-132).

Okullarda uygulanan TKY çalışmaları, yerelleşmeyi amaçlayan Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Okul Gelişim Modeli'nin arkasında yatan gerçek, kamu hizmeti alan bireylere önemli sorumluluklar yükleyerek sosyal devletin önemli söylemlerinden “sosyal yurttaşlık” kavramından, etkin devletin “aktif yurttaşlık” kavramına geçişi sağlamaktır. Neoliberal politikaların gündeme getirdiği “aktif yurttaşlık” kavramına MEB'in okullarda uygulamaya koyduğu Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi önemli bir örnek olarak gösterilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nca Kasım 2005'te tüm okullara gönderilen 2005/92 sayılı genelgede okul ile öğrenci ve veli arasında kurulması gereken işbirliğinin yazılı bir sözleşme haline getirilmesi istenmektedir. Genelgede, bireyin kendini gerçekleştirilmesi, okulda demokrasi kültürünün yerleştirilmesi, okulun tüm olanakları ile çevreye açılması, veli ve öğrencinin beklentilerinin sisteme dâhil edilmesi, hizmet üretenler ile alanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için sistematik bir düzenlemeye gerek duyulduğu, bu amaçla Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Genelge Sayı: B.08.0.EGD.0.33.07.00- 112 –3157).

Sözleşme; okulun, öğrencinin ve velinin hak ve sorumluluklarını içeren üç bölümden oluşmaktadır. Genelgede, her bölümün sonunda yer alan okula özgü sorumluluklar, okulun içinde bulunduğu çevrenin olanakları dikkate alınarak Okul Gelişim Yönetim Ekibi'nce (OGYE) belirleneceği belirtilmektedir.

Sözleşme yükümlülükleri incelendiğinde en çok sorumluluk velilere ve okullara yüklenmiştir. Sözleşmede velilere, Okul Gelişim Yönetim Ekibi ve Okul Aile Birliği seçimlerine ve toplantılarına katılma, okulun kütüphanesine ya da başka bir konuda maddi kaynak katkısında bulunma sorumluluğu getirilirken, velilere verilen haklar arasında ise okul yönetimince adil ve saygılı davranışlarla karşılanmak, okul yönetimine katılmak gelmektedir. Velilerin, okul yönetimlerine katılma şekli, yönetimlerde alacağı rol ve etkinlik kaynakları sözleşmede belirtilmemiştir.

Sözleşme okullara “öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek materyal, donanım ve teknolojik donanım sağlamak, okulun güvenilir ve temiz olmasını sağlamak, okul çalışanlarının gereksinimlerini belirleyerek giderilmesi için çözümler üretmek” gibi sorumluluklar yüklemektedir. Okul çalışanlarının gereksinimlerini belirlemek ve giderilmesi için çözüm üretmek okulların mı yoksa merkezi örgüt birimi olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın mı sorumlulukları arasına girmektedir? Okullara yüklenen sorumlulukları, okulların yerine getirebilmesi için önemli maddi kaynaklara sahip olmaları gerekmektedir. Sözleşmede maddi kaynak sorununun çözülebilmesi için MEB'e herhangi bir sorumluluk verilmemiş sadece bu sorunun veli ve çevre katılımıyla çözülebileceği belirtilmiştir. MEB esas sorumluluklarını nasıl okullara yüklemişse, okullar da sorumluluklarının birçoğunu velilere yüklemiştir. Bu noktada sözleşmeye taraf olması beklenen Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri sözleşmeye dahil edilmemişlerdir.

Sözleşmede, “okullara yüklenen sorumluluklar, okulun bulunduğu çevrenin olanakları dikkate alınarak okullar tarafından belirlenecek ve yerine getirilecektir” denilmektedir. Böylece okullara yüklenen sorumluluklar ve sorumlulukları yerine getirme ölçütü olarak okul çevresinin olanaklarına bırakılmaktadır. Bu durumda okul çevresinin yarattığı eşitsizliğe paralel olarak eğitimde de eşitsizlik artarak devam edecektir.

Alanyazın incelendiğinde eğitimde uygulanmak istenen TKY yaklaşımına yönelik ilginç saptamaların ve değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirmeler hem akademik çevreden hem de MEB yetkilerince yapılmıştır. MEB'ce TKY'yi öğrencilere benimsetmek ve sevdirmek amacıyla kitaplar hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılmıştır.

Temel'e göre (2000, 46) TKY anlayışı bir yöntem sorunu olduğu kadar da bir yaşam felsefesidir. Bu nedenle, önce bu anlayışı eğitim kurumları içselleştirmeli ve toplumu dönüştürmede etkin bir şekilde kullanmalıdır. Hatta Temel (2000, 47), daha da ileriye giderek yükseköğretim kurumlarının konuya kayıtsız ve bilgisiz kaldığını ileri sürerek, eğitim fakültelerinde Bilgisayar, Araştırma Teknikleri ve İstatistik, Drama gibi dersler konulurken, TKY yaklaşımını anlatan kuramsal ve uygulamalı bir dersin konulmamasını çok

önemli bir eksiklik olarak görmektedir. Temel, en kısa zamanda eğitim fakültelerinde TKY dersi konulmasını ve Türkiye'nin gelişmiş bir ülke olması için eğitim sisteminde (yükseköğretimden ilköğretime kadar) toplam kaliteyi gündemine almasını gerekli bulmaktadır. Temel'in de belirttiği gibi TKY okul toplumunu oluşturan bireyleri ve okulları dönüştürmeyi amaçlayan politika araçlarından birisidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü, Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi (YÖDGED) Başkanı Çetin'e (2002, 146) göre ise, TKY, yurttaş mutluluğunu sağlama konusunda çok önemli bir araçtır. TKY'nin, çağdaş gelişmelere duyarlı olan kurumların, iş yapma biçimlerini, çalışma ortamlarını, bütün süreçlerini, kurallarını insanileştirerek yurttaş memnuniyetine odaklı bir sistemi kurmak gibi öncelikli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle TKY bütün kamu ve özel sektör için bir şanstır ve bir fırsattır.

MEB Personel Genel Müdürlüğü'nce Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi kapsamında hazırlanan Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabında Milli Eğitim Bakanı Çelik; "Ölçülemeyen hizmet geliştirilemez ve yönetilemez" temel felsefesinden hareketle bu düzenleme sayesinde artık bireysel performansın yanında kurum ve takım performansının da ölçülebileceğini vurgulamıştır (MEB, 2005, 1). Ünal'ın (2006) da belirttiği üzere bireysel performans ölçütlerinin öğretmenler ve eğitim sistemindeki diğer personel için uygulanması, işgücü piyasasının esnekleştirilmesi çalışmasının bir sonucudur. Okuldaki öğretmenlerin etkisizleştirilmesini amaçlayan bu politikalar öğretmenler için korku, kaygı ve bütün içinde kaybolmuşluk duygusu yaratmayı amaçlamaktadır.

MEB'in yukarıda belirtilen Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabında eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin kalite politikaları özetlenmiştir (MEB, 2005, 6). MEB, eğitimde kalite politikalarının uygulanmasıyla iş dünyasının gereksinimi olan nitelikli bir işgücünün oluşumuna katkıda bulunmayı amaçladığını açıkça belirtmektedir.

Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabında TKY'in temel felsefesi ve arka planı açıkça vurgulanmıştır. Kitabı hazırlayan komisyon üyelerine göre (MEB, 2005, 83);

Bütün yönetim kitapları incelendiğinde iş yapmanın veya yaptırmanın iki yolunun olduğu görülmektedir. Birincisi yapılan işin; yapana veya diğer paydaşlara yarar sağladığına çalışanı inandırmak. İkincisi, o işi yapmadığında çalışanın bir şekilde maddi veya manevi zarara uğratılacağı bilincini kazandırmak. Bunun, iş yapma veya yaptırmada “sopa mı-havuç mu?” meselesi diye literatürde yer alan bir başka açıklaması da vardır. Bu anlamda tercihimiz elbette insana yakışır olanıdır. O da işin yapana ve paydaşlarına sağladığı yararı (ödüllendirmeyi) ön plana çıkarmaktır. Yani ödüllendirerek, o işin birey, toplum ve insanlık için taşıdığı önemi vurgulayarak ona inandırmak büyük önem taşımaktadır.

Ödül kazanan kurum ve bireylere birer plaket verilmesi uygun görülürken, bu işten en büyük yararı sağlayacak olan işverenin ne ödül kazandığı belirtilmemektedir. Burada önemli nokta, yapılan işin işi yapana ve diğer paydaşlara yarar sağladığını çalışanlara inandırarak verimliliği artırmaktır.

MEB TKY'ı çocuklara sevdirmek ve anlatmak için kitaplar da hazırlamıştır. Örneğin MEB “Çocuk Edebiyatı Eserleri” serisi arasında yayınlanan “Ben Kalite Gönüllüsü Bir Öğrenciyim” adlı yayında; çocuklara TKY şu dörtlük halinde anlatılmaktadır (2003, 14):

“Paydaşları memnun et,
öğrenmeye devam et,
sistemi kur; iyileştir süreci,
sensin bunun lideri.
Lay lay lom...”

MEB'in çocuklara yönelik olarak Kalite Okulları Merkezi (The Center for Schools of Quality)' nin Türkiye Temsilcisi Hayal Köksal'a hazırlattığı “Ben Kalite Gönüllüsü Bir Öğrenciyim” adlı yayında (2003, 1); TKY kavramının çocukların anlayabileceği ilkeler doğrultusunda öğretmeyi amaçlandığı vurgulanmaktadır. Yayında, TKY'in temel ilkeleri ve uygulama alanları anlatılmakta, öğrencilerin derslerde başarılarını artırmak için “TKY Başarıyı Artırma Çizelgeleri” verilerek bu çizelgelere uyulması durumunda başarıya ulaşabilecekleri anlatılmaktadır. MEB, öğrencilere başarıya ulaşmaları için ders çalışırken TKY ilkelerini uygulamalarını önermektedir.

Eserde yer alan bir bölümde ise Atatürk üzerinden TKY anlatılmakta, Atatürk'ün yaşamında TKY yaklaşımını benimsediği ve uyguladığı anlatılmaktadır. TKY felsefesinin ve ilkelerinin Atatürk'ün Söylevinde belirgin bir şekilde yer bulduğunu bunun için Atatürk'ün değişime açık, çağdaş, karizmatik liderliğin ender örneklerinden biri olduğu vurgulanmakta ve anaokulunda öğrencilere “toplam kalite farkındalığı” eğitimi verilmesi gerekliliği belirtilmektedir (Köksal, 2002, 8-17).

TKY yaklaşımı okulları bir işletme, okul yöneticilerini işletme müdürü, öğrenci ve velileri müşteri haline dönüştürmeyi amaçlayan en önemli politika araçlarından birisidir. TKY'nın okullarda uygulanmasıyla birlikte eğitimin metalaştırılma süreci hızlanmış ve meşrulaştırılmıştır. Okullarda kalite ve verimliliği artırma adına okul yönetimlerinde velilerden “katkı payı” adı altında “parasal yardımlar” istenmiştir. Böylece TKY, velilerden para toplama gerekçelerinden biri haline getirilmiştir.

Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte uygulanan ekonomik ve sosyal politikalar oldukça yoğun bir ideolojik bombardıman ve hegemonik söylem altında yapılmıştır. Bunun için neoliberal söylem ilk olarak toplumda genel kabul görmüş olan “etkinlik”, “kalite”, “performans”, “esneklik”, “şeffaflık”, “hesapverebilirlik”, “katılım”, “yerellik”, “hoşgörü”, “uzlaşma”, “paydaşlık”, “ortaklık” ve “demokrasi” kavramlarının içeriğini boşaltarak farklı anlamlar yüklemiştir. Kamuoyu neoliberal söylemin sunduğu kavramlarla, onların günlük yaşam içerisindeki gerçek karşılıkları arasındaki ana çelişkiye işaret eden sistematik eleştirilerden yoksun bırakılmıştır.

Ball’e göre (1992, 16), “kullanılan dil” mücadele sürecinde anlam kazanmaktadır. Anlam, sözcüğün veya kullanılan dilin gücünden çok mücadele süreci sonucu elde edilen kazanım durumuna göre önem kazanmakta veya kaybetmektedir. Bu durum, Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte kullanılan neoliberal politikaları savunanlarca kullanılan dilde de kendini göstermektedir. Bu dönemde kullanılan söylem toplumda kavram karmaşası yaratmış, dilin gücünden olumlu şekilde yararlanılmıştır.

Neoliberal kuram eğitim sisteminde yaşanan dönüşümde de aynı söylemi kullanmıştır. 1990'lı yıllarla birlikte uygulamaya konulan tüm eğitim politikası araçlarında (Toplam Kalite Yönetimi, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri, Norm Kadro Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, vb.) “etkinlik”, “kalite”, “performans”, “esneklik”, “şeffaflık”, “hesapverebilirlik”, “katılım”, “yerellik”, “hoşgörü”, “paydaşlık”, “ortaklık” ve “demokrasi” kavramlarının çok sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların çok sık kullanılmasının arkasında yatan gerçek ise bu söylemlerle, eğitim gibi kamu hizmetlerini piyasa koşullarına açarak, eğitim sisteminde özelleştirme politikalarını uygulamak ve okul toplumunu oluşturan bireyleri dönüştürmektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, demografik verileri, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümü okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, varolan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığı için tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve varolduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994, 77).

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39).

Nitel araştırma yönteminin bu araştırmada kullanılmasının nedenleri arasında, nicel araştırmalara yönelik olarak geliştirilen eleştiriler bulunmaktadır. Son yıllarda nicel araştırma yöntemlerine yönelik eleştiriler arasında, nicel araştırmanın, davranışı incelerken çok indirgeyici olması, böylelikle bütünsel bakışı kaybetmesi; ölçmeye yapılan vurguyla toplumsal gerçekliği aşırı ölçüde basitleştirmesi ve verilerin içeriğini boşaltması

bulunmaktadır. Nitel araştırmaların amacı araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır. Nitel araştırmalar, bağlama ve sürece, yaşanan deneyime ve yerel olana duyarlıdır. Nicel araştırmalar ise, gerçekliği değişkenler ve değişkenler arasındaki ilişkiler açısından kavramsallaştırır (Punch, 2005, 183-228). Son yıllarda toplumsal gerçekliği daha iyi ortaya koyabilmek için izlenen ve giderek yaygınlaşan nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanma eğilimi bu araştırmada da benimsenmiştir.

Jones'un (Akt: Punch, 2005, 166) belirttiği gibi; diğer kişilerin gerçekliği nasıl kurduklarını anlamak için, onlara sormak, kendi terimlerini kullanmalarına izin verecek şekilde kendi anlamlarının özü olan zengin içeriği en iyi şekilde ifade edebilecek bir derinlikte sormak yerinde olacaktır. Eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümü değerlendirmek açısından okul yöneticileri ve öğretmenlerin gerçelikleri, kendi terimlerini kullanarak en iyi şekilde kendilerini ifade etmeleri konunun betimlenmesi ve açıklanması açısından gerekli görölmüştür.

Bu araştırmada anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılan gerçeliklerin, araştırma evrenine ilişkin genel bilgilerin betimlenmesiyle kavranamayacağı düşünülerek, bu bilgilerle birlikte okulların kendilerine özgü ortamlarındaki özgül deneyimlerini bilmek, konuyu daha bütüncül bir biçimde ortaya koymak için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması gerekli görölmüştür. Böylece bu araştırmada, iki araştırma yaklaşımının güçlü yanlarından yararlanılmış, her birinin zayıf yönleri güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın bu bölümünde, nicel yöntemin uygulandığı evren ve örneklem ile nitel araştırma yönteminin uygulandığı evren ve örneklem ayrı biçimde verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuyla İlgili Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki sekiz ilçe merkezlerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1339 ilköğretim okul yöneticisi ve 20802 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem oluşturulurken olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tesadüfî ve tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu aşamada, öncelikle ilköğretim okullarında görev alan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan evren, sekiz alt tabakaya (Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki sekiz ilçe) ayrılmıştır. İlçelerde bulunan okulların seçilmesinde ise tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere, Cochran'ın (1962; Akt: Balcı, 2004, 95) tabakalı örneklemede yaygın olarak kullanılan formülünden yararlanılmıştır. Buna göre;

N= Evren Büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tolerans Düzeyi (.05)

t= Güven Düzeyi

PQ= (.50) x (.50)= .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Okul yöneticilerinin örnek büyüklüğü belirlenirken,

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + (1/N)t^2(PQ)/d^2}$$

$$n = \frac{1.96^2(0.25)/0.05^2}{1 + (1/1396)1.96^2(0.25)/0.05^2}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + 0.286}$$

$$n = \frac{384.16}{1.286}$$

n= 298 okul yöneticisi örneklem büyüklüğü bulunmuştur.

Öğretmen örnek büyüklüğü de,

$$n = \frac{t^2 (PQ) / d^2}{1 + (1/N)t^2 (PQ) / d^2}$$

$$n = \frac{1.96^2 (0.25) / 0.05^2}{1 + (1/20802)1.96^2 (0.25) / 0.05^2}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + 0.01843} \quad n = \frac{384.16}{1.01843}$$

n= 377 öğretmen örneklem büyüklüğü belirlenmiştir.

Buna göre % 95 güvenirlilik düzeyine göre araştırma için 277 okul yöneticisi ve 381 öğretmene ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Daha sonra Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki ilçelerdeki ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenler, evrendeki sayılarına göre oranlanmış ve her bir ilçede ulaşılması gereken yönetici ve öğretmen sayıları belirlenmiştir. Buna göre evrende yer alan okul yöneticileri ve öğretmen sayıları ile ilçelere göre ulaşılması gereken ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmeni sayıları Çizelge 8' de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Evren ve Örneklemde Yer Alan Okul Yöneticileri ve Öğretmen Sayıları (2005-2006 Öğretim Yılı)

İlçeler	Evrendeki Okul Yöneticisi Sayısı	Evrendeki Okul Yöneticisi Oranı (%)	Örneklemdeki Okul Yöneticisi Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Evrendeki Öğretmen Oranı (%)	Örneklemdeki Öğretmen Sayısı
Altın dağ	157	12	36	2501	12	45
Çankaya	281	21	62	4542	22	83
Etimesgut	79	6	18	1341	6	23
Gölbaşı	34	2	6	458	2	8
Keçiören	272	20	59	4096	20	75
Mamak	185	14	42	2570	12	45
Sincan	123	9	27	1971	9	34
Yenimahalle	208	16	48	3323	17	64
TOPLAM	1339	100	298	20802	100	377

Kaynak: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, 2005.

Çizelge 8'de görüldüğü üzere, 2005-2006 öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan ilçelerdeki ilköğretim okullarında 20.802 öğretmen ve 1.339 okul yöneticisi bulunmaktadır. 2005-2006 öğretim yılı verilerine göre evrende yer alan okul yöneticilerinin oranına bakıldığında % 21'lik oranla (281) en çok okul yöneticisi Çankaya ilçesinde, en az okul yöneticisi ise % 2'lik oranla (34) Gölbaşı ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Bu oranlar da dikkate alınarak araştırmanın ilköğretim okul yöneticileri için örneklem büyüklüğü 298 olarak belirlenmiştir. Böylece örnekleme % 21'lik oranla (62) en çok okul yöneticisi Çankaya ilçesinden, en az okul yöneticisi ise % 2'lik oranla (6) Gölbaşı ilçesinden seçilmiştir.

Evrende yer alan öğretmenlerin oranına bakıldığında % 22'lik oranla (4542) en çok öğretmen Çankaya ilçesinde, en az öğretmen ise % 2'lik oranla (458) Gölbaşı ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Bu oranlar doğrultusunda araştırmanın öğretmenler için örneklem büyüklüğü 377'dir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin oranına bakıldığında % 22'lik oranla (83) en çok öğretmen Çankaya ilçesinden, en az öğretmen ise % 2'lik oranla (8) Gölbaşı ilçesinden seçilmiştir.

Anket uygulanan okul yöneticileri ve öğretmen sayıları ile dağıtılan anketlerin geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Dağıtılan Anket Sayılarıyla Anketlerin Dönüş Oranları

İlçeler	Örneklemden Okul Yöneticilerine Dağıtılan Anket Sayısı		Okul Yöneticilerinden Dönen Anket Sayısı		Dönüş Oranı (%)	Örneklemden Öğretmenlere Dağıtılan Anket Sayısı		Öğretmenlerden Dönen Anket Sayısı		Dönüş Oranı (%)
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Altındağ	36	12	31	11	86	45	12	45	12	100
Çankaya	62	21	62	21	100	83	22	71	20	85
Etimesgut	18	6	17	6	94	23	6	23	6	100
Gölbaşı	6	2	6	2	100	8	2	8	2	100
Keçiören	59	20	57	20	97	75	20	65	19	87
Mamak	42	14	34	12	81	45	12	45	12	100
Sincan	27	9	27	9	100	34	9	34	9	100
Yenimahalle	48	16	38	14	79	64	17	59	16	92
TOPLAM	298	100	273	92	92	377	100	349	92	92

Çizelge 9 incelendiğinde ilköğretim okul yöneticilerine dağıtılan 298 anketin 273'ünün (% 92) geri döndüğü, ilköğretim okulu öğretmenlerine dağıtılan 377 anketin de 349'unun (% 92) geri döndüğü görülmektedir. Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Mamak ve Sincan ilçelerinde öğretmenlere dağıtılan anketlerle, Çankaya, Gölbaşı ve Sincan ilçelerinde okul yöneticilerine dağıtılan anketlerin tamamı doldurularak geri dönmüştür. Anketler araştırmacı tarafından tesadüfî olarak seçilen ilköğretim okullarına dağıtılmış sonra okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yanıtlanan anketler okullardan toplanmıştır. Anketlerin geri dönüş oranlarının yeterli düzeyde gerçekleşmiş olduğu kabul edilmiş ve anketler değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutuyla İlgili Örneklem Seçimi

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan örneklem grubuyla çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 112). Bu doğrultuda 9 okul yöneticisi ve 9 öğretmenden oluşan 18 kişilik örneklem grubu oluşturulmuştur. Örneklem grubu oluşturulurken dikkate alınan ölçütler mesleki kıdem, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin her hangi bir sendikaya üye olup olmadıkları ile ilgili ölçütler olmuştur. Sendikalı öğretmen ve okul yöneticileri de kendi aralarında, 1. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikasına (Eğitim-Sen) üye olanlar ve 2. Türk Eğitim Sendikası veya Eğitimciler Birliği Sendikasına (Eğitim Bir Sendikası) üye olanlar biçiminde iki gruba ayrılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşme yapmak üzere örnekleme çekilmesinde mesleki kıdem dikkate alınmasının nedeni, mesleki kıdem eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümü değerlendirmede önemli bir etken olabileceğinin düşünülmesidir. 1997 yılında yeniden yapılandırılan öğretmen yetiştirme sisteminden mezun olan öğretmenler (söz konusu programların 1998-1999 öğretim yılında uygulanması nedeni ile) araştırmanın yapıldığı 2006 yılında beş yıldan az kıdeme sahip olduklarından, araştırma altı ve daha fazla yıl kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Yeni öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulanan eğitim

politikalarıyla ilgili karşılaştırma yapamayacağı düşünülmüştür. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yukarıda belirtilen iki grup sendikaya üye olmaları ve hiçbir sendikaya üye olmamalarıyla ilgili ölçütlerin belirlenmesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin uygulanan neoliberal politikalara ilişkin düşünce ve tutumlarını etkileyebileceğinin kabulü ile ilgilidir.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmanın demografik özellikleri başlığı altında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri, en son bitirdikleri yükseköğretim kurumu ve cinsiyetleriyle ilgili betimsel bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticilerinin, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre dağılımı Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem ve Eğitim Durumları

Mesleki Kıdem		Eğitim Durumu	
Yıl	Sayı		
6-10 Yıl	11	İlköğretmen Okulu	14
11-15 Yıl	38	Eğitim Enstitüsü	61
16-20 Yıl	70	Eğitim Yüksekokulu	30
21-25 Yıl	62	Eğitim Fakültesi	119
26-30 Yıl	61	Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans	4
31-40 Yıl	31	Diğer	44
Toplam	273	Toplam	272

Çizelge 10'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 273 okul yöneticisinin en çoğunun (70) mesleki kıdeminin 16-20 yıl arasında olduğu, eğitim durumu yönünden de çoğunun (119) eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre dağılımı Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem ve Eğitim Durumları

Mesleki Kıdem		Eğitim Durumu	
Yıl	Sayı		
6-10 Yıl	49	İlköğretmen Okulu	11
11-15 Yıl	81	Eğitim Enstitüsü	46
16-20 Yıl	106	Eğitim Yüksekokulu	34
21-25 Yıl	55	Eğitim Fakültesi	172
26-30 Yıl	38	Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans	15
31-40 Yıl	20	Diğer	71
Toplam	349	Toplam	349

Çizelge 11 incelendiğinde araştırmaya katılan 349 öğretmenin en çoğunun (106) 16-20 yıl arası mesleki kıdemlerinin olduğu, eğitim durumlarının en çoğunun (172) eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Görev			
	Okul Yöneticisi	Oranı (%)	Öğretmen	Oranı (%)
Erkek	60	22	146	42
Kadın	212	78	203	58
Toplam	272	100	349	100

Çizelge 12'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 272 okul yöneticisinin 60'ı (% 22) kadın, 212'si (% 78) erkektir. Araştırmaya katılan 349 öğretmenin ise 146'sı (% 42) kadın, 203'ü (% 58) erkektir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmanın nitel boyutuna katılan katılımcılarla ilgili demografik özellikler Çizelge 13' te verilmiştir.

Çizelge 13. Nitel Araştırma Boyutuna Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

İlköğretim Okulu Yöneticileri				İlköğretim Okulu Öğretmenleri			
Görüşme Sırası	Sendikaya Üye Olma Durumu		Cinsiyeti	Sendikaya Üye Olma Durumu	Kıdemi (Yıl)		
1	Eğitim-Sen Üyesi	27	Erkek	Eğitim-Bir Sen Üyesi	23		Erkek
2	Eğitim-Bir Sen Üyesi	27	Erkek	Sendika üyesi değil	33		Kadın
3	Eğitim-Sen Üyesi	27	Kadın	Eğitim-Sen Üyesi	23		Kadın
4	Sendika Üyesi Değil	33	Erkek	Sendika Üyesi Değil	18		Erkek
5	Türk Eğitim-Sen Üyesi	36	Erkek	Sendika Üyesi Değil	16		Kadın
6	Sendika Üyesi Değil	26	Erkek	Eğitim-Sen Üyesi	16		Kadın
7	Sendika Üyesi değil	18	Erkek	Eğitim-Sen Üyesi	31		Erkek
8	Eğitim Sen Üyesi	33	Erkek	Türk Eğitim-Sen Üyesi	26		Kadın
9	Türk Eğitim-Sen Üyesi	30	Erkek	Türk Eğitim-Sen Üyesi	25		Erkek

Çizelge 13 incelendiğinde araştırmanın nitel boyutunda 9 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan 3 okul yöneticisinin herhangi bir sendikaya üye olmadığı, 3 okul yöneticisinin Eğitim-Sen Üyesi, 2 okul yöneticisinin Türk Eğitim-Sen Üyesi, 1 okul yöneticisinin ise Eğitim Bir-Sen Üyesi olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin 8'i erkek, 1'i kadındır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin en uzun mesleki kıdemi 36 yıl, en kısa mesleki kıdemi ise 18 yıldır.

Çizelge 13'te görüldüğü üzere, araştırmada 9 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan 3 öğretmenin herhangi bir sendikaya üye olmadığı, 3 öğretmenin Eğitim-Sen Üyesi, 2 öğretmenin Türk Eğitim-Sen Üyesi, 1 öğretmenin ise Eğitim Bir-Sen Üyesi olduğu görülmektedir. Görüşme

yapılan öğretmenlerin 4'ü erkek, 5'i ise kadındır. Görüşme yapılan öğretmenlerin en uzun mesleki kıdemi 33 yıl, en kısa mesleki kıdemi ise 16 yıldır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi ile ilgili alanyazın taranmış ve ilgili yasal metinler, belgeler (gazete haberleri, yasalar, yönetmelikler) ve istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili olarak "Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi" anketi, nitel boyutu ile ilgili olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anket hazırlanırken konuyla ilgili alanyazın taranmış, bu konuda hazırlanmış raporlar, MEB dokümanları ve bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Bu süreç tamamlandıktan sonra, anket sorularının hazırlanmasına esas oluşturmak üzere Mamak ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan 15 öğretmen ve 5 okul yöneticisine "1980 Yılından Sonra İlköğretim Okullarında Yaşanan Dönüşümler Nelerdir?" açık uçlu soru yöneltilerek yanıtlar değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda soruya verilen yanıtlar incelenerek okul yöneticileri ve öğretmenlerce belirtilen görüşler maddelendirilmiş her bir maddenin belirtilme sıklığı ortaya çıkarılmıştır. Çizelge 14'te bu soruya verilen cevapların madde ifadeleri ve belirtilme sıklığı verilmiştir.

Çizelge 14. 1980 Sonrası İlköğretim Okullarında Yaşanan Dönüşüm İfadeleri ve Belirtilme Sıklığı

Dönüşüm İfadeleri	Belirtilme Sıklığı
1. Okullarda fiziki donanım gittikçe kötüleşmiştir.	13
2. İlköğretim okullarına bilgi teknolojilerinin girmesi sonucu öğrencilerin bilgisayar kullanımını artmıştır.	10
3. Ölçme değerlendirme sistemi eğitimin kalitesini düşürmüştür.	9
4. Okullarda öğretim araç ve gereçleri yaygınlaştı.	9
5. Eğitime ve öğretmene toplum tarafından verilen değer ve duyulan saygı azalmıştır.	8
6. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı artmıştır.	8
7. Sınıflarda öğrenci sayısı giderek artmaya başlamıştır.	8
8. Okullara ayrılan maddi kaynaklar azalmıştır.	8

Çizelge 14. Devamı

Dönüşüm İfadeleri	Belirtilme Sıklığı
9. Eğitimin kalitesi gittikçe düşmektedir.	7
10. Öğretmenler para toplayan tüccarlar haline getirilmiştir.	7
11. Öğrenci velileri müşteri haline getirilmiştir.	7
12. 1980 öncesi okulların durumu daha iyiydi.	6
13. Okullarda yardımcı personelin sayısı azalmıştır.	6
14. Öğretmen yetiştirme politikaları sonucu nitelikli öğretmen yetiştirilmemektedir.	5
15. Sekiz yıllık zorunlu temel eğitim sonrası öğrenciler, istemeyerek üç yıl daha okullara gelme zorunda bırakılmışlardır.	5
16. 1-5.ve 6-8. sınıf öğrencilerinin aynı binada öğretim görmeye başlamıştır.	4
17. Öğretmenlerin ücretleri azalmış buna rağmen iş yükleri artmıştır.	4
18. Eğitim politikalarında çok değişiklikler yapılmıştır.	4
19. Dershaneler ve özel ders veren öğretmen sayılarının artması.	4
20. Öğrencilerde gözlemlenen olumsuz davranışların artması.	4
21. Medyanın eğitime olumsuz yansımaları artmıştır.	3
22. Velilerin okula ve öğrencilere karşı olan duyarsızlığı artmıştır.	3
23. Kararlara öğretmenlerin katılımı azalmıştır.	3

Çizelge 14 incelendiğinde 15 öğretmen ve 5 okul yöneticisi en çok (belirtilme sıklığı 13) “okullarda fiziki donanım kötüye gitmiştir” ifadesini en az ise (belirtilme sıklığı 3) “kararlara öğretmenlerin katılımı azalmıştır” ifadesini belirtmişlerdir.

İlgili alanyazın incelemesi ve açık uçlu soru formunun toplanıp çözülmesi sonucunda 30 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzundan yararlanılarak ve tez danışmanı ile görüşülerek, kişisel bilgiler ve Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümü içeren ifadelerden oluşan 20 maddelik bir anket taslağı oluşturulmuştur.

Hazırlanan anket taslağı tez danışmanı ve uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Uzman listesi EK 3’te verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda anket gözden geçirilmiş ve 18 maddelik bir anket için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ankette likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ankete cevaplayacakların görüşleri, Hiç (1), Az (2), Biraz (3), Çok (4) ve Tamamen (5) katılma dereceleriyle ölçülecek biçimde düzenlenmiştir. Çizelge 15’te okul

yöneticilerinin ve öğretmenlerin her ifadeye ilişkin katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan puan sınırları yer almaktadır.

Çizelge 15. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları

Anket Katılma Düzeyi	Puan	Puan Sınırları
Hiç	1	1.00 - 1.49
Az	2	1.50 - 2.49
Orta	3	2.50 - 3.49
Çok	4	3.50 - 4.49
Tamamen	5	4.50 - 5.00

Çizelge 15'te görüldüğü üzere verilen görüşler için en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5 alınmıştır. Örneğin “Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür” ifadesine “tamamen katılıyorum (5)” seçeneğini işaretleyen okul yöneticileri ve öğretmenler, norm kadro uygulamasının öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözdüğünü ifade etmiş olmaktadır.

Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen ve yöneticilerin “algılarına ilişkin veri” toplamak amacıyla “görüşme” ve “yazılı belgelerin incelenmesi” veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005, 40-41); görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Yazılı belgelerin analizi, görüşme ile elde edilen verilere destek amacıyla kullanılan bir veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Araştırmada yazılı ve görsel medyada yayınlanan haberler ve yasalar yazılı belgelerin incelenmesi sırasında kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili olarak ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine uygulanmak üzere görüşme formu hazırlanarak okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, ankette yer alan sorularla aynı amaca yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme, anket ile elde edilmesi güç olan daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla seçilmiştir. Görüşme, araştırmacıya söylenenlerin arkasındaki anlamı ortaya çıkarma olanağı ve ilk elden bilgiye ulaşma olanağı vermektedir.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar, ancak görüşme sırasında araştırmacı görüşme yapılan kişilere esneklik sağlamak için soruların yeniden düzenlenmesine ve başka konuların tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003, 62).

Soru formu hazırlanıp uzman kişilerin görüşü alındıktan sonra, soruların anlaşılır olup olmadığını test edebilmek amacıyla iki öğretmen ve iki okul yöneticisiyle ön görüşme yapılmıştır. Bu aşamadan sonra 9 okul yöneticisi ve 9 öğretmen ile görüşmeye başlanılmıştır. Görüşme, ilgili kişilerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlk görüşme 01.03.2006 tarihinde, son görüşme ise 02.04.2006 tarihinde yapılmıştır. Görüşmede, görüşmecilerin düşüncelerini açıklamalarında serbest olmaları, görüşmenin belirli bir süreyle sınırlı olmaması, anlaşılmayan soruların tekrar açıklanması sonucunda derinlemesine bilgi toplanması sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan veri toplama aracı için ön uygulama yapılmıştır. Tarama türü araştırmalarda ön uygulama grubunun en az 50 kişi olması yeterlidir (Lin, 1976; Akt: Karasar, 2005, 156). Ön uygulamada 17 okul yöneticisi ve 38 öğretmene anket uygulanmıştır. Böylece araştırmanın ön uygulamasında 55 anketin analizi yapılmıştır.

Anketle ilgili olarak yapılan ön uygulamanın geçerlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Veri toplama aracının yapı geçerliği, faktör analizi tekniği ile incelenmiştir. Faktör analizi tekniği ile testteki maddelerin ölçülmesi istenilen niteliği ölçüp ölçmediğine, maddelerin bir veya daha fazla yapıyı ölçüp ölçmediğine bakılmıştır. Özgüven'in (1994, 97) belirttiği gibi, testler bir niteliğin belirli bir boyutunu ölçtükleri zaman daha güvenilir olmaktadır. Bunun anlamı, belirli bir faktörün toplam varyans içinde diğer faktörlerden daha çok yoğunluk kazanmasıdır. Bu durumda faktör yükü düşük olan maddeler elenebilir.

Yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yükü .30 ve üzerinde olan maddeler yorumlanabilir nitelikte bulunarak (Büyüköztük, 2002) ölçeğe alınması, faktör yükü .30'un altındaki maddelerin ise ölçekten çıkarılması benimsenmiştir. Anketin ön uygulaması sonucunda 2 madde anketten çıkarılmıştır. Anket son hali ile 16 maddeden oluşmuştur. Ön uygulama yapılan anket Ek 1'de, ön uygulama çalışması sonrası çıkarılan maddelerle son halini alan anket ise Ek 2'de verilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine, madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Çizelge 16'da araştırmmanın nicel boyutu için geliştirilen veri toplama aracına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 16 . Nicel Veri Toplama Aracının Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
1	.44	.3987
3	.36	.3467
5	.34	.2999
6	.44	.3519
7	.57	.4531
8	.67	.5154
9	.33	.2262
10	.55	.5108
11	.33	.2289
12	.42	.2987
13	.51	.4402
14	.40	.3484
15	.58	.4385
16	.80	.6537
17	.61	.4573
18	.72	.6059
Açıklanan Varyans: % 31		
Cronbach-Alpha= .7989		

Çizelge 16'da yer alan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, veri toplama aracında 16 maddenin yer aldığı, bu maddelerin faktör yük değerlerinin. 33 ile. 80 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .22 ile .65 arasında değiştiği görülmektedir. Veri toplama aracının açıkladığı varyans % 31, Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise. 7989'dur. Buna göre, ölçeğin bu boyutunda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Nitel araştırmanın iç geçerliğinin ve güvenilirliğinin artırılabilmesi için “üye denetimi” yöntemi uygulanmıştır. Üye denetimi, hakkında araştırma yapılan ve verileri sağlayan kişilerce gerçekleştirilen denetim demektir. Bir görüşmenin yazılı hali, kaydın doğru olduğunu denetlemesi için, raporlaştırmaya geçmeden önce görüşmeciye verilir (Punch, 2005, 245). Bu doğrultuda ses kayıt cihazlarına kaydedilen görüşmeler çözülerek yazılı metin haline getirilmiş raporlaştırmadan önce görüşmecilere sunulmuştur. Görüşmecilerin onayı alındıktan sonra, veriler araştırmada kullanılmıştır

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutunun veri toplama aracı olan ankete dayalı olarak toplanan veriler, SPSS istatistik paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan; İlköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili olarak ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ifade etme düzeyleri” aritmetik ortalama ve standart sapma ile betimlenmiştir. Her bir anket maddesinin madde ortalamaları, kullanma sıklığına göre numaralanmış ve böylece anket maddeleri içinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin en sık ve en az belirtilen görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde yanıtı aranan, İlköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili görüşler, Ankara ili sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorularının yanıtı ise t-testi kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimleme aşamasında, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 224). Araştırmada nitel verilerin analizinin sunumu görüşme sırasında kullanılan sorular dikkate alınarak yapılmıştır. Görüşmede sorulan sorular EK 4’te verilmiştir.

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı ve İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçe büyüklüklerinin 1974-2005 yılları arasındaki gelişimini inceleyebilmek için bütçe büyüklükleri sabit fiyatlara dönüştürülmüştür. İndekslerin dönüştürülmesinde, dönüştürülecek yılın indeksi 2005 yılı indeksine bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Ücretlerin sabit fiyatlara dönüştürülmesinde kullanılacak indeksler Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) yayınlarından alınmıştır. Bütçe büyüklüklerinin 2005 yılı sabit fiyatlarında dönüştürülmesinde kullanılan tüketici fiyatları indeksi EK 5'te verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda iki temel aşamada toplanan verilere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. İlk olarak, araştırmacı tarafından anket aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bunların yorumları yer almaktadır. İkinci aşamada, nitel araştırma yöntemiyle toplanan verilere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın Nicel Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna katılan ilköğretim okulu okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ifade etme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan okul yöneticilerin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerinin frekans ve yüzdelik değerleri EK 6’da öğretmenlerin ise EK 7’de verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili İfadelere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda okul yöneticilerinin, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşüme ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları hesaplanarak sıra değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan okul yöneticilerin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerinin ortalama ve sıra değerleri Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Ortalama ve Sıra Değerleri

Eğitim Politikalarıyla İlgili İfadeler	Genel Toplam			
	N	\bar{X}	SS	Sıra No
1. Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır.	273	1.91	1.11	16
2. Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür.	273	3.23	1.26	11
3. Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır.	273	3.47	1.29	8
4. Son yıllarda uygulanan eğitim politikaları (ücret ve istihdam politikaları) sonucunda öğretmenin toplumsal saygınlığı önemli ölçüde azalmıştır.	273	3.75	1.29	6
5. Son yıllarda Bakanlığın öğretmen alımında farklı isimler altında (Sözleşmeli öğretici, Kısmi zamanlı geçici öğretici, Vekil Öğretmen vb. gibi) kadrolar açması sonucu bu grupta yer alan öğretmenlerin okulumuzda sayısı artmıştır.	273	2.85	1.31	15
6. Okulların kaynak sorununu çözmeleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır.	273	4.44	.96	1
7. Velilerden alınan mali yardımlar okul giderlerini karşılamada önemli yer tutmaktadır.	273	4.33	1.01	3
8. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, uluslararası kuruluşlar da (Dünya Bankası, İMF, AB) önemli rol oynamaktadırlar.	273	3.51	1.24	7
9. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, ordu, medya, TÜSİAD, vb. gibi toplumsal kesimler önemli rol oynamaktadırlar.	273	3.05	1.13	13
10. Okulumda eğitim teknolojisi olanakları hızla artmıştır.	273	3.06	1.19	12
11. Eğitim teknolojileri okulumda yeterli düzeyde kullanılmaktadır.	273	2.98	1.23	14
12. İlköğretime bilgi teknolojilerinin girmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisayar kullanımını artırmıştır.	273	3.42	1.17	9
13. MLO, Bilgi Teknolojileri sınıfları gibi uygulamalar eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini artırmaktadır.	273	3.40	1.23	10
14. Okullarda son yıllarda eğitimci olmayan personel sayısındaki (memur, hizmetli vb. gibi) azalmayla birlikte hizmet sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlanmıştır.	273	4.33	1.07	4
15. Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir.	273	4.37	1.03	2
16. Son yıllarda okullarda uygulanan ölçme değerlendirme sistemi, çocukları yetiştirme ve geliştirme amacına değil, belirli tür okullara öğrenci seçme amacına yöneliktir.	273	4.05	1.09	5

Çizelge 17’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümünün görüşleri temel alındığında, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden okul yöneticilerinin 16 madde içerisinde en fazla “Okulların kaynak sorununu çözmeleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır” (M6, $\bar{X} = 4.44$) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeye araştırmaya katılan 273 okul yöneticisinin 243’ü (% 90) “tamamen” ve “çok” düzeyde katılmışlardır. Bu bulgu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin zamanlarının büyük çoğunluğunu eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerden çok okula kaynak sağlayıcı etkinliklerde bulunmalarına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadeyi sırasıyla “Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir” (M15, $\bar{X} = 4.37$) ve “Velilerden alınan mali yardımlar okul giderlerini karşılamada önemli yer tutmaktadır” (M7, $\bar{X} = 4.33$) ifadeleri izlemektedir.

Bu bulgular, okul yöneticilerinin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en çok finansman politikalarının etkileri olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticileri MEB’in okulların kaynak sorununu çözmelerini okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin bireysel çabalarına bıraktığını, uygulanan bu politikaların okullarda çalışma koşullarını güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Akça’nın (2002, 71), “Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları” adlı araştırmasının sonuçları bu bulguları desteklemektedir. Söz konusu araştırma, Ankara ilinde 341 veli ve sekiz okul müdürünün katılımıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin % 93’ü ilköğretim okullarına devletin yeterince para ayırmadığını, % 70’i ilköğretim okullarının masraflarının, velilerden karşılandığını belirtmişlerdir.

Birgi’nin (2002, 116) “İlköğretim Okullarında Kaynak Sağlama Yolları” adlı araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada Manisa ilindeki ilköğretim okullarının kendi çabaları ile parasal kaynak sağlamaya çalıştığı ortaya konulmuştur. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü’nce hazırlanan 2004 yılı öğrenci kongresi sonuç bildirgesinde (2004, 165), Altındağ ilçesini temsilen görüşlerini açıklayan öğrenciler, okul yöneticilerinin zamanlarını sadece aidat

toplamakla geçirmek zorunda kaldığını bu nedenle eğitim ve öğretime zaman ayıramadığını belirtmişlerdir.

OECD uzmanlarının hazırladığı Türkiye Temel Eğitim Politikaları Raporu'nda (2005, 5), okul yöneticilerinin yetki ve görevlerinin bütçe hazırlama, kaynak sağlama alanlarında artan sorumluluklarını yansıtabilecek şekilde yeniden tanımlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, OECD uzmanlarının getirmiş oldukları önerilerin okullarda yaşama geçirildiğini göstermektedir.

Çizelge 17'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticileri, Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden en az "Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır" (M1, $\bar{X} = 1.91$) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan 273 okul yöneticisinden 130'u (% 48) eğitim bölgelerinin oluşturulmasının okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, eğitim bölgelerinin oluşturulma amaçları arasında yer alan "fiziki kapasitenin, ders araç ve gereçlerinin ortak, etkili ve verimli kullanımını" gerçekleştirmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularından Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği'nin uygulanmasından bugüne istenilen amaçları gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu bulgu, Töremen ve Harktı'nın (2004, 173). "Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurullarının Yapısal ve İşleyiş Sorunları İle Etkililik Düzeyi" ve Güler'in (2004, 102-113) "Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulamalarının Eğitim Olanaklarına Etkisi" isimli araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularında, eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının, öğretmenler arasındaki iletişimi ve kaynakların verimli bir şekilde kullanımını sağlayamadığı ve eğitim bölgelerinde yer alan okullar arasında etkili bir iletişimin kurulamadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en az katıldıkları ikinci ifade “Son yıllarda Bakanlığın öğretmen alımında farklı isimler altında (Sözleşmeli öğretici, Kısmi zamanlı geçici öğretici, Vekil Öğretmen vb. gibi) kadrolar açması sonucu bu grupta yer alan öğretmenlerin okulumuzda sayısı artmıştır” (M5, $\bar{X} = 2.85$) olmuştur. Bu ifadeye araştırmaya katılan 273 okul yöneticisinin 66’sı (% 24) orta düzeyde katılmışlardır. Bu bulgu, Ankara ilinde bazı okullarda öğretmenlerin farklı statülerde (sözleşmeli öğretmen, kısmi zamanlı geçici öğretmen ve vekil öğretmen) görev yaptığını göstermektedir. Bu bulgu, Milli Eğitim Bakanı’nın 2006 Yılı Bütçe konuşmasında yer alan ifadeleriyle de desteklenmektedir (www.tbmm.gov.tr). Milli Eğitim Bakanı, Mecliste yapmış olduğu konuşmada son üç yılda sözleşmeli, vekil, usta öğretici olarak 136.000 kişinin atamasının yapıldığını aynı dönemde ise 58.000 kadrolu öğretmen atadıklarını belirtmiştir.

Danıştay 12. Daire Başkanlığı 2005/5116 tarihli kararıyla MEB Personel Genel Müdürlüğü’nün kısmi zamanlı geçici öğreticilik, sözleşmeli öğretmenlik ataması yapmasına olanak tanıyan 01.09.2005 tarih ve 2005/78 sayılı genelgesini iptal etmiştir. Danıştay iptal gerekçesi olarak, öğretmenliğin özel bir uzmanlık mesleği olmasını, asli ve sürekli bir kamu hizmeti olan öğretmenliğin geçici personel görevlendirilerek yürütülmesine olanak tanınmamasını göstermiştir. Bu nedenle genelgeyi normlar sıradizinine ve hukuka aykırı bulmuştur (www.danistay.gov.tr). Buna karşın MEB, genelgede yaptığı bir takım değişikliklerle uygulamaya devam etmiştir.

Uygulanan bu politikanın, sözleşmeli personel çalıştırma çabasının bir parçası olduğu söylenebilir. Bu bulgu, ileride eğitim personelinin iş güvencesi, örgütlenme ve sendikalaşma konularındaki bazı hakları ve güvenceleri kaybedeceklerinin işareti olarak görülebilir.

Okul yöneticilerinin ankette yer alan ifadelerden en az katıldıkları üçüncü ifade “Eğitim teknolojileri okulumda yeterli düzeyde kullanılmaktadır” (M11, $\bar{X} = 2.98$) olmuştur. Araştırmaya katılan 273 okul yöneticisinden 69’u (% 25) bu ifadeye “orta düzeyde” katılmışlardır. Bu bulgu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi’nce (EAUM) yapılan “İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması”

(2002, 214) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler okullarında bilgisayar ve internet kullanma olanağını en az gerçekleşen koşullar olarak görmektedirler. Ayrıca Dünya Bankası'nın eğitim projelerini değerlendirmek için Türkiye'de yapılmış olan araştırma sonuçlarında (2005, 2), bilgisayar kullanan öğretmenlerin etkin olmadığı ve öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanarak öğretim yapmadığı belirtilmiştir.

Bu bulgu, okullardaki eğitim teknolojilerinin eğitim personeli ve öğrenciler arasında yeterli şekilde kullanılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedenleri arasında okullarda yeterli Bilgisayar Teknolojileri Öğretmeninin olmayışı, okulların eskimiş teknolojilerle donatılarak kullanılan eğitim teknolojilerinin etkinliğini yitirmeleri gösterilebilir. Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulunun hazırlamış olduğu "Temel Eğitim Raporu"nda (2004,10) bazı okullarda eğitim teknolojilerinin güncelliğini yitirmesinden dolayı etkin bir şekilde kullanılmadığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili İfadelere Katılma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okulu öğretmenlerinin, Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşüme ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları hesaplanarak sıra değerleri belirlenmiştir. Böylece öğretmenlerin eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili ifadelere katılma düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmenlerin Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerinin ortalama ve sıra değerleri Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18. Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Sıra Değerleri

Eğitim Politikalarıyla İlgili İfadeler	Genel Toplam			
	N	\bar{X}	SS	Sıra No
1. Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır.	349	1.79	1.03	16
2. Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür.	349	2.26	1.16	15
3. Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır.	349	2.37	1.10	14
4. Son yıllarda uygulanan eğitim politikaları (ücret ve istihdam politikaları) sonucunda öğretmenin toplumsal saygınlığı önemli ölçüde azalmıştır.	349	4.06	1.24	6
5. Son yıllarda Bakanlığın öğretmen alımında farklı isimler altında (Sözleşmeli öğretici, Kısmi zamanlı geçici öğretici, Vekil Öğretmen vb. gibi) kadrolar açması sonucu bu grupta yer alan öğretmenlerin okulumuzda sayısı artmıştır.	349	2.97	1.41	11
6. Okulların kaynak sorununu çözmeleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır.	349	4.39	.95	1
7. Velilerden alınan mali yardımlar okul giderlerini karşılamada önemli yer tutmaktadır.	349	4.18	1.08	4
8. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, uluslararası kuruluşlar da (Dünya Bankası, İMF, AB) önemli rol oynamaktadırlar.	349	3.78	1.09	7
9. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, ordu, medya, TÜSIAD, vb. gibi toplumsal kesimler önemli rol oynamaktadırlar.	349	3.12	1.26	10
10. Okulumda eğitim teknolojisi olanakları hızla artmıştır.	349	2.76	1.20	12
11. Eğitim teknolojileri okulumda yeterli düzeyde kullanılmaktadır.	349	2.62	1.11	13
12. İlköğretime bilgi teknolojilerinin girmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisayar kullanımını artırmıştır.	349	3.13	1.10	9
13. MLO, Bilgi Teknolojileri sınıfları gibi uygulamalar eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini artırmaktadır.	349	3.36	1.26	8
14. Okullarda son yıllarda eğitimci olmayan Personel sayısındaki (memur, hizmetli vb. gibi) azalmayla birlikte hizmet sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlanmıştır.	349	4.26	1.01	3
15. Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir.	349	4.31	1.04	2
16. Son yıllarda okullarda uygulanan ölçme değerlendirme sistemi, çocukları yetiştirme ve geliştirme amacına değil, belirli tür okullara öğrenci seçme amacına yöneliktir.	349	4.10	1.03	5

Çizelge 18'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün görüşleri temel alındığında, Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden öğretmenler en fazla "Okulların kaynak sorununu çözmeleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır" (M6, \bar{X} = 4.39) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeyi sırasıyla "Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir" (M15, \bar{X} = 4.31) ve "Okullarda son yıllarda eğitimci olmayan personel sayısındaki (memur, hizmetli vb. gibi) azalmayla birlikte hizmet sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlanmıştır" (M14, \bar{X} = 4.26) ifadeleri izlemektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en çok finansman politikalarının etkileri olduğunu düşündükleri şekilde yorumlanabilir. Öğretmenler MEB'in okulların kaynak sorununu çözmelerini okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin bireysel çabalarına bıraktığını, uygulanan bu politikaların okullarda eğitimci olmayan personel sayısındaki azalmayla birlikte çalışma koşullarını güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan ekonomik politikalar doğrultusunda kamu harcamalarının ve kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan kaynakların azaltılmasının sonucu olarak yorumlanabilir. Kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan kaynakların azaltılması, öğretmenlerin çalışma koşullarının kötüleşmesine neden olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler "Okullarda son yıllarda eğitimci olmayan personel sayısındaki (memur, hizmetli vb. gibi) azalmayla birlikte hizmet sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlandığını" belirtmişlerdir. Bu bulgu, Milli Eğitim Bakanı'nın 2006 Yılı Bütçe konuşmasında yer alan ifadeleriyle de desteklenmektedir (2005, 23) Milli Eğitim Bakanı konuşmasında, ilköğretim okullarında yaklaşık 70.000 hizmetliye gereksinim olduğunu, okullarda 2006 yılında 27.334 görev yapan hizmetli sayısının olduğunu, aradaki farkın hizmet satın alınarak kapatılacağını belirtmiştir. Bu bulgu, eğitimde özelleştirme çalışmalarının hizmet satın alımıyla devam edeceğini göstermektedir. Böylece "sosyal hukuk devleti" ilkesinden vazgeçildiği açık bir şekilde görülmektedir. MEB'in bu hizmeti kaynak yokluğu gerekçesiyle satın

alamıyor olması zorunlu olan “temel eğitim” hizmetinin hak olarak herkese nitelikli bir şekilde sunulmasından vazgeçildiğini de göstermektedir.

Çizelge 18’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenler, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden en az ortalama puanı “Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır” (M1, $\bar{X} = 1.79$) ifadesi almıştır. Araştırmaya katılan 349 öğretmenden 181’i (% 52) bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim bölgelerinin oluşturulmasıyla okullar arasında bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımının sağlanamadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, eğitim bölgelerinin oluşturulma amaçları arasında yer alan “fiziki kapasitenin, ders araç ve gereçlerinin ortak, etkili ve verimli kullanımının” gerçekleştirilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden en az katıldıkları ikinci ve üçüncü ifadeler “Norm kadro uygulaması, öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür” (M2, $\bar{X} = 2.26$) ve Norm kadro uygulaması, öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır” (M3, $\bar{X} = 2.37$) olmuştur. Bu bulgu, Norm Kadro Yönetmeliği’nin istenilen “yazılı” amaçları gerçekleştirmediği şeklinde yorumlanabilir. MEB Norm Kadro Yönetmeliği’yle öğretmen dağılımında eşitsizliğin çözülerek eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanacağını ve öğretmen atamaları ile yer değiştirmelerde her türlü adam kayırma ve torpili ortadan kaldırmayı amaçladığını belirtmiştir. Norm Kadro uygulamasıyla amaçların gerçekleştirmediği görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim personelinin istihdamında “sözleşmeli istihdam”ın önü açılmıştır. MEB son üç yılda (2002-2005) 58.000 kadrolu öğretmen atamasına karşılık 136.000 sözleşmeli öğretmen ataması yapmıştır (www.tbmm.gov.tr).

Araştırma bulguları Norm Kadro Yönetmeliği’nin öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili” ortadan kaldırmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Güler’in (2004, 102-113) “Eğitim Bölgeleri ve Norm

Kadro Uygulamalarının Eğitim Olanaklarının Geliştirilmesine Etkisi” adlı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri norm kadro uygulamasının herkese eşit uygulanmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Norm Kadro Yönetmeliği’yle öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü torpil ve adam kayırmanın sürmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma da elde edilen başka bir bulguya göre “Norm Kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözememiştir”. Bu bulgu, OECD’nin 2005 yılında hazırladığı Türkiye’nin Eğitim Sektörüyle İlgili Sorunlar, Görüşler, Tespitler ve Öneriler Raporunda yer alan sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Rapora göre (OECD, 2005, 7-102), norm kadro uygulamasına karşın öğretmen dağılımındaki eşitsizlikler devam etmektedir. Okullar arasında öğrenci sayısı ve öğrenci/öğretmen oranları bakımından önemli eşitsizlikler bulunmaktadır.

Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini ifade etme düzeylerine ilişkin bulgular karşılaştırıldığında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tümünün görüşleri temel alındığında, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden en fazla “Okulların kaynak sorununu çözmeleri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır” (M6, \bar{X} = 4.44, \bar{X} = 4.39) ve “Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir” (M15, \bar{X} = 4.37, \bar{X} = 4.31) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, MEB’in okulların gereksinimlerini karşılamadığı, bunun yerine okulların kaynak sorunlarının çözümünü okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bıraktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya benzer sonuçlar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi’nce (EAUM) gerçekleştirilen “Avrupa Birliği-Türkiye Temel Eğitime Destek Projesi. Pilot İller İletişim Bileşeni Başlangıç Araştırma” (2005, 75) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitim bütçesi içinde temel eğitime ayrılan payın yetersiz olduğu ve ilköğretimde kaynak sorunu çözme

işinin büyük ölçüde okul yöneticilerinin bireysel çabalarına bırakıldığı ortaya konulmuştur.

Okul yöneticilerinin en çok katıldıkları üçüncü ifade “Velilerden alınan mali yardımlar okul giderlerini karşılamada önemli yer tutmaktadır” (M7, \bar{X} = 4.33) ifadesi olurken öğretmenlerin en çok katıldıkları üçüncü ifade “Okullarda son yıllarda eğitimci olmayan personel sayısındaki (memur, hizmetli vb. gibi) azalmayla birlikte hizmet sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlanmıştır” (M14, \bar{X} = 4.26) ifadesi olmuştur. Bu bulgular 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşüm, daha çok eğitim finansmanı politikalarıyla gerçekleştirildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin tümünün görüşleri temel alındığında, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden okul yöneticileri ve öğretmenler en az “Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır” (M1, \bar{X} = 1.91 \bar{X} = 1.79) ifadesini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin en az katıldıkları ikinci ifade “Son yıllarda Bakanlığın öğretmen alımında farklı isimler altında (Sözleşmeli öğretici, Kısmi zamanlı geçici öğretici, Vekil Öğretmen vb. gibi) kadrolar açması sonucu bu grupta yer alan öğretmenlerin okulumuzda sayısı artmıştır” (M5, \bar{X} = 2.85) olurken öğretmenlerde ise “Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür” (M2, \bar{X} = 2.26) ifadesi olmuştur. Bu bulgu, norm kadro uygulamasının yazılı belgelerde olan amaçlarını gerçekleştirmediği şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin en az katıldıkları üçüncü ifade “Eğitim teknolojileri okulunda yeterli düzeyde kullanılmaktadır” (M11, \bar{X} = 2.98) olurken öğretmenlerin en az katıldıkları üçüncü ifade “Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır” (M3, \bar{X} = 2.37) olmuştur. Bu bulgu, norm kadro uygulamalarının en çok öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Güler’in (2004, 113) “Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro

Uygulamalarının Eğitim Olanaklarının Geliştirilmesine Etkisi” adlı araştırmasında da norm kadro uygulamalarının okul yöneticilerinden çok öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 19’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev değişkenine göre “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” Anketinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 19. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi Anketinden Aldıkları Puanların Karşılaştırmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Görev	n	\bar{X}	S	Sd	T	P
Okul Yöneticisi	273	58.33	7.01	.620	1.34	.426
Öğretmen	349	59.08	6.73			

* p <.05

Çizelge 19’da yer alan, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev değişkenine göre “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” anketinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$t(612) = 1.341$ p>.05]. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, görev değişkenine göre değişiklik göstermemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümü benzer şekilde hissettikleri ve değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Nitel Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlerden nitel araştırma yöntemiyle toplanan verilere ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

İlköğretim Okullarında 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikası Araçlarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesine Yönelik Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde 1980 sonrası eğitim sisteminde uygulamaya konulan bazı eğitim politikası araçlarının (Norm Kadro Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği, Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği) ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümle ilgili olarak ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

1980'lerden itibaren ABD ve İngiltere'de iktidara gelen Thatcher ve Reagan iktidarlarıyla birlikte devletin küçültülmesi, özelleştirmeler, sendikal hakların ve sosyal güvenlik uygulamalarının ortadan kaldırılmasına ilişkin politikaların uygulama alanı artmış, bu politikalar gelişmekte olan ülkelerde ve Türkiye'de uluslararası kuruluşlarca istikrar ve yapısal uyum politikaları aracılığıyla uygulama alanı bulmuştur.

Sosyal ve eğitim politikalarını etkileyen bu dönüşüm süreci eğitimin özelleştirilmesiyle birlikte eğitiminin metalaştırılmasına, ticarileştirilmesine ve sermayeleştirilmesine yol açmıştır. Bu dönüşüm, okulların ticari işletmelere benzer şekilde yönetiminin sağlanmasını ve okulların "verimlilik", "performans değerlendirme", "etkinlik" gibi ekonomik kavramlarla değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir.

Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikaları, MEB'ce belirli eğitim politikaları araçları kullanarak okullarda yaşanan dönüşüm gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bunlar:

1. Eğitim personeli ve eğitim örgütleri arasında "esnek çalışma" ve "esnek örgütlenme" uygulamalarını gerçekleştirmeyi amaçlayan Norm Kadro Yönetmeliği uygulamasıyla,

2. Eğitim bölgelerinin ve eğitim kurullarının oluşturulmasıyla özel sektör ve özel sektör kuruluşlarını eğitim kurullarının içerisine sokarak “finansman katılımı”nın boyutunu genişletmeyi amaçlayan “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği” uygulamasıyla,

3. Okulu şirketleştiren ve piyasa ilişkilerine göre tanımlayan, veli ve öğrenciyi müşteri haline getiren toplam kalite uygulamasıyla,

4. Her okulda karar süreçlerini okulun çevresindeki özel sektör ve işveren örgüt temsilcilerine açan Okul Gelişimi Yönetim Ekipleri (OGYE)’nin kurumsallaşmasıyla olmaktadır.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Norm Kadro Yönetmeliği'nin Uygulanmasına Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorum

MEB’ce okullarda uygulamaya konulan Norm Kadro Yönetmeliği’yle, okul ve kurumlarda yönetim, eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerekli ve yeterli personelce yürütülmesi, personel boyutunda atıl kapasite yaratılmaması, var olan atıl kapasitenin gereksinim duyulan okul ve kurumlara yönlendirmesine zemin oluşturarak verimliliğe dönüştürülmesi temel ilkeler olarak ele alınmıştır.

Norm Kadro Yönetmeliği, okullarda öğretmen dağılımındaki dengesizliğin giderilmesi, öğretmensiz okulun kalmaması, personel ve kaynakların dengeli dağılımının gerçekleştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde torpil ve adam kayırmanın ortadan kaldırılması gibi gerekçeler ileri sürülerek oluşturulmuş ve uygulamaya konulmasına karşın yönetmeliğin uygulamada bu amaçları gerçekleştirmediği görülmektedir. Eğitim Sen Üyesi bir okul yöneticisi Norm Kadro Yönetmeliği uygulamaları ile ilgili olarak görüşmede şunları söylemiştir:

“Norm Kadro başlangıçta iyi niyetli bir uygulama olarak ortaya çıktı. Amacı öğretmen dağılımındaki eşitsizlikleri gidermekti. Fakat 48. ve 55. maddelerle Norm Kadro Yönetmeliği sulandırıldı. Şu andaki uygulamanın ise adil olduğuna inanmıyorum. Örneğin bizim okulda 1 Müzik öğretmeni 28 saat derse girerken, bazı okullarda 1 Müzik öğretmeni 6 saat müzik dersine giriyor. Maliye ve MEB A Okulu için şu kadar norm kadronuz var, bunun dışındaki öğretmene ücret ödemem diyor. Fakat bunun dışına çıkılan okullar, yerler var. Etkileri nedir, nereden kaynaklanıyor bilemem. ...Bir takım okullarda atıl öğretmen vardı, bazı okullarda ise öğretmensizlikten boş geçen dersler vardı. Özünde Norm Kadro bu dengesizliği giderecekti. Fakat bu

sağlanamadı. Norm Kadro Yönetmeliğini bazı çevreler sağından solundan çekmeye başladılar. Örneğin burada Almanca öğretmene Norm Kadro fazlası diye Almanca dersi vermediler bu öğretmeni koordinatör okul yöneticisi Türkçe öğretmeni olarak başka okula atadılar, başka bir Almanca öğretmenini ise bize Türkçe öğretmeni olarak atadılar. Norm Kadro bunun gibi eşitsizlikler yarattı” (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Görüldüğü gibi, aslında okul yöneticileri başlangıçta, Bakanlığın ileri sürdüğü gerekçeleri inandırıcı bulmuşlar ve olumlu beklentiler içine girmişlerdir. Ancak, uygulamada okul yöneticilerinin beklentileri gerçekleşmemiştir.

Görüşme yapılan Eğitim Bir Sen ve Türk Eğitim Sen üyesi bazı okul yöneticilerine göre ise norm kadro yönetmeliği ile öğretmen dağılımında denge sağlanarak, öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde torpil ve adam kayırma ortadan kalkmıştır.

“Norm kadro genel anlamda güzel, fakat okullara 1-2 tane norm kadro fazlası öğretmen görevlendirilmeli. Norm Kadro Yönetmeliği ile büyük ölçüde torpil ve adam kayırma ortadan kalktı. Öğretmen dağılımında denge sağlandı. Ama yine de ülkemizde alışkanlıklardan vazgeçmek zor oluyor, çeşitli zorlamalarla bazı okullara norm kadro fazlası öğretmenler atanabiliyor, ama eskisi kadar çok değil. Eskiden gereksinim fazlası daha çok öğretmen atanırdı” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“Norm Kadro Yönetmeliği; öğretmenlerin okullarda dengeli dağılımını ve atamalarda torpil adam kayırmayı ortadan kaldırdı. Sendikalar her türlü yeniliğe karşı çıkarlar, buna da karşı çıktılar” (Okul Yöneticisi, 5. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Faydalı'nın da belirttiği üzere (2003, 124), norm kadronun asıl amacı, iş güvencesinin kapsamını daraltmak ve “birkaç kişinin işini bir kişiye” yaptırmaktır. Ayrıca, Norm Kadro Yönetmeliğinin uygulanması ile istihdam türleri arasında yer alan “düzenli istihdam” ortadan kaldırılmakta, çalışanların görev yerlerinin değişmesine neden olacak “gereksinim” halinde, çalışanların farklı yerlerde, bazen birden fazla işyerinde görevlendirilmesi bunun sonucunda işyerinin parçalandığı bir uygulama getirilmek istenmektedir. Norm Kadro Yönetmeliği ayrıca sözleşmeli öğretmenliğin de yolunu açmıştır.

Norm Kadro Yönetmeliği ile öğretmenlerin farklı okullarda çalışması, farklı yapılarda istihdam edilmesi öğretmenlerin okula yabancılaşmasına

neden olacak okuldaki öğretmenler arasında iş dayanışması azalacaktır. Bu durum öğretmenlerin toplumsal olaylara ve kendilerinin çalışma haklarına ilişkin ortak hareket etmelerini engelleyecektir. Böylece sendikaların etkinliği azalacaktır. Görüşme yapılan başka bir Eğitim Sen üyesi okul yöneticisi ise Norm Kadro Yönetmeliği'yle öğretmenlerin sürekli okul değiştirdiğini, bunun öğretmenler arasında hoşnutsuzluk yarattığını, okulunda bazı derslerin boş geçtiğini ve sözleşmeli öğretmen arayışı içerisinde olduklarını belirtmiştir. Görüşmeciler konuya ilişkin görüşlerini,

“Biz Norm Kadro Yönetmeliği uygulamasına geçtikten sonra 8-9 farklı öğretmenle çalıştık. Okullara norm fazlası öğretmenler verilmeli ya da koordinatör okullarda fazla öğretmen bulunmalı. Öğretmenler için de hoş değil, bir dönemde 8-9 okul değiştiriyorlar. Bizim müzik-resim normumuz olmadığı için, okulumuzda müzik resim öğretmeni yok. Bu, öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkiliyor. İstiklal Marşı'nı okutacak müzik öğretmenimiz yok, çocuklar tam olarak İstiklal Marşını bilmiyor. Hiçbir okuldan bize müzik öğretmeni gelmedi. Ne koro çalışması yapabiliyoruz, ne de çocukları bayramlara hazırlayabiliyoruz. Sözleşmeli öğretmen de bulamıyoruz, ücretleri çok düşük olduğu için gelmiyorlar” (Okul Yöneticisi, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

biçiminde belirtmişlerdir.

Görüşmeler sırasında bir okul yöneticisi, okulunda bazı derslerin boş geçtiğini İstiklal Marşı okutacak ve koro çalışması yapacak öğretmenlerinin olmadığını bunun norm kadrolarında müzik-resim öğretmeni olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Eğitimde Yansımalar: IV. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi sempozyumunda norm kadro uygulamasını savunan dönemin MEB Personel Genel Müdürü Acar (2001, 143), öğretmen norm kadrolarının saptanmasına ilişkin ölçütler belirlenirken Anayasa'nın 42. maddesini ölçüt aldıklarını belirtmektedir. Anayasa'nın 42. maddesine göre “kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” Bu bağlamda Acar, norm kadronun eğitim hakkını ve eğitimde eşitliği sağlayacağını vurgulamıştır. Acar'ın bu saptamasına karşın Ankara'nın merkezi bir okulunda müzik-resim dersleri, norm kadrosu olmadığı için boş geçmektedir. Bu okulda öğrenim gören öğrencilerin eğitim hakkı elinden alınmaktadır. Bu bulgu, Norm Kadro Yönetmeliği'nde ölçütler belirlenirken Anayasa'da belirtilen “eğitim hakkına” ilişkin hükmün dikkate alınmadığını göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları Norm Kadro Yönetmeliğinin öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde adam kayırma ve torpili ortadan kaldırmadığı gibi aynı zamanda öğretmen dağılımındaki eşitsizliğin devam ettiğini belirtmiştir. Görüşmeciler:

“Norm Kadro Yönetmeliği, öğretmen dağılımda dengesizliği gidermedi, iyi olduğunu sanmıyorum. Norm Kadro ile sağlanan benim anladığım polis, hakim ve savcı eşlerinin istedikleri okula tayin olmasıdır. Adam kayırma ve torpili ortadan kaldırmadı. Örneğin şu anda bir yıllık öğretmen merkezi bir okul olan bu okula gelebiliyor, sırada bekleyen öğretmen arkadaşlarım var onlar gelemiyor” (Öğretmen, 2. Görüşmeci, Her hangi bir sendikaya üye değil).

“Norm Kadro Yönetmeliği’nde amaç, okullarda varolan öğretmen birikimini önlemektir, fakat öyle bir durum oldu ki, norm kadroya bağlı bir öğretmen 30 saat derse girerken, öbür öğretmen haftada iki saat derse girip, okulda bekletildi. O arkadaş da maaş aldı, ben de maaş aldım. Bu noktada haksızlık oldu, Norm kadro amacına ulaşamadı. Yine ne oldu, insanlar bir şekilde yolunu bularak belirli okullarda kümeleştiler. Öğretmenler bu okullarda derse girmeyip, masa örtüsü ördüler. Belirli okullarda haftadan haftaya gelip imza atan öğretmenler oldu. Bu uygulama ile adam kayırma ve torpil ortadan kalkmadı” (Öğretmen, 8. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Görüşme yapılan başka bir öğretmen ise Norm Kadro Yönetmeliği’nin öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde adam kayırma ve torpili ortadan kaldırdığını, belirli okullarda öğretmen fazlalığını engellediğini belirtmiştir.

“Ben norm kadro uygulamasından memnun kaldım. Çünkü ben köyde çalışan bir öğretmen olarak çok puan topladım bu puanlarım sayesinde şimdi görev yaptığım okula gelebildim. Eski sistem devam etmiş olsaydı atamalarda adam kayırmalar ve torpiller olacak ben belki de bu okula gelemeyecektim. Bu sistem adam kayırma ve torpili ortadan kaldırdı. “Bizim tanıdığımız vardı, biz hallettik”. Cümlesini artık okullarda ve öğretmenler arasında duymuyorum. Merkez okullarda öğretmen yığılmaları engellendi” (Öğretmen, 5. Görüşmeci, Her hangi bir sendika üyesi değil).

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenler, genellikle norm kadro uygulamasının öğretmen dağılımındaki eşitsizliği, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü adam kayırma ve torpili ortadan kaldıramadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmenlerin Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden en az katıldıkları ikinci ve

üçüncü ifadeler “Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür” (M2, $\bar{X} = 2.26$) ve “Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır” (M3, $\bar{X} = 2.37$) olmuştur. Bu bulgu, Norm Kadro Yönetmeliği'nin istenilen amaçları gerçekleştirmediği şeklinde yorumlanabilir. Norm Kadro Yönetmeliği okullarda farklı statülerde ve istihdam türlerinde öğretmenler çalıştırılmasına olanak sağlayan bir dönüşümü gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin norm kadro uygulamasının amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların belirtilme sıklığı Çizelge 20'de yer almaktadır.

Çizelge 20. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Norm Kadro Uygulamasının Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Verdikleri Yanıtların Belirtilme Sıklığı

İfadeler	Okul Yöneticisi (Belirtilme Sıklığı)	Öğretmen (Belirtilme Sıklığı)
Norm Kadro Uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği ve öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır.	5 Okul Yöneticisi (1 Eğitim Bir Sen Üyesi, 2 Eğitim Sen Üyesi, 1 Türk Eğitim Sen Üyesi, 1 Sendika Üyesi değil)	2 Öğretmen (Eğitim Bir Sen Üyesi, Sendika Üyesi Değil)
Norm Kadro Uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği ve öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmamıştır.	4 okul yöneticisi (2 sendika üyesi değil, 1 Türk Eğitim Sen Üyesi, 1 Eğitim Sen Üyesi)	6 öğretmen (2 sendika üyesi değil, 3 Eğitim Sen üyesi, 1 Türk Eğitim Sen Üyesi)

Çizelge 20 incelendiğinde, norm kadro uygulamasının öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözdüğünü, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırdığını belirtenlerin sayısı, öğretmenlerden çok okul yöneticileridir. Beş okul yöneticisi norm kadro uygulama amaçlarının gerçekleştirildiğini belirtirken, bu sayı öğretmenlerde ikidir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenlerden farklı olarak norm kadro uygulamasının öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözdüğünü, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırdığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, araştırmanın nicel

boyutunda elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Araştırmanın nicel boyutu için kullanılan ankette yer alan “Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür” ifadesine okul yöneticileri orta düzeyde katılırken (M2, $\bar{X} = 3.23$) öğretmenler az düzeyde katılmışlardır (M2, $\bar{X} = 2.26$). Ankette yer alan “Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpil ortadan kaldırmıştır” ifadesine okul yöneticileri orta düzeyde katılırken (M3, $\bar{X} = 3.47$) öğretmenler bu ifadeye az düzeyde katılmışlardır (M3, $\bar{X} = 2.37$). Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerine göre norm kadro uygulamasında daha çok haksızlığa uğradıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Güler’in (2004, 102-113) “Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulamalarının Eğitim Olanaklarının Geliştirilmesine Etkisi” adlı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler norm kadro uygulamasının en çok öğretmenleri etkilediğini belirtmişlerdir.

Görüşmelerde norm kadro uygulamasının öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözdüğünü, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırdığını belirten okul yöneticilerinden çoğu aynı zamanda okullarında norm kadro fazlası öğretmenler olduğunu, bunun daha çok görevlendirmeye ve Norm Kadro Yönetmeliği’nin polis, savcı, hâkim ve bürokrat eşlerine ayrıcalık tanıyan 48. ve 55. maddelerine dayanılarak yapıldığını belirtmeleri düşündürücüdür. Görüşmeciler:

“Ama yine de ülkemizde alışkanlıklardan vazgeçmek zor oluyor, çeşitli zorlamalarla bazı okullara norm kadro fazlası öğretmenler atanabiliyor, ama eskisi kadar çok değil. Eskiden gereksinim fazlası daha çok öğretmen atanırdı” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“Fakat Norm Kadro uygulamasında 48.ve 55. maddeler ile delindi ve bu yaygınlaştı şu anda 5-6 tane norm fazlası 48. ve 55. maddelerden dolayı öğretmenimiz var” (Okul Yöneticisi, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi değil).

Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin norm kadro uygulamasının amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların belirtilme sıklığı incelendiğinde, norm kadro uygulamasının, öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözdüğünü, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırdığına inananların sayısının öğretmenlere göre okul yöneticilerinde daha fazla olduğu ortaya

çıkmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin en az katıldıkları ikinci ve üçüncü ifadeler Norm Kadro Yönetmeliği'yle ilgili olumlu ifadeleri içeren maddeler olmuştur. Ankette yer alan “Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür” ve “Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır” ifadeleri öğretmenlerin en az katıldıkları ikinci ve üçüncü ifadeler olmuştur.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

MEB’ce, eğitim sisteminde demokrasi ve katılımcılığın sağlanması gerekçesiyle, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, Norm Kadro Yönetmeliğinin tamamlayıcı ögesi olarak 1999 yılında uygulamaya konulmuştur.

Eğitim bölgeleri, eğitim kurumlarındaki eğitim personelinin, fiziki kapasitenin, ders araç ve gerecinin ortak, etkili ve verimli kullanılması ve okullarda yer alan diğer olanakların ortak kullanımını amaçlayan bir yapıda kurulmuştur. Bu düzenleme uygulamada eğitim personelinin eğitim bölgeleri içinde yer alan okullar arasında sürekli yer değiştirmesine olanak tanımaktadır. Bu uygulamada Norm Kadro Yönetmeliğinde olduğu gibi çalışanların görev yerlerinin değişmesine, “gereksinim” halinde çalışanların farklı yerlerde, bazen birden fazla işyerinde görevlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nin başka bir amacı MEB'e göre demokratik “katılımdır”. Okullarda oluşturulan kurullarda öğrenciler, öğretmenler, veliler, sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri (özel sektör kuruluşları, işveren ve çalışma örgütleri), mahalle muhtarlarının eğitim ile ilgili kararlarda söz sahibi olacakları vurgulanmıştır. Bu bir şekilde neoliberal bir söylem olan “yönetişim” kavramının okullarda ve eğitim yönetiminde uygulanmasıdır. Yönetişim, küreselleşme sürecini hızlandırmak üzere uygulanmakta olan liberal politikaların kamu ve eğitim yönetiminde uygulanmasıdır. Yönetişim ile kamu hizmeti sunan örgütler özel sektör

kuruluşlarının yönetimine ve denetimine açılmakta, bunun sonucunda kamu hizmeti veren örgütler ekonomik bir işletmeye dönüştürülmektedir.

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesiyle “demokratik katılım” ve eğitim bölgesi içerisinde yer alan okulların kaynaklarının (ders araç gereç, personel, fiziki donanım vb.) ortak kullanımını gerçekleştireceği MEB’ce açıklanmıştır. Fakat 1999 yılında uygulamaya konulan yönergenin bu amaçları gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu durum görüşmecilerce de desteklenmiştir.

“Eğitim bölgeleri kendi içerisinde sorunları çözecekti. Dengeli öğretmen dağılımını sağlayacaktı. Eğitim bölgeleri uygulamada var ama bütün yetkiler il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğünde. Şu anda eğitim bölgelerindeki koordinatör okullar sadece yukarıdan gelen emirleri onaylayan bürokrasinin arttığı yerler oldu. Eğitim bölgeleri ile kaynakların ortak kullanımı söz konusu değildir (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Eğitim bölgeleri içinde yer alan hiçbir okul kaynaklarını paylaşmıyor. Geçen yıl bizim salon ihtiyacımız vardı, 4 salonu olan okul bize salonları kullandırtmadı. Eskiden bu olanağı bize tanıyorlardı. Koordinatör okul öğretmen dağılımını bile sağlayamıyor, bunu ancak ilçe yapıyor” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Aynı şekilde öğretmenler de benzer görüşleri dile getirmişlerdir:

“Eğitim bölgeleri yönetmeliği Norm Kadro Yönetmeliği’ne uygun olarak çıkarıldı. Ben hiçbir zaman başka bir okulun kaynağını kullanamadım, zaten bizim okulun kaynakları bize yetmiyor onun için başka okullar da bizim kaynaklarımızı kullanamazlar (Öğretmen, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Okulların ortak kaynak kullanımı diye bir şey ben görmedim. Kurulların çalıştığını da görmedim. Benim bildiğim sadece koordinatör okul öğretmen dağılımını gerçekleştiriyor” (Öğretmen, 5. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil. 6. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi. 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi. 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Bu bulgular, araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden en az “Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır” (M1, $\bar{X} = 1.91$) ifadesine katılmışlardır. Bu bulgu, eğitim bölgelerinin oluşturulma amaçları arasında yer alan “fiziki kapasitenin, ders araç ve

gereçlerinin ortak, etkili ve verimli kullanımının” gerçekleşmediği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nin başka bir amacı MEB'e göre “demokratik katılımdır”. “Katılım” kavramı neoliberal söylem içerisinde dışı güzelce paketlenip içeriği saklanmaya çalışan söylemlerden biri olarak görülmektedir. “Katılım” kavramının demokratik içerikten yoksun sadece göstermelik bir anlam ifade ettiği “katılım”la okulların finansmanına velileri ve sivil toplum kuruluşlarını katmak olduğu görüşmecilerce de belirtilmiştir.

“Benim uygulamalarda gördüğüm kadarı ile katılım kavramıyla kaynakların sağlanması için maddi katılım anlaşılmaktadır. Örneğin, yeni müfredatın oluşumunda biz karar süreçlerine dahil olmadık. Değişikliklerde katılımın amacı karar sürecine katılım değil, maddi parasal katılım olarak gözüküyor (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“Bu katılımı okulun ihtiyaçlarını karşılama devlet üzerinden alınıp okulun ihtiyaçlarını veli ve çevreye yüklemek, amaçlanan bu. Katılım düzeyi de okulun çevresindeki sosyo ekonomik düzeye bağlı olarak gerçekleşecek. Biz velilerimize sınıfımız için TV ve VCD aldırдық” (Öğretmen, 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönerge'sinde “katılım” kavramı; “eğitim bölgesinde, eğitim sürecinde yer alan öğelerle, eğitim talep alanını oluşturan bütün kesimlerin eğitimle ilgili alınacak karar ve yönetim süreçlerine katılımının sağlanmasına, bölgenin eğitime ayrılabilir potansiyel kaynaklarının harekete geçirilmesine ve problemlerin mahallinde çözümünün sağlanmasına çalışılır” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1999, Madde 5). Uygulamada eğitim “paydaşlarının” (veliler, öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler) eğitimle ilgili alınacak karar ve yönetim süreçlerine katılımının sağlanamadığı, bununla birlikte “katılım”la bölgenin eğitime ayrılabilir potansiyel kaynaklarının harekete geçirildiği ve okulların gereksinimlerinin karşılanması için maddi katılımın gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri de “katılım” kavramını demokratik katılımdan daha çok okulun gereksinimlerini karşılamaya yönelik maddi katılım anlamında algılamaktadırlar. Böylece “katılım” kavramının içeriği dönüştürülerek, içeriğinin yeniden doldurulması gerçekleştirilmiştir. Görüşmeciler:

“Uygulamada karar süreçlerine katılımı biz başardık. Okulun alarm sistemini bir market sahibi yaptı. İnternet bağlantısını bir veli karşıladı. Gittik bu velileri bu ihtiyaçları karşılamak için ikna ettik. Bu veliler artık okulun bir parçası haline geliyorlar. Veliler artık bize farklı fikirlerle geliyorlar” (Okul Yöneticisi, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“Benim anladığım katılım maddi kaynakların sağlanması amacıyla yapılacak olan katılım olarak görüyorum. Bakanlık da öyle görüyor” (Okul Yöneticisi, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Burada katılım hem maddi katılım, hem de eğitim olanaklarına katılım. Biz zorunlu ihtiyaçlarımızı velilerden karşılıyoruz. Ama bunu utanarak yapıyorum. Katılımla daha çok yapılan şey okulun ihtiyaçlarımızı karşılamak için yapılan katılım anlaşılıyor. Sınıfımıza televizyon ve dolap aldık bunun parasını veliler karşıladı. Sınıfta devletin sadece duvarları var” (Öğretmen, 3. görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Katılım kavramından anladığım okulun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan işbirliği. Örneğin sınıfım için perde yapılması gerekiyordu, bir velim perdeciydi, perdecı velimiz bu ihtiyacımızı karşıladı. Elektrikçi bir velimden sınıfın elektrik tesisatı ile ilgili sorunlar için yardım aldım” (Öğretmen, 2. Görüşmeci, Her Hangi Bir Sendikaya Üye Değil).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi'nin uygulanmasına yönelik görüşleri incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenler, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesinin “demokratik katılım” ve eğitim bölgesi içerisinde yer alan okulların kaynaklarının (ders araç gereç, personel, fiziki donanım vb.) ortak kullanımını gerçekleştiremediğini belirtmişlerdir. “katılım” kavramının demokratik içerikten yoksun sadece göstermelik bir anlam taşıdığı “katılım”la yapılmak istenilenin velilerin ve sivil toplum kuruluşlarının okulun finansmanına “maddi katılım”ının gerçekleştirilmeye çalışıldığı görüşmeciler tarafından dile getirilmiştir. Böylece eğitim politikası araçlarında kullanılan söylemlerin içi boşaltılarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeni söylemlerle ideolojik hegemonyanın uygulayıcıları olmaları sağlanmıştır.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Yönergesinin Uygulamasına Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bir işletme modeli olan Toplam Kalite Yönetimi (TKY), üretimin her ögesinin daha fazla kâr için yeniden düzenlenmesidir. TKY'nin bir işletmede mal ve hizmet kalitesinin iyileştirilmesi, kaynak savurganlığının engellenmesi, müşteri memnuniyetinin sağlanması, verimliliğin artırılmasını sağladığı bazı

çevrelerce belirtilmektedir. Okulları işletmeye dönüştürmek isteyen çevrelerce TKY okullarda uygulanırsa bu yararlar okullarda da gerçekleşebilir. TKY ideolojik bir bombardımanla tüm eğitim sistemine sokulmak istenmiştir. Böylece eğitim sisteminin dolayısıyla okulların sorununun çözümünde anahtar kavramlardan biri, TKY olmuştur.

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi anlayışına göre okul, müşterilere hizmet sunan bir işletme olarak görülmektedir. Eğitimin temel müşterileri olarak öğrenciler ve aileler görülmektedir. Bu anlayış doğrultusunda okulun iç müşterileri, öğrenci, yönetici, öğretmen, diğer çalışanlar iken, dış müşteriler, üst eğitim kurumları, iş dünyası, veliler ve Milli Eğitim Bakanlığı olmaktadır. TKY, okulların işletme, öğrenci ve velilerin müşteri, eğitimin de bir meta haline dönüştürülmesinin en önemli adımlarından biri olmuştur. TKY işletmelerde uygulanan bir yönetim anlayışıdır. TKY'nin eğitim sisteminde uygulanması okulları ticari bir işletmeye dönüştürecektir. Bu nedenle bu uygulamaya karşı çıkan okul yöneticileri ve öğretmenler,

“TKY'nin işletmelerde uygulanabileceğini, okullarda uygulanamayacağını düşünüyorum. TKY sıfır hata demektir, bunu eğitimde uygulamak olanaksızdır. TKY deyince aklıma fabrikalar geliyor, okullar fabrika değildir. TKY eğitimde uygulanmamalı, TKY'nin amacı ile temel eğitimin amacı örtüşmüyor” (Okul Yöneticisi, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“TKY, eğitimin ticarileştirilmesidir. Öğrenci ve velileri müşteri gibi algılamak gerekiyor. Bu benim gözlemim, yoksa bize hiç kimse TKY ile ilgili seminer vermedi” (Öğretmen, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“TKY, tüccar zihniyetini çağırıyor. Zaten bu zihniyetle düşünürsek eğitim bitmiştir. Okulu, öğrenciyi bir alıcı satıcı durumunda düşüneceksek, MEB'in esas görevi nedir? MEB o zaman okulları tüccarlara satsın. Öğretmenleri de onlar seçsin ve atasın” (Öğretmen, 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

görüşlerini dile getirmişlerdir.

Bu görüşlerle birlikte TKY'nin okullarda uygulanabileceğini, eğitim sisteminde TKY uygulamalarıyla olumlu gelişmelerin yaşanabileceğini vurgulayan görüşler de bulunmaktadır. TKY'yi savunanlar, uygulamaları

“TKY, aslında güzel, okullarda da uygulanır. Eğitimde kalite artışına yardım eder. Bunu uygulamak için zorlayıcı olmak lazım. Uygulanırsa faydalı olur. TKY, çocukları iyi bir şekilde yetiştirmek demektir” (Okul Yöneticisi, 5. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“TKY’ni, bir alıcı satıcı ilişkisi gibi düşünmek lazım. Müşteriyi memnun etme ilişkisi. Bizim müşterilerimiz öğrenciler, satıcılar ise biz eğitimciler. Bizim amacımız öğrencileri en iyi şekilde yetiştirmek. TKY okullarda uygulanır. Öğretmenleri iyi şekilde motive etmek gerekir uygulanması için. TKY okullarda planlı bir gelişim modeli getirdi” (Öğretmen, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

biçiminde gerekçelendirmektedir.

Görüşmeler sırasında bazı okul yöneticileri ve öğretmenler TKY hakkında değişik tanımlarda bulunmuşlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin TKY’in içeriğini çevresinden duyduğu kavramlarla açıklamaya çalıştığı, açıklamaların herhangi bir değerlendirmeye dayanmadığı görülmüştür:

“Toplam kalite yönetimi (TKY) tam anlaşılamadı. TKY maliyet ve standart getirir. TKY, ile sınıfları standart hale getireceksin, eğitim hizmetinin kalitesini artıracaksın. Bunları tek başına yerine getiremezsin” (Öğretmen, 1. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“TKY ile, benim okulum daha güzel, benim okulumda eğitim daha iyi diye veliyi bu okula çekmenin yolları aranacak, fakat veli okulu geçmişi ile değerlendiriyor” (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“TKY’nin amacı öğrenciyi Milli Eğitimin amaçlarına göre en iyi şekilde yetiştirmektir. Bu da öğrenci merkezli eğitim ile olur. Örneğin yeni müfredat bunu sağlamaya yönelik. TKY iyi uygulanırsa eğitimin kalitesi artar” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi, 5. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“TKY’den benim anladığım aynı yaştaki öğrenciler beraber aynı şartlarda okusunlar, hangi ilgi alanlarına ilgileri varsa oraya yönelsinler. Ayrımcılığa gitmeden, toplumcu bir ilerleme anlayışı, beraber hedefe koşalım anlayışı. Bu felsefenin içinde okulu bir aile olarak düşünelim ailenin her bireyi ben bu okul için ne yapabilirim? Okulumu nasıl ileri götürebilirim? diye düşünmesi gerekir. Bu bilince öğretmen de, okul idaresi de, veli de, öğrenci de sahip olması gerekir” (Okul yöneticisi, 7. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin TKY’nin okullarda ve eğitim sisteminde uygulanma düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların belirtilme sıklığı Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okullarda Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanma Düzeyine İlişkin Verdikleri Yanıtların Belirtilme Sıklığı

İfadeler	Okul Yöneticisi (Belirtilme Sıklığı)	Öğretmen (Belirtilme Sıklığı)
TKY okullarda uygulanabilir. Eğitimde kaliteyi artırarak Hizmet sunumunda standartlaşmayı getirir.	4 Okul Yöneticisi (1 Eğitim Bir Sen Üyesi, 1 Türk Eğitim Sen Üyesi, 2 Sendika üyesi değil)	4 Öğretmen (1 Eğitim Bir Sen Üyesi, 1 sendika üyesi değil, 2 Türk Eğitim Sen Üyesi)
TKY okullarda uygulanamaz. TKY eğitimi ticarileştirmenin adımlarından birisidir.	3 Okul yöneticisi (3 Eğitim Sen Üyesi)	4 öğretmen (1 sendika üyesi değil, 3 Eğitim Sen Üyesi)

Çizelge 21 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin TKY'nin okullarda ve eğitim sisteminde uygulanma düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların belirtilme sıklığının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Çizelgede ayrıca TKY'nin okullarda uygulanamayacağını ve TKY'nin eğitimi ticarileştirmenin adımlarından birisi olarak belirtenlerin Eğitim Sen Üyesi okul yöneticileri ve öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu bulgu, araştırmacıların TKY'nin okullarda ve eğitim sisteminde uygulanma düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların hangi sendikaya üye oldukları değişkenine göre değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Görüşmecilerden bazıları, belirli çevrelerin eğitimde Toplam Kalite Yönetimi anlayışını; okulun işletme, öğrenci ve velileri müşteri haline getiren bir işletme anlayışı olarak gösterdiğini bunun da okullarda TKY'nin uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmişlerdir.

“TKY ilk başlarda öğretmenlere müşteri kavramı ön planda tutularak anlatıldı. Bu öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattı. Öğretmenler bundan rahatsız oldu. Sanki öğrenci müşteri gibi görülmeli olarak algılandı. Bu ilk intiba henüz öğretmenler üzerinde silinmedi” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Toplam Kalite Yönetimi uygulaması, okulların bir işletme anlayışıyla yönetilmesini amaçlamaktadır. TKY anlayışı, MEB'ce eğitim sisteminin ve okulların sorunlarını çözmede “maymuncuk anahtarı” olarak gösterilmiş. Bunun için büyük bir kamuoyu tanıtımı yapılmıştır. Bir okul yöneticisi:

“Velilere TKY uygulandığı takdirde eğitim ve öğrenciler mükemmel hale gelecek dedik. Velilere reklam yaptık ve velileri ikna ettik “(Okul Yöneticisi, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi değil).

MEB kadar bazı eğitim fakülteleri öğretim üyeleri de TKY'nin eğitim sisteminde uygulanması gerektiği düşüncesini desteklemiş, hatta üniversiteleri konuya kayıtsız ve ilgisiz kalmakla suçlamışlardır. Örneğin, Temel'e göre (2000, 46) Toplam Kalite Yönetimi anlayışı bir yaşam felsefesidir. Bu nedenle, önce bu anlayışı eğitim kurumları içselleştirmeli ve bu felsefe anlayışı ile toplumu dönüştürmelidir. Temel (2000, 47), ayrıca yükseköğretim kurumlarını TKY'ne kayıtsız ve bilgisiz kalmakla suçlamakta ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde Toplam Kalite Yönetimi dersi konulmasını ve Türkiye'nin gelişmiş bir ülke olması için eğitim sisteminde (yükseköğretimden ilköğretime kadar) toplam kaliteyi gündemine almasını gerekli bulmaktadır.

TKY'ni aynı zamanda okulların gereksinim ve kaynak sorununun çözümünde de önemli bir rol oynadığı görülmektedir. MEB'in eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin toplam kalite politikaları arasında, eğitimin paydaşlarının eğitimde karar alma süreçlerine katkı ve belirli esaslar çerçevesinde katılımını sağlamak bulunmaktadır (MEB, 2005, 6). Burada sözü edilen “katkı” kavramının okulun finansman kaynaklarına katkı olduğu görüşmeciler tarafından da dile getirilmiştir. Böylece TKY uygulamasının eğitimde özelleştirme politikalarından biri olduğu anlaşılmaktadır.

“TKY eğitimde kaliteyi artırmak olarak gösteriliyor, bu sadece vitrindir. Buna aldanmamak lazım. TKY okullara kaynak bulmanın bir yoludur. TKY, okullara kaynak bulma yollarının bir ayağıdır” (Öğretmen, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“TKY ile veliler okulun ihtiyaçlarını karşılıyor” (Okul Yöneticisi, 4. Görüşmeci, Sendikaya Üyesi Değil).

“TKY, okullarda uygulanır. Mesela biz bu okulda temiz su projesini uygulamaya geçirdik. Biz bunu projemize aldık. ISO 9001 kalite ödülünü almak için okul olarak çalışmalar yaptık. Çantasız okul projesi yaptık. Temiz su projesini bir veli ile yaptık, öğrenciler bu uygulama sonucunda arıtılmış su içiyorlar. TKY, hemen her dalda kalite çalışmasıdır. Bu uygulama çerçevesinde öğrenciler arasında % 5 olan kitap okuma alışkanlığını % 40'a çıkardık. Bu da TKY'nin bir ayağıdır. Kütüphaneye internet bağlantısı kurduk, yazıcı aldık, çocuklar istedikleri kadar çıktı alabiliyorlar. Kütüphanemiz saat 17.00'ye kadar halka açık. Bu olanakları okul veli işbirliği ile gerçekleştirdik. Devlettten katkı alabilmek için sempatik kanalları iyi çalıştırmak lazım. TKY her alanda düşünmek lazım. Burada çevredeki insanlara haftada iki gün bilgisayar kursu veriliyor. Kütüphanede her gün bir

öğretmen nöbetçi kalıyor. Bunlar TKY'nin bir parçası "(Okul Yöneticisi, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Yönergesi'nin Uygulanmasına yönelik görüşleri incelendiğinde bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin, TKY'nin işletmelerde uygulanabileceğini, okullarda uygulanamayacağını, TKY'nin okulların işletme, öğrenci ve velilerin müşteri, eğitimin de bir meta haline dönüştürülmesinin en önemli adımlarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmelerde bazı okul yöneticilerince TKY anlayışının velilere eğitim sisteminin ve okulların sorunlarını çözmeye anahtar olarak gösterildiği, velilere TKY'nin tanıtımı ve benimsetilmesi için tanıtım yapıldığı anlaşılmaktadır. TKY'nin aynı zamanda okulların gereksinim ve kaynak sorununun çözümünde önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'nin Uygulanmasına Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi, Avrupa Birliği Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında uygulamaya konulmuştur. Yönerge, TKY çalışmalarının devamı olarak da gösterilebilir. MEB'in hazırlamış olduğu TKY Uygulama Yönergesi'nde (2005, 6), "Okullarda eğitimin paydaşlarının eğitimde karar alma süreçlerine katkı ve belirli esaslar çerçevesinde katılımını sağlayarak toplumda demokrasi bilincini ve kültürünü geliştirme" çalışmaları yapılacağı vurgulanmaktadır.

Görüşme sırasında bir okul yöneticisi, söz konusu uygulamaların, özellikle bazı toplumsal kesimlerden gelen çocukların demokrasi bilincine ulaşmasında ve kendilerine güven duymalarında olumlu bir etkisinin olacağına olan inancını ifade etmiştir:

"Okulda seçimler yapıldı, sınıflara oy sandığı konuldu ve kullanılan oylar sayıldı. Merkezdeki okulların çocuklarının yapısı ile bizim okullardaki çocukların yapısı farklı. Oradaki çocuklar oldukça aktif, bizimkiler ise pasif. Biz çocuklarımızı onların durumuna getireceğiz, ona göre yetiştireceğiz. Bu da TKY'nin bir parçası. Çocuk kendi hakkını arayacak. Biz çocukların isteklerini yerine getirmeye çalışıyoruz. Çocuklar kütüphanede çıktı almak için yazıcı istediler biz de bunu hemen yerine getirdik. Biz bunu velilerin katkıları ile gerçekleştirebildik" (Okul Yöneticisi, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Uygulama, Avrupa Birliği'nce desteklenmektedir. Projeyle, öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir. TKY Projesi Dünya Bankası, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ise Avrupa Birliği'nce desteklenmektedir. Bu uygulamalar Türkiye'de eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında uluslararası kuruluşların ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

MEB, projenin uygulanmasıyla ilgili değerlendirme raporunda (MEB, 2005, 140); projenin ülke genelinde başlatılmasıyla okul öğrenci meclisleri tarafından eğitim ve okul yaşantısını ilgilendiren başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, barınma, zararlı alışkanlıklardan korunma, spor olanakları vb. konularında karar alındığını ve alınan kararların uygulandığı belirtilmektedir. Görüşme sırasında ise okul yöneticileri ve öğretmenler, uygulamada öğrenci isteklerinin yerine getirilmediğini, projenin göstermelik amaçlarla okullarda uygulandığını belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirtenler, daha çok, söz konusu uygulamaların biçimsel düzeyde kaldığı, sonuç alıcı olmadığı noktasında yoğunlaşmışlardır:

“Çocukları biz yönlendiriyoruz. Çocukları kendi haline bırakırsak uygulama iki yılda oturacak. Çocukları seçiyorsun okul temsilcisi olarak fakat pek uygulamaya yansımıyor. Başkan seçtik fakat etkinliği yok. Okul müdürü ve öğretmen temsilcinin farkında değil. Öğretmenler ve okul idaresi bu uygulamanın göstermelik olduğuna inanıyorlar” (Öğretmen, 1. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“Demokrasi yönetmeliği yönergesi ile okullarda bir şeyler yapılmaya çalışılıyor. Demokratik bir seçim yarışı yapılıyor, çocuklar seçiliyor. Ondan sonra bir şey yok. Çocuklar arkadaşlarına karşı vaatlerde bulunuyorlar. Ben şimdi size soruyorum, hangi okulda çocukların düşünceleri hayata geçiriliyor. Öğretmenler kurulu toplantısına hangi çocuk katılıyor” (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Demokrasi meclisleri yönergesi bizim okulda seçim yapılıyor, göstermelik, kağıt üstünde kalıyor. Öğrencilerin hiçbir istekleri gerçekleştirilmediği gibi, kapıdan kovuluyorlar. Kağıt üstünde her şey var. Çocuklar teneffüs aralarında müzik istediler ya da teneffüs zillerinin seslerini değiştirmek istediler. Bu istekleri yönetim tarafından olumlu bulunmadı. Eski tas, eski hamam ya da bir diğer ifade ile demokrasi kağıt üstünde ve dosyalarda var, uygulamada yok” (Öğretmen, 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Demokrasi meclisleri yönetmeliği gereğince seçimler yaptık, bu süreci çok güzel gerçekleştirdik. Meclis başkanı ile birlikte 30 milletvekili okula geldi. Ayrıca bakanlık İngiltere'den gelen bir heyeti bizim okula gönderdi uygulamayı yerinde görmek amacı ile. Heyet yönetmeliği inceledi şoke

oldular ve memnun oldular. Bu uygulamanın okullara getirdiği bir şey yok. Bu uygulamada öğrenciler isteklerini bize bildirecek, valiliğe bildirecek valilik istekleri gerçekleştirilmiyorsa bakanlığa bildirecek fakat bakanlık bu istekleri yerine getirmek için bir şey yapmıyor ki "(Okul Yöneticisi, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

Görüşme sırasında bir okul yöneticisi öğrenci isteklerinin yönetmeliklere uygun olması durumunda gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Hazırlanan yönetmeliklerin ne kadar demokratik olduğu ve yönetmeliklerin hazırlanmasında ne kadar katılım sağlandığı ve öğrencilerin bu yönetmelikler hazırlanırken ne kadar söz sahibi oldukları tartışmaya açıktır. Özsoy'un da belirttiği üzere (2004, 159), öğrencilere sadece "demokrasi bilgisi" verilip, yetki ve karar gücüyle birlikte siyasal sorumluluk verilmediğinde, ortaya çıkan sonuç tam anlamıyla, demokrasiye ve onun sorunlarına kayıtsızlık olacaktır. "Demokrasi Eğitimi" ancak geniş bir katılımı ile gerçekleşebilir.

"Öğrencinin demokratik davranış kazanması için bu yönetmelik yararlı. Öğrenciler seçimle temsilcilerini seçiyorlar. Temsilcilerin okulla ilgili istekleri oluyor, bunu bize aktarıyorlar. Örneğin öğrencilerin ders aralarında müzik yayını ve serbest kıyafet gibi istekleri oluyor. Biz bunları yönetmelikler çerçevesinde karşılamaya çalışıyoruz. Hangi müziği istediğinizi belirttik, sonra müzik öğretmenin onayını alarak bunu gerçekleştirdik. Serbest kıyafet istekleri ise yönetmeliğe uygun değil, istekleri yönetmeliğe uygun olmalı (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

"Türkiye'de verilen eğitim, çocukları sindirmeye yönelik. Aynı askeri düzen. Askere gidenlere ne yapılıyor? Burnunu sürtüyorlar okullarda da aynı şey yapılıyor. Onlar istiyorlar ki çocuklar hiç konuşmasın" (Öğretmen, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'ni içselleştirmedikleri ve işlevlerine inanmadıkları anlaşılmaktadır. Görüşmecilerin bir kısmı, uygulamayı zaman kaybına yol açan ve dersleri engelleyen bir süreç olarak görmektedirler:

"Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri uygulaması hiç faydası olmayan, dersleri engelleyen, zaman kaybına yol açan bir uygulama. Öğrencilerin istekleri hiçbir şekilde gerçekleşmedi, hepsi kâğıt üstünde ve dosyalarda kaldı. Sadece bir seçim süreci yaşandı (Okul Yöneticisi, 5. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

"Öğrencilere, okul imkân hazırlamalı. Efendim bunlar propaganda yapacaklar temsilci seçmek için, öğretmenlerden okul idaresinden ve hizmetliden şikâyet geliyor. Etrafı kirletiyorlar, her tarafa kağıt atıyorlar diyorlar "(Öğretmen, 1. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Bu bulgu, Emir ve Kaya'nın (2004, 338-339) "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin demokrasi eğitimine yönelik bilinçli davranmadıkları, sadece okulun fiziki gereksinimleriyle ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri uygulamasının, TKY çalışmalarının devamı olduğu MEB'ce de belirtilmiştir. Bu nedenle bu uygulamayla öğrencilere nasıl bir "demokrasi eğitimi" verilebileceği konusunda bazı kuşklar bulunmaktadır. Okullarda çok sesliliğe yer vermeyen bir okul meclisi ve "hegemonik" söylemin hâkim olduğu bir demokrasi eğitimi verildiği görülmektedir. Böylece "öğretmen" ve "okul yöneticileri" ile birlikte "öğrenciler" de neoliberal söylem doğrultusunda dönüştürülmeye başlandığı görülmektedir. Uygulama sonuçları da bunu göstermektedir. Uygulamada öğrenci isteklerinin okul yönetimlerince yerine getirilmediği, projenin sadece göstermelik amaçlarla okullarda uygulandığı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergelerini içselleştirmedikleri ve işlevlerine inanmadıkları ortaya çıkmıştır. Uygulama aynı zamanda eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında uluslararası kuruluşların ne kadar etkili olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitimde Özelleştirme ve Okul-Aile Birliklerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Türkiye'de 1980'li yıllarda hızlanmaya başlayan özelleştirme akımıyla birlikte eğitim sisteminin hem finansmanında hem de sunumunda özel sektörün rolünü artırmaya yönelik piyasa yönelimli politikalar oluşturulmaya başlandığı görülmektedir. Bu politikalar, eğitim hizmetinin kişisel ve toplumsal yarar sağladığı, kişisel yarar sağlayan bölümünün, yararlanan kişilere ödetilmesi düşüncesine dayandırılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de eğitimde "parçalı" ya da "örtülü" biçimlerde özelleştirme politikaları uygulanmaya başlanmıştır (Kalaycı, 2002).

Örtülü ya da hafif özelleştirme uygulamalarının başlıca örnekleri arasında, okulların temizlik işlerinin özel temizlik şirketlerine yaptırılması, Kamu eğitim kurumlarınca, çoğunluğu yasal ya da sistemli hale getirilmiş eğitime

katkı payları adı altında okul aile birlikleri aracılığıyla velilerden “öğrenci harçları”, “kayıt ve karne paraları”, “yakıt, kırtasiye, su, elektrik ve telefon vb. giderlere katkı sağlama amacıyla çeşitli yardımların alınması gösterilebilir.

Okullarda velilerden alınan katkı payları ve bağışlar okul aile birlikleri kanalıyla toplanmaktadır. Böylece velilerden alınan bağış veya katkı payları yasal bir zemine dayandırılmaya çalışılmıştır. Bunun için MEB, Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nde değişikliğe gitmiştir. Değişiklikle okul aile birliklerine para toplama ve harcama yetkisi verilmiştir. 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan yeni Okul Aile Birliği Yönetmeliği'yle velilerden maddi kaynak sağlama yolları yasal bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır. Yönetmeliğe göre okul aile birliğinin kurulma amacı okula maddi katkı sağlamaktır. Birliğin görevleri arasında (Madde 6, e-g),

“Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alınmasına katkıda bulunmak ve okulun gereksinimlerini karşılamak için mal ve hizmet satın almak”

bulunmaktadır.

Böylece okulların çoğu gereksinimini karşılama yükümlülüğü devletten okul aile birliklerine bırakılmıştır. Bu süreçte “her şeyi devletten beklememek gerekir” ve “devletin kaynağı yok” gibi söylemlerle veliler etki altında bırakılmış, sonuçta gelir düzeyi çok düşük olmayan veliler de “devletin kaynakları sınırlı, bizim de bir katkımız olsun” gibi düşüncelerle uygulanan politikaları haklı bir gerekçeye dayandırmaya başlamışlardır. Okul aile birlikleri ile ilgili olarak okul yöneticileri ve öğretmenler:

“Okul aile birliği yönetmeliği ile okul koruma dernekleri kapatıldı. Eskiden okulun ihtiyaçlarını dernek karşılıyordu. Okul aile birliğinin para toplama yetkisi yoktu, şimdi ise okul aile birliği okulların her türlü ihtiyaçlarını karşılıyor. Bu kaynak velilerden sağlanıyor. Kaynağın nasıl harcanacağını okul aile birliği yönetimi karar verir” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir-Sen Üyesi).

“Şu anda okulun tüm harcamalarını okul aile birliği karşılıyor. Aynı zamanda okul aile birliği sınıftaki ihtiyaçlarını da karşılıyor. Sınıf anneleri ve sınıf babaları seçiyoruz parayı onlar topluyor, biz de kontrol ediyoruz” (Öğretmen, 2. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Okul aile birliğinin amacı, okulun zorunlu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmalar yapmak” (Öğretmen, 6. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Okul aile birliği yönetmeliği okullarda para toplamayı yasal zemine oturttu” (Öğretmen, 5. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Okulların ihtiyaçlarını karşılayan tek kurul okul aile birlikleridir” (Öğretmen, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Okul aile birliklerinin, ilköğretim okullarının gereksinimini karşılamada önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu bulgu, görüşmeler sırasında görüşmeciler tarafından ortaya konulmuştur. Bu bulgu, alanda yapılan farklı araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997, 73)’nin “İlköğretimde Kaynak Arayışları” adlı araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Araştırmada, Ankara ilindeki ilköğretim okullarında devlet katkısı sadece öğretmen ücretleri, ek tesislerin yapımı ve büyük bakım onarımları ile sınırlıdır. Bunun dışında okulların gereksinimleri okul aile birliği aracılığıyla toplanan kaynaklarla karşılanmaya çalışılmaktadır. Ünal (1997, 369-378) tarafından yapılan “İlköğretim Yöneticilerinin Finansman Sorunları” konulu araştırmada da araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri, ilköğretim okulların finansman kaynaklarının yetersiz olduğu, bu konuda devlet ve özel idare desteğinin giderek azaldığı ve okulların; okul-aile birliği gelirleri, öğrenci katkı payları, kooperatif gelirleri ve velilerden toplanan bağışlarla işlevlerini sürdürmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmeler sırasında okul aile birliklerinin okulların teknolojik gereksinimlerini karşıladığı, temizlik, su, elektrik, yakıt ve telefon faturalarını ödediği ve piyasadan hizmet satın aldığı, okul yöneticileri ve öğretmenlerce ortaya konulmuştur. Bununla ilgili olarak okul yöneticileri:

“Okulla ilgili harcamaları müşterek karar alarak kararlaştırıyoruz. Örneğin fen laboratuvarı oluşturmamız gerekiyordu, okul aile birliği piyasayı araştırdı, fiyat karşılaştırması yaptı ve en uygun fiyatla bu araç ve gereçleri satın aldı.... Devletin şu an okulumda kadrolu 1 hizmetlisi yok, eskiden bu okulda 12 hizmetli çalışırdı. Ben şimdi ne yapıyorum okulu temizletmek için temizlik şirketinden 4 hizmetli çalıştırıyorum. Hizmet satın alıyorum. Bunun kişi başına maliyeti 800-900 YTL. arası. Ben bu parayı gönüllülük esasına göre alırsam kim para verir, ben velilerden cebren alıyorum” (Okul Yöneticisi, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Bu okula 1983 yılında geldiğimde 8 hizmetli vardı, şu an ise sadece bir hizmetli var. şu anda dört kişi çalıştırıyoruz, bunu velilerden toplanan paralarla karşılıyoruz. Yani diğer anlamıyla hizmet satın alıyoruz. Buraya

teftiŒe ilçe Milli Eğitim M¼d¼r¼ geliyor, ‘bu okulun hali ne’ diyor. ‘Hocam hizmetli yok’ diyoruz. ‘Hizmetliyi sen kendin bulacaksın’ diyor. Sadece devlet elektrik, su ve doğalgazın bir kısmını karŒılıyor. ¼rneđin doğal gazı kartla alıyoruz, doğalgaz bitiyor ilçeye gidiyoruz ilçe ‘on g¼n bekleyin’ diyor, biz yakıtsız on g¼n ne yapacağız mecburen biz alıyoruz. Hizmetli için de ¼yle, mecburen hizmet satın alıyoruz” (Okul Y¼neticisi, 6. G¼r¼Œmeci, Sendika ¼yesi Değil).

Bu bulgu, Zoraloğlu, Y. Œahin, İ. ve Fırat, N. (2004, 9), “İlk¼retim Okullarının Kaynak Sorunu” adlı araŒtırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. İzmirden ilk¼retim okullarında g¼rev alan okul m¼d¼rleriyle yapılan g¼r¼Œmede okul m¼d¼rleri okulun gereksinimlerini karŒılamak için Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼nden yardım alamadıklarını okulun gereksinimlerini ¼zel gelir kaynaklarıyla karŒıladıklarını belirtmiŒlerdir. AraŒtırma sonuçlarına g¼re okulların yardımcı hizmetli ve memur kadrolarına atama yapılmamakta bunun sonucunda okullar ya bu hizmetleri satın almakta ya da sigortalı iŒi alıŒtırmaktadır. Okullarda okul y¼netimlerinin temizlik iŒleri için ¼zel temizlik Œirketlerinden hizmet satın alması ve iŒi alıŒtırması, eğitimde ¼zelleŒtirme politikalarının t¼m hızıyla devam ettiğini g¼stermektedir.

T¼rkiye’de ilk¼retimin vazgeçilmez bir insan hakkı olduğu, isteğe bağlı değil zorunlu olduğu, herkese fırsat eŒitliđi içinde parasız verilmesi gerekliliği yasalarca belirlenmiŒtir (Anayasanın 42 maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanununun 7. maddesi). Buna karŒın yasalara aykırı olarak velilerden para toplamayı sağlayan y¼netmeliklerin hazırlanması ve uygulamaya konulması d¼Œ¼nd¼r¼c¼d¼r. Yasalarda orta¼retime devamla ilgili yasal bir zorunluluk olmamasına karŒın, ilk¼retim yasal olarak zorunlu ve parasızdır. Buna karŒın ilk¼retim okullarına devlet personel harcamaları dıŒında her hangi bir kaynak aktarmazken, orta¼retim kurumlarına devlet belirli miktarlarda kaynak aktarmaktadır. Bu noktada g¼r¼Œmeciler:

“İlk¼retim okulları liseye g¼re daha sahipsiz. İlk¼retim hem zorunlu fakat kaynak aktarılmıyor. Ben bizzat Milli Eğitim M¼d¼r¼nden duydum. Ankara’daki okulların % 70’i ilk¼retim okulu, % 30’u orta¼retim okulu olmasına karŒın kaynakların dağıtımında ters bir oran s¼z konusu. Kaynakların % 70’i orta¼retim okullarına, % 30’u ilk¼retim okullarına aktarılıyor. İlk¼retimin kaynaklarını ¼zel idare karŒılıyor, yasadaki problem var. Orta¼retim kurumlarının mal varlığı Bakanlığın, ilk¼retim kurumlarınınki ¼zel idarenin. ¼zel idarenin kaynakları sınırlı, bu kadar kaynak aktarılabilir. Ben 1982’de bir lisede g¼reve baŒladım, Œu an lisenin durumu çok iyi, fakat aynı yıllarda g¼reve baŒladığım ilkokullar Œimdi daha k¼t¼ durumda” (¼đretmen, 1. G¼r¼Œmeci, Eğitim Bir Sen ¼yesi).

“Devlet her lisenin ısınma ve telefon ödeneğini karşılıyor, ilköğretim okullarına ise hiçbir ödenek devlet tarafından ayrılmıyor. Özel idareden alın diyorlar özel idarenin bize beş kuruş verdiği yok. Devlet imkanım yok diyor fakat bazı yerlere bu olanak bol bir şekilde sağlanıyor” (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Devletin ilköğretim okullarına madden bir lira ödenek verdiği yok. Biz şu ana kadar özel idareden de yardım alamadık” (Okul Yöneticisi, 6. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

Bu bulgu, Öztürk'ün (2002, 142) yaptığı “İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları” adlı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmada genel bütçe, il özel idare ve köy bütçesinin ilköğretim okullarına katkısının azaldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulları, temizlik malzemeleri, iletişim giderleri, hizmetli ücreti giderlerini velilerden alınan gelirlerle karşılamaktadır.

Öğrencileri ve aileleri bir “müşteri” olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan Okul Aile Birliği Yönetmeliği gibi eğitim politikası araçlarının geliştirilmesi okullar arasında dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olmuştur. Görüşmeler sırasında okullarda velilerden toplanan paraların okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Okullarda velilerden toplanan paranın ayda 1 YTL ile 40 YTL arasında değiştiği görülmektedir. Böylece sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevredeki okullar ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevredeki okulların elde ettikleri gelirler arasında büyük farklılıklar oluşmakta ve eğitim hizmetinden herkes eşit olarak yararlanamamaktadır. Bununla ilgili olarak bir öğretmen:

“Ailelerden para toplamanın okullar arasında eşitsizlik yarattığına inanıyorum. Devlet olanakları sağlamalı fakat sağlamıyor. Ben göreve başladığımdan bugüne toplumdaki eşitsizlik arttı, bu okullar arasındaki eşitsizliği de artırdı” (Öğretmen, 1. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Bu bulgu, Öztürk'çe (2002, 142) yapılan “İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları” adlı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmada Ankara ili Polatlı ilçesinde ilköğretim okullarının sahip oldukları fiziksel ve parasal kaynakların okulun bulunduğu yere ve okula öğrenci gönderen semt sakinlerinin ekonomik düzeylerine göre değiştiği bunun da eğitimde eşitsizliği arttırdığı ortaya konulmuştur.

Okul aile birliği aracılığıyla velilerden para toplanması sonucu eğitimde eşitsizliğin artacağını ve eğitimin ticarileşeceğini yönetmeliğin yasalaşma sürecinde yasaya karşı çıkanlar da dile getirmişlerdir. Yasaya karşı çıkan milletvekillerinin "karşı oy yazısı"nda (www.tbmm.gov.tr):

"Öngörülen bu değişlikle okul aile birlikleri veliden para toplayan birer kuruluş olacaktır. Bu değişlik zaten bozulmuş eğitimdeki fırsat ve olanak eşitliğini temelli bozacak, eğitimi biraz daha ticarileştirecektir. Anayasanın 42. maddesinde "İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır" demektedir. Bütün çağdaş ülkelerde temel eğitim başta olmak üzere eğitim, bir kamu hizmetidir." (Mustafa Gazalcı Denizli Milletvekili, Muharrem İnce Yalova Milletvekili, Hüseyin Bayındır Kırşehir Milletvekili).

Görüşmeler sırasında velilerden toplanan para miktarının okulların gereksinimlerini karşılamada kullanıldığı okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Velilerden para toplayan okullar gereksinimlerini karşılarlarken velilerden az para toplayan okullar gereksinimlerinin birçoğunu karşılayamamaktadır. Bununla ilgili olarak:

"...Almış olduğumuz bütün bu araçlar için harcadığımız miktarı biz sonra okul aile birliğinden yani öğrencilerden geri alıyoruz. Biz zaten öğrenci velilerinden para topluyoruz. Bu miktar gönüllü velilerden yılda 20 YTL. Bu miktarı öğrencilerin % 25'inden toplayabiliyoruz. 1500 öğrencimiz var bu yıl 11 Milyar TL toplandı. Biz okul olarak beş personel çalıştırıyoruz. Bir personelin bize maliyeti ayda 600 YTL, devletin kadrosunda sadece bir memurumuz var. 1984 yılında bu okulda 17 hizmetli, 11 memur, bir elektrik teknisyeni, bir marangoz kadrolu personelimiz vardı" (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

"Ostim idare geçen sene 1-2 kez elektrik faturasını ödemedik diye bizim elektriğimizi kestiler. Kışın içerisinde karanlıkta kaldık. Ancak çocukları olan veliler yardım ediyorlar. Biz velilerden bir öğretim yılında 50 YTL (her iki dönemde 25 YTL) alıyoruz. Bunun da % 25'ini toplayabiliyoruz. Bizde devletin 1 kadrolu hizmetlisi var, biz ise 1 kaloriferci ve günde 1-2 saat sınıfları temizleyen kadın işçiler çalıştırıyoruz" (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin tümünün görüşleri temel alındığında, Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerden en fazla "Okulların kaynak sorununu

çözmeleri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır” (M6, \bar{X} = 4.44, \bar{X} = 4.39) ve “Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir” (M15, \bar{X} = 4.37, \bar{X} = 4.31) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın nitel boyutundaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan okul yöneticileri ve öğretmenler okulların gereksinimlerini karşılamak için okul aile birliğini kullandıklarını bu nedenle okul yöneticileri yönetim, öğretmenler ise öğretim işiyle tam olarak ilgilenemediklerini bu işleyişten memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanının ve üst düzey yöneticilerin kamuoyunda sık sık velilerden para toplanmaması konusunda yöneticileri uyarmasına karşın informal kanallarla ve “gönüllü bağış” adı altında okul yöneticilerini velilerden para toplamaya zorladıkları görülmektedir. Bu iki bulguyla ilgili olarak görüşmeciler:

“Bakanlık para toplamayın derken, ihtiyaçlarınızı çevrenin imkanlarını kullanarak karşılayın diyen yazışmalar var. Gönüllü bağış ile hiçbir veli okula yardımda bulunmaz, okullarda toplanan gönüllü bağış uygulamada zorunlu bağışa dönüyor” (Okul Yöneticisi, 8. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Okul yöneticileri MEB’in tahsildarı değil. Bizi bu durumdan kurtarsın, okulları kime verirse versin, belediyelere verecekse versin biz eğitimin kalitesini artırmakla uğraşmalıyız. Benim şu anda sadece 1 memurum var, becerabiliyorsa MEB buna yoğunlaşsın. Müfettişler okula geldiklerinde ‘müdür bey sakın velilerden para toplama’ diyorlar. Bizde ‘yok sayın müfettişim biz para toplamıyoruz, veliler kendi aralarında gönüllü olarak topluyorlar’ diyoruz. Külliye yalan. Öğretmenler kurulu kararı ile her bir dönem için 20 YTL. topluyoruz. Bunu da cebren yapıyoruz. Velilerin % 70’i bu parayı ödüyor. Öğretmen öğretmenliği bırakıyor, ben öğretmene kaliteli eğitim yapıyor musun diye sormuyorum, para topluyor musun onu soruyorum. Eğer para toplanmazsa hizmet yürümez (Okul Yöneticisi, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil). Biz para toplayan tahsildar değiliz, biz eğitimciyiz “(Okul Yöneticisi, 6. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Okullarda para toplamak yasak diyorlar, pekala biz o zaman nereden kaynak bulacağız. Veli gönüllü olarak para vermiyor. Biz para toplayarak suç işliyoruz. Ben ve öğretmen arkadaşlar para vermeyen velileri ikna etmeye çalışıyoruz. O zaman ne oluyor biliyor musunuz? Onları ikna etmek için ayırdığımız zaman bu okulda öğrencilere ben nasıl eğitim veririm diye düşüneneğim zamandan gidiyor “(Okul Yöneticisi, 7. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Niye okul yöneticisi gönüllü kuruluşlarla işbirliğine giderek kaynakları kendi olanaklarıyla karşılama yoluna gitsin? Devlet bu olanakları kendisi sağlamalı. Biz dilenci gibi okulun ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz. Okul müdürünün şu andaki öncelikli görevi bu, eğitim öğretimin kalitesini artırma görevi ikinci planda kalıyor. Bazı insanlar bizim böyle bağış toplamamıza olumsuz bakıyor. Halkın büyük çoğunluğu okulun tüm ihtiyaçlarımızı devlet

karşılıyor zannediyor. Ama gerçekte böyle değil” (Okul yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Bu bulgu, Zoraloğlu, Y., Şahin İ. ve Fırat, N.’nin (2005, 10); “İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Katkıları” adlı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmada okullara finansal kaynak sağlamada okul müdürleri ile üst yöneticiler arasında çatışma yaşandığı ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin ifadelerine göre, üst yöneticiler kapalı kapılar ardında okul müdürlerine para toplamalarının gereğini anlatırken, kamuoyu önünde tersi bir tutum sergilemektedirler. Üst yöneticilerin kamuoyunda işin yasallık boyutu tartışıldığı zaman para toplamaya karşı göründükleri, ancak okulların sorunlarının gündeme gelmesi durumunda ise “iyi yönetici gelir elde edendir” diyerek okul müdürlerini sorunlarla başbaşa bıraktıkları gözlenmektedir.

Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü’nce hazırlanan 2004 yılı öğrenci kongresi sonuç bildirisinde de (2004, 165), Altındağ ilçesini temsilen görüşlerini açıklayan öğrenciler “okul yöneticilerinin okuldaki zamanlarını sadece aidat toplamakla geçirmek zorunda kaldıklarını bu nedenle okul yöneticilerinin eğitim ve öğretime zaman ayıramadıklarını” belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Okul Aile Birliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, görüşmeciler Okul Aile Birlikleri’nin ilköğretim okullarının gereksinimini karşılamada önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında okul aile birliklerinin okulların teknolojik gereksinimlerini karşıladığı, temizlik, su, elektrik, yakıt ve telefon faturalarını ödediği ve piyasadan hizmet satın aldığı okul yöneticileri ve öğretmenlerce belirtilmiştir.

Öğrencileri ve aileleri bir “müşteri” olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan “Okul Aile Birliği Yönetmeliği” gibi eğitim politikası araçlarının okullar arasında dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olduğu görüşmeler sırasında okul yöneticileri ve öğretmenlerce vurgulanmıştır. Görüşmeler sırasında okullarda velilerden toplanan paraların okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Okullarda velilerden toplanan paranın ayda 1 YTL ile 40 YTL arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Velilerden para toplayabilen okulların gereksinimlerini

karşılayabildiği, velilerden az para toplayan okulların gereksinimlerinin birçoğunu karşılayamadığı görüşmecilerce belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan okul yöneticileri ve öğretmenler, okulların gereksinimlerini karşılamak için okul aile birliğini kullandıklarını bu nedenle okul yöneticileri yönetim, öğretmenler ise öğretim işiyle tam olarak ilgilenemediklerini bu işleyişten memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanının ve üst düzey yöneticilerin kamuoyunda sık sık velilerden para toplanmaması konusunda yöneticileri uymasına karşın informel kanallarla ve “gönüllü bağış” adı altında okul yöneticilerini velilerden para toplamaya zorladıkları anlaşılmaktadır.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorumlar

MEB'in ilköğretim politikaları aracılığıyla okullarda dönüşümü gerçekleştirmeye yönelik uygulamalarından birisi de Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği olmuştur. 2005 yılında uygulamaya konulan yönetmelikle öğretmenlik mesleği “öğretmenlik”, “uzman öğretmenlik” ve “başöğretmenlik” olarak ayrı unvanlara ayrılmakta ve her unvanda mesleki gelişime paralel olarak ücret artışı gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Böylece kariyer, yeterlik ve performansa dayalı, kaliteyi öne çıkaran bir ücretlendirme sistemine geçilmesi hedeflenmektedir.

Yönetmelik 2005 yılında yürürlüğe konulmasına karşın Milli Eğitim eski bakanlarından Turhan Tayan'ın 1996 yılında Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısında yayınlanan “Eğitim Reformu, Eğitimde Yeni Arayışlar” adlı makalesinde (1996, 9), yönetmeliğin o yıllarda TBMM'ye sunulduğu anlaşılmaktadır. Makalede Bakan, Milli Eğitim Personel Yasasının hazırlanarak Meclise sunulduğunu belirtmiş, yasa taslağı ile okullara sözleşmeli öğretmen çalıştırılması olanağı getirildiğini, ayrıca yasanın öğretmenlere, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kariyer basamakları getirdiğini vurgulamıştır. Yasa o yıllarda Meclisten geçememiş buna karşın aradan on yıl geçtikten sonra tekrar Meclis gündemine gelerek yasalaşmıştır. Bu bulgu,

neoliberal eğitim politikalarının hükümetler ve bakanlar değişse bile uygulama alanı bulduğunu göstermektedir.

Bu yönetmelikle öğretmenlerin meslek anlayışı, benlik algısı, öğrenciyi, meslektaşlarını algılama biçimi dönüştürülerek “neoliberal eğitim politikalarına uygun öğretmen kimliği” yaratılmaya çalışılmaktadır (Ünal, 2005, 12). Yönetmeliğin kamuoyunda benimsenmesi için toplumda kabul görecektir söylemlerden yararlanılmıştır. Örneğin, devlet okullarında eğitimin niteliğinin düşük olma nedeni olarak öğretmenler gösterilmeye başlanmıştır. Bu söylem İngiltere’de “öğretmen yetiştirme eğitimi reformu” adıyla gündeme getirilen politikalarda da gözlenmiştir. İngiltere’de “okuldaki öğrenciler arasındaki başarısızlık, verimsiz ve rekabet edemeyen öğretmenlere dayandırılmıştır” (Maguire, 2002; Akt. Ünal, 2005, 7). Sorunu çözmek amacıyla öğretmenlerin performansını ve verimliliğini artıracak yönetim teknikleri ve yasal düzenlemeler uygulamaya konulmuştur.

Yönetmelikle eğitimde niteliğin artacağı vurgulanmaktadır. Görüşmelerde okul yöneticileri ve öğretmenler, uygulamanın eğitimde niteliği artırmayacağı gibi öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratacağını ve bazı sakıncaları beraberinde getireceğini vurgulamışlardır.

“Kariyer yönetmeliği ile eğitimde kalite artmayacak. Uygulama öğretmenler arasında çekişme ve tedirginlik yarattı. Bazıları başarısız olurum diye sınava girmedi. Bu uygulamanın şöyle bir sakıncası da olabilir. Örneğin kayıt yaptıran veli ‘ben çocuğumu baş öğretmene vermek istiyorum’ diyebilir bu da öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratabilir” (Öğretmen, 1. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“Bu uygulamanın olumsuz etkileri de olacaktır. Aynı dersi anlatan, aynı derse giren, aynı okulda görev yapan öğretmenler farklı ücretler alacaklardır. Bu, öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacaktır. Unvan alanlar okulda farklı bir çalışma sergileyecekler mi? yok” (Okul Yöneticisi, 5. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“Öğretmen odasında farklı isimler altında öğretmenler olacak. Bu öğretmenler arasında huzursuzluk yaratır. Veli çocuğunu okula kayıt ettirirken uzman başöğretmen diye seçimde bulunacak” (Öğretmen, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Bu uygulama öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacağı gibi öğretmenler arasında birliği de bozacak” (Öğretmen, 6. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Uygulamanın gelecekte doğuracağı sakıncalarıyla ilgili olarak ise görüşmeler:

“Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin eğitimde kalite getireceğini düşünmüyorum. Sadece öğretmenleri sınıflandıracamız. Uygulama öğretmenler arasında sıkıntı yarattı, öğretmenler bu sınava inanmıyor. Düşünün ben burada yöneticilik yapıyorum, okulda bir başöğretmen var ben bu öğretmenden bir istekte bulunacağım sonra bu görevi yerine getirmediniz desem o da bu sırada “ben başöğretmenim” derse burada sıkıntı olur bir iktidar mücadelesi yaratır (Okul Yöneticisi, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Pratikte sıkıntı yaratacak. Bir düz öğretmen yönetici olacak, öğretmen ise başöğretmen olacak. Bu durumda şöyle bir şey olacak ast üst olacak, üst ast olacak. Ben sınava girmedim, sınava giren arkadaşlardan biri başöğretmen olacak, ben ona görev vereceğim. Bu onu rencide etmeyecek mi? burada çatışmalar çıkabilir. Yetkiler ile sorumluluklar birlikte gitmeli” (Okul Yöneticisi, 7. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

Araştırmaya katılan hiçbir öğretmen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'yle ilgili olumlu bir görüş belirtmezken, bazı okul yöneticileri yönetmelikle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan bazı okul yöneticileri bu yönetmeliğin yöneticilere uygulanmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Öğretmenler arasında mesleki gelişim sağlayacağına inanıyorum. Yıllarını bu mesleğe veren öğretmenler, arkadaşlar kendilerini geliştirmeli ve yetiştirmeli. Bu arkadaşlar hizmet içi eğitim kurslarıyla yetiştirilmeli. Ayrıca bu kariyer basamaklandırılmasından sadece öğretmenler yararlansın “(Okul Yöneticisi, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği öğretmenler arasında olumlu rekabet getirecek. Ama bu bazı öğretmenlerin tepkisini çekiyor, kabullenmiyor, eleştiriliyor bu normaldir. Her yeniliğe bir tepkinin gelmesi normaldir. Bu öğretmenin mesleki gelişimine olanak sağlayacak, uzun vadede ise eğitimin kalitesi artacak. Kendisini geliştirmek istemeyen öğretmenin buna tepki göstermesi normal. Öğretmenler kendilerini geliştirmek istemiyorlar. Biliyorsunuz yurdumuzda okuma alışkanlığı çok az, en az kitap okuyanlar arasında öğretmenler de bulunmaktadır “(Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliğine yönelik görüşleri incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenler, uygulamanın eğitimde kaliteyi artırmayacağı gibi öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratacağını ve bazı sakıncaları beraberinde getireceğini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan hiçbir öğretmen yönetmelikle ilgili olumlu bir görüş

belirtmezken, bazı okul yöneticileri yönetmelikle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yönetmeliğin içeriğinin Maguire'nin de (2002, Akt; Ünal, 2006) belirttiği üzere öğretmenlik mesleğini piyasa-yönelimli ideoloji temelinde şekillendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Yönetmelik, öğretmenleri farklı gruplara ayırmakta, öğretmenler arasındaki dayanışmanın azalmasını ve öğretmenleri 'bireyci' bir çizgiye çekmekte, toplumsal sorunlara karşı düşünen aydın kimliğinden uzaklaştırılmakta öğretmeni "teknisyen" bir meslek grubuna dönüştürmektedir. Böylece, öğretmenlerin eğitim idealleri uğruna mücadele etme, toplumsal sorunlara karşı tepki verme, toplum önderi olma gibi öğretmen kimlikleri dönüştürülerek öğretmenlerin örgütlü bir güç oluşturmaları engellenmeye çalışılmaktadır. Öğretmen odalarında "öğretmen", "başöğretmen", "uzman öğretmen", "sözleşmeli öğretmen", "kadrolu öğretmen" "ders ücretli öğretmen" vb. gibi farklı gruplar altında öğretmen grupları yaratılarak öğretmenler arasındaki birlik ve dayanışma zayıflatılmaya çalışılmaktadır. Yönetmelikle ayrıca işgücü piyasasının esnekleştirme sürecinin temel öğeleri olan "performans değerlendirme" ve "hesap verebilirlik" uygulamaları okullarda uygulamaya geçirilmiş olmaktadır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İlköğretim Okullarında 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikası Araçlarının Dayandığı Söyleme Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorum

Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan ekonomik ve sosyal politikalar oldukça yoğun bir ideolojik bombardıman ve hegemonik söylem altında yapılmıştır. Bunun için neoliberal söylem ilk olarak toplumda genel kabul görmüş olan "etkinlik", "kalite", "performans", "esneklik", "şeffaflık", "hesapverebilirlik", "katılım", "yerellik", "hoşgörü", "uzlaşma", "paydaşlık", "ortaklık" ve "demokrasi" kavramlarının içeriğini boşaltarak farklı anlamlar yüklemiştir. Kamuoyu neoliberal söylemle sunulan kavramlarla, onların günlük yaşam içerisindeki gerçek karşılıkları arasındaki ana çelişkiye işaret eden sistematik eleştirilerden yoksun bırakılmıştır. Ball'e göre de (1992, 16), "kullanılan dil" mücadele sürecinde anlam kazanmaktadır. Anlam, sözcüğün veya kullanılan dilin gücünden çok mücadele süreci sonucu elde edilen

kazanım durumuna göre önem kazanmakta veya kaybetmektedir. Bu durum, Türkiye’de 1980’li yıllarla birlikte neoliberal politikaları savunanların söyleminde de kendini göstermektedir. Bu dönemde kullanılan söylem toplumda kavram karmaşası yaratmış, dilin gücünden belirli çevreler olumlu şekilde yararlanılmıştır.

Türkiye’de de neoliberal kuram eğitim sisteminde ve okullarda yaşanan dönüşümü gerçekleştirirken de benzer söylemleri kullanmıştır. Bu kavramların çok sık kullanılmasının arkasında yatan gerçek, kullanılan bu söylemlerle kamuoyunu yanıltarak eğitim ve sağlık gibi kamu hizmetlerini piyasa koşullarına açmak ve kamu hizmetlerini özelleştirmektir.

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilköğretim okullarında 1980 sonrası uygulamaya konulan eğitim politikası araçlarında kullanılan söylemin nasıl anlaşıldığına yönelik görüşleriyle ilgili bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Görüşmeye katılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim politikası araçlarında kullanılan “katılım” söyleminin uygulamada nasıl anlaşıldığına yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Bizde OGYE var, muhtar ticaret erbabı var. Bugüne kadar herhangi bir okulda muhtarın esnafın OGYE kararlarına katıldığını duydunuz mu? Ben duymadım. Fakat yönetmeliklere uygun raporlar hazırlanıyor. OGYE dosyası hazırlanıyor. Biz onları buraya çekmek için istekli değiliz, biz kendi yağımızla kavrulalım istiyoruz ya da kol kırılır yen içinde kalır anlayışı” (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Benim uygulamalarda gördüğüm kadarı ile katım kavramıyla kaynakların sağlanması için maddi katılım anlaşılmaktadır. Bakanlık da öyle görüyor. Örneğin, yeni müfredatın oluşumunda biz karar süreçlerine dahil olmadık. Değişikliklerde katılımın amacı karar sürecine katılım değil, maddi parasal katılım olarak gözüküyor” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“Burada katılım hem maddi katılım, hem de eğitim olanaklarına katılım. Biz zorunlu ihtiyaçlarımızı velilerden karşılıyor. Katılımla daha çok yapılan şey okulun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan katılım anlaşılıyor. Sınıfımıza televizyon ve dolap aldık bunun parasını veliler karşıladı. Sınıfta devletin sadece duvarları var. Zaten şu anda devlet eğitimle ilgili olarak sadece öğretmenlerin maaşını ödüyor” (Öğretmen, 4. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Katılımla okulun ihtiyaçlarını karşılama devlet üzerinden alınıp okulun ihtiyaçlarını veli ve çevreye yüklemek amaçlanan bu. Katılım düzeyi de okulun çevresindeki sosyo ekonomik düzeye bağlı olarak gerçekleşecek” (Öğretmen, 6. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim politikası araçlarında kullanılan “paylaşım”, “demokrasi” ve “kalite” söylemlerinin uygulamada nasıl anlaşıldığına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Paylaşım ile ilgili olarak;

“Eğitim bölgeleri içinde yer alan hiçbir okul kaynaklarını paylaşmıyor.” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Demokrasi söylemiyle ilgili olarak,

“Ben şimdi size soruyorum, hangi okulda çocukların düşünceleri hayata geçiriliyor. Öğretmenler kurulu toplantısına hangi çocuk katılıyor? Zaten bu kurullarda öğretmenlerin bile aktif katılımı sağlanmıyor” (Okul yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Kalite söylemiyle ilgili olarak,

“Ben bunun eğitimde kaliteyi artıracığına inanmıyorum. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde de bir artma olmaz. Ben bu sistemin adaletsizlik yaratacağına inanıyorum” (Okul Yöneticisi, 6. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilköğretim okullarında 1980 sonrası uygulamaya konulan eğitim politikası araçlarında kullanılan söyleme yönelik görüşleri incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerce “katılım” kavramının okulların gereksinimlerinin karşılanması için “maddi katılım” olarak anlaşıldığı, “katılım”la okulun gereksinimlerini karşılama görevinin devlet üzerinden alınıp veli ve çevreye yüklemenin amaçlandığı vurgulanmıştır. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim politikası araçlarında kullanılan “paylaşım”, “demokrasi”, “kalite” söylemlerinin uygulamada gerçek karşılıklarını bulamadığını belirtmişlerdir.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Neoliberal Politikalarının Eğitim Hizmetinin Sunumunun Etkilerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorum

Türkiye’de 1980 sonrası kamu hizmeti kavramının yeniden tanımlandığı, sosyal devletin yerine etkin devlet kavramının öne çıktığı bir süreç yaşanmaktadır. Küreselleşme politikalarının etkin bir şekilde bu dönemde ekonomik ve sosyal politikalarda uygulanması, kamu hizmeti olarak görülen eğitim ve sağlık hizmetlerini dönüştürmeye başlamıştır. Küreselleşme politikalarının eğitim sistemine yansımaları, devlet bütçesinden eğitim hizmetine

ayrılan kaynakların azalmasına, eğitimin “ticarileşmesine”, okullarda bilgisayar destekli eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik harcamaların artmasına, eğitim politikalarının uygulanmasında uluslararası kuruluşların etkilerinin artmasına, öğretmen sendikalarının ve öğretmenlerin toplumsal gücünün azalmasına neden olmuştur.

Neoliberal eğitim politikalarının uygulanmasıyla eğitime ayrılan kaynaklar azalmaya başlamış, eğitime ayrılan kaynakların azalmasıyla birlikte okullarda sorunlar daha da artmıştır. Bu dönemle birlikte okullar kaynak yetersizliği sorununu çözmek için velilere başvurmaya başlamış, velilerden okul kayıtlarından zorunlu bağışlar, okul aile birliği kurulları kanalıyla ise aylık eğitime katkı payları alınmaya başlanmıştır. Devletin eğitime ayırdığı kaynakların azalmasıyla birlikte okullarda yardımcı personel ve öğretmen sayılarında ciddi düşüşler yaşanmaya başlanmıştır. Okullar yardımcı personel (hizmetli vb.) sayısını artırabilmek için temizlik şirketlerinden hizmet satın alımı yapmıştır. Öğretmen yetersizliğini çözmek için ise “sözleşmeli öğretmenlik” uygulamaları başlamıştır.

Araştırmanın bu bölümünde 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikaların okulları nasıl etkilediğine yönelik okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin 1980 sonrası uygulamaya konulan neoliberal politikaların eğitim hizmetinin sunumuna yönelik olarak, 1980 yılından bugüne liberal ekonomik politikaların okula hızlı bir şekilde girdiğini, okullarda bir dönüşüm yaşandığını, MEB’in okulların gereksinimlerini karşılamadığını, okulların elektrik, su ve doğalgaz gibi yaşamsal harcamalarının velilerce karşılandığını, 1990’lı yıllardan sonra ülkede zorunlu eğitime değil paralı eğitime geçildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler, Anayasa’nın 42. Maddesinde eğitim ve öğretimin parasız ve ilköğretimde zorunlu olmasının belirtilmesine karşın devletin liselere maddi yardım yaparken ilköğretim okullarına herhangi bir yardımda bulunmadığını, yasal metinlerde zorunlu ve parasız olarak belirtilen ilköğretimin bütün gereksinimlerinin devletçe karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüşmelerde 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikaların genelde eğitimi, özelde ise ilköğretim okullarını nasıl etkilediklerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“1980 yılından bugüne liberal ekonomik politikalar okula da hızlı bir şekilde girmişlerdir. Bir dönüşüm yaşandı. Bu dönüşümün özel sektör açısından olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Okullarla ilgili ise aynı şeyleri söylemeyiz. 1984 yılında ben bu okula geldiğimde okulda 17 hizmetli vardı, okul pırıl pırıldı... Okula yakıt ve su bulmada sorunlar yaşıyoruz. Belediyeler kendi işlerini gaz ve suda kartlı sisteme geçerek garanti altına aldılar. Biz bir ay boyunca kaloriferleri yakamadık, bunun yüzünden okulun bazı yerlerinde borularda ve duvarlarda soğuktan patlamalar oldu. Su, gaz ve elektriğin bir kısmını devlet ödüyor, geri kalan kısmını veliler karşılıyor. Kaynağımız olsa bizden daha çok katkı isteyecek MEB yöneticileri. Telefon devletin, fakat faturaları biz ödüyoruz. 1980 öncesi devlet telefon faturaların da, temizlik malzemelerini de ödüyordu. O zamanlar hizmet satın almıyordunuz, şimdi hizmet satın alıyorsunuz. Uluslararası kuruluşlar personel fazlalığı var diyorlar, bizde 1984 yılında 30 personel vardı, şimdi ise sadece 1 personel var. O zaman 40 şubemiz, 120 öğretmenimiz vardı, şimdi ise 64 öğretmenimiz var. Pekala bu kadar öğrenci ve öğretmene kaç hizmetli yardım edecek bunun sorusu yok. Sistemin getirmiş olduğu olumsuzluklar eğitime tabi ki okullara da yansdı” (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Okullarda geçmişe göre iyiye bir gidiş yok. MEB okulların ihtiyaçlarını karşılamıyor, biz sonuçta vatandaşla yüz yüze geliyoruz. 1990'lı yıllardan sonra Türkiye'de zorunlu eğitime değil, paralı eğitime geçildi. Her şey paralı hale getiriliyor. Eskiden devlet okullara yardım ederdi” (Okul Yöneticisi, 6. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Devlet şu anda ilköğretim okullarına hiç bir kaynak aktarmıyor. Şu anda her şeyi vatandaştan bekliyor. Önceden okulların her ihtiyacını devlet karşılıyordu. Bir şeye ihtiyacımız olduğu zaman devlete gidiyorduk. Şimdi ise devlet kendi kaynaklarınıza kendiniz yaratın diyor, devlet eğitimden tamamen elini çekmiş durumda. Düşünün şu anda devletin hizmetli kadrosunda çalıştırdığı memuru yok” (Öğretmen, 2. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Şu anda devlet okullara yardım etmiyor. Hem Anayasanın 42. maddesinde eğitim ve öğretim parasız ve zorunlu diyoruz, ama liselere devlet elinden gelen yardımı yaparken ilköğretim okullarına herhangi bir yardımda bulunmuyor. Elektrik-su ve doğalgaz faturalarını devlet ödemiyor. Burada devletin uyguladığı eğitim politikalarındaki yanlışlık ortaya çıkıyor. Çelişki şurada birinde zorunlu ve parasız eğitim yapılacağı Anayasa hükmü olarak belirlenmişken, diğerinde eğitim ve öğretim zorunlu değil ama devlet yardım konusunda tam tersini yapıyor. Vatandaşın sırtına yükleniyor. Madem ilköğretim zorunlu ve parasız o zaman herşeyi devletin karşılaması lazım” (Öğretmen, 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“İlköğretim zorunlu ve parasız olduğuna göre okulun ihtiyaçlarını ve giderlerini devletin karşılamasında fayda var. Devlet artık yavaş yavaş eğitimden elini çekiyor. Devlet eğitimden ve sağlıktan elini çekmemeli adı

üstünde milli eğitim. Devlet sadece özel okulları değil tüm okulları desteklemeli” (Öğretmen, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Görüşmeye katılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenler ise, her şeyi devletten beklemenin yanlış olacağını, bu nedenle halkın okullara maddi yardımda bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşmeciler;

“Devletimizin her okula ulaşması mümkün değil, devlete yardım etmek zorundayız, her şeyi devletten beklememeliyiz. Ama MEB öğretmen ve yöneticileri tahsildar olmaktan çıkarsın. Kendisi nasıl topluyorsa tolasın, okulun tüm ihtiyaçlarını karşılasın. İlköğretim okullarına devletin bir kuruş yardımı yok. Özel idareler de herhangi bir yardımda bulunmuyor... Devlet her geçen gün zenginleşiyor, teknolojik gelişmeler okula yansıyor, okullar 1970’li yıllara göre daha zengin. Bizim 12 hizmetlimiz vardı, şimdi ise 1 memurumuz var. 1990’lı yıllarla birlikte okullardan yardımlar kesilmeye başlandı” (Okul Yöneticisi, 5. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Her şeyi devletten beklememeliyiz. Özel okullara ve eğitime destek ve önem verilmeli. Devlet eğitimin ve okulların ihtiyaçlarını ilköğretim düzeyinde bile karşılayamaz... Halk da eğitime destek vermeli. Konya’da bunu çözmüşler. Zengin Konya’lı vatandaşlar ilin okul ihtiyacını karşılamışlar. Devletçilik çökmüş durumda her şeyi devletten beklememek lazım. Devletçiliği savunan ve uygulayan ülkeler bile çöktü, şimdi o ülkeler bizden daha çok özeli savunuyorlar. Biz hala özelleştirmeye geçemedik. Devletin üstünde bir sürü kambur var. Örneğin devlet dairelerinde bir kişinin yapacağı işi on kişi yapıyor. Devlet ister kendisi ister özel sektör yoluyla eğitime önem verilmeli” (Öğretmen, 8. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Kaynak yetersizliği ile ilgili olarak, görüşmeciler, devletin eğitime ayıracak kaynağının olmadığı söylemine inanmamaktadırlar. Görüşmecilere göre devlet hortumculara, bankazadelere para bulduğuna göre, eğitime de para bulabilir. Maliye Bakanlığı’nın verileri de Bu bulguyu desteklemektedir (www. maliye.gov.tr). Türkiye’de 1999 yılı sonunda gerçekleştirilen bankalar operasyonunda devletin el koyduğu beş bankanın devlete faturası 2.2 Katrilyon lira iken, 2000 yılı MEB Bütçesi ise 3.2 Katrilyon Liradır. Bununla ilgili olarak;

“Vatandaşa lanse edilen şu bizim kaynağımız yok, başınızın çaresine bakın. Çocuğunu okut da nasıl okutursan okut. Köşeyi dön de nasıl dönersen dön mantığı. Devletin imkanı yok diye bir şey yok. Devlet kim için vardır, birey için vardır. Devlet vatandaşına sahip çıkmalı sosyal devletin gereği budur. Devletin görevleri arasında vatandaşını eğitmek de vardır. Hortumcuya para buluyorsun da, eğitime neden bulamıyorsun. Kaynakları doğru yöne aktarmak gerekiyor. Bu bir zihniyet meselesi. Yani kaynak var, sadece kaynakların nereye akıtıldığı önemli (Öğretmen, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi). Devlet hortumculara, bankazadelere ve savunmaya kaynak buluyor da, neden eğitime yeterli kaynağı bulamıyor? (Öğretmen, 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Devletin eğitime ayıracak kaynağının olmadığına inanmıyorum. Neden devlet savunma harcamaları için para bulurken, eğitime neden bulamıyor?“(Öğretmen, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“1980 yılından bu yana kamu hizmeti özelleşmeye başladı. Özel okullar şu anda teşvik ediliyor; bu tamamen yanlış. Devlet okullarının hali ne olacak. Ben devletin eğitime ayıracak kaynağı olmadığı düşüncesine inanmıyorum. Bu kaynakları etkin olarak kullanmak çok önemli“ (Okul Yöneticisi, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Bu bulgu, Sarıhan'ın (1998, 6-13), “Eğitimde Özelleştirme ve Paralı Eğitim” adlı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırmada araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin % 81'i devletin “bütçe eğitim harcamalarına yetmiyor bu nedenle velilerin katkısı gerekiyor” söylemini inandırıcı bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerin 1980 sonrası uygulamaya konulan neoliberal politikaların eğitim hizmetinin sunumuna yönelik görüşleri incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenler 1980 yılından bugüne liberal ekonomik politikaların okula hızlı bir şekilde girdiğini, okullarda bir dönüşüm yaşandığını, MEB'in okulların gereksinimlerini karşılamadığını, elektrik, su ve doğalgaz gibi yaşamsal harcamaların velilerce karşılandığını, 1990'lı yıllardan sonra ülkede zorunlu eğitime değil paralı eğitime geçildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler Anayasanın 42. maddesinde devletin sunmuş olduğu eğitim ve öğretimin parasız ve ilköğretimde zorunlu olmasının belirtilmiş olmasına karşın devletin liselere maddi yardım yaparken ilköğretim okullarına personel harcamaları dışında herhangi bir yardımda bulunmamasını eleştirmektedirler.

Görüşmeciler, devletin eğitime ayıracak kaynağının olmadığı gerekçesine inanmamaktadırlar. Görüşmecilere göre devlet hortumculara, bankazadelere para bulduğuna göre, eğitime de para bulabilir. Burada önemli olan kaynakların nereye aktarıldığıdır. Ayrıca görüşmeciler 1980 yılından bu yana uygulanan neoliberal politikalarla kamu hizmetlerinde özelleştirmelerin arttığını vurgulamışlardır.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerinin Okullara Girmesine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde eğitim teknolojilerinin okullara girmesiyle okullarda yaşanan dönüşümün değerlendirilmesine yönelik okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

1980’li yıllarla birlikte dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ve kullanımı yaygınlaşmıştır. İletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, farklı koşullara uyarlanabilir işgücü niteliğini beraberinde getirmiştir. Bu yıllarla birlikte bilgisayar başta olmak üzere teknoloji araçları eğitim sistemine dolayısıyla okullara eğitimin niteliğini artırmak adına girmeye başlamıştır. Eğitim teknolojilerinin okullara girmesinin altında yatan başka bir amaç ise iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanmayı bilen ve farklı koşullara uyarlanabilir nitelikli işgücü yetiştirme gelmektedir. Böylece eğitim sistemi, ATM merkezlerini kullanmayı bilen, sanal ortamda alışveriş yapan, hatta eğitim hizmeti satın alan bireyler yetiştirmeye başlamıştır.

Teknolojinin okullara girmesi öğretim ve müfredatın akılcılaştırılmasını, standartlaştırmayı, eğitimde varolan eşitsizliklerin artmasını beraberinde getirmiştir. Uluslararası kuruluşlarca Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere dayatılan teknoloji politikaları sonucunda bazı okullar “teknoloji çöplüğü”ne, öğretmenler ise öğretimde teknoloji kullanan “teknisyenlere” dönüştürülmüştür. Bu bulguya benzer sonuçlar Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu’nun hazırlamış olduğu rapor sonuçlarında da yer almıştır. Raporla özetle (http://www.cankaya.gov.tr/tr_flash/DDK/teb.htm):

“Şartnamenin hazırlanması ile ihale ve sözleşmelerin imzalanması arasındaki sürenin uzun olması, bu arada gelişen teknolojinin şartnameye yansıtılmamasına; ihalenin yapılması ile hizmete sunulması arasında uzun zaman geçmesi ise, eskimiş teknolojiye daha çok bedel ödenmesine yol açmıştır” denilmektedir. Bununla ilgili verilen bir örnek şu şekildedir. 27.07.2001 tarihinde uluslararası rekabetçi ihale ile 6.503 video alınmış ve toplam olarak 834.725 dolar ödenmiştir. Aynı tarihte, her proje okuluna birer set (her set 174 video kasetten oluşmaktadır) olmak üzere 1.096.722 adet kasetin çoğaltılarak ilköğretim okullarına gönderilmesi için bir başka ihale daha yapılmış ve 778.672 dolar ödenmiştir. PKM kayıtlarına göre, videolar 57 gün gecikmeli olarak 31.12.2001 tarihinde; kasetler ise 103 gün gecikmeli olarak 30.04.2002 tarihinde dağıtılabilmektedir. Bu sürede video teknolojisi yerini bilgisayara bırakmıştır.

Raporda da MEB'in okullarda uygulamak istediği uluslararası destekli "teknoloji eğitimi" politikalarının olumsuz sonuçlarının olduğu belirtilmiştir. MEB'in yapmış olduğu ihalelerle uluslararası bilgisayar şirketlerinden okullara teknoloji araç ve gereç alımı yapmaktadır. Böylece projeden elde edilen kredinin büyük çoğunluğu uluslararası şirketlere geri dönmüştür. Benzer bulgulara araştırmamızın nitel boyutunda da ulaşılmıştır. Uygulanan politikalarla ilgili olarak görüşmeciler şu görüşleri belirtmişlerdir.

"A okulunda bilgisayar laboratuvarı açılmış bizde ise yok. Okullara alınan bilgisayarlar bir süre sonra demode oluyor, sonuçta okullarda teknoloji kirliliği oluyor. Buradan bazılarının cepleri doluyor. Bilgisayarlar ölü yatırım olarak kalıyor" (Öğretmen, 8. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

"Eğitim teknolojilerinin okullara girmesi şunu gerçekleştirmeli. Bir sınıfta 24 öğrenciye 24 bilgisayar düşmeli. Her evde de bir bilgisayar olmalı böyle olacaksa güzel ama Bill Gates gibi insanları zengin edeceksek bu iş olmaz" (Öğretmen, 4. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

"Bize gönderilen bilgisayarları Dünya Bankası gönderiyor. Ben Dünya Bankası'nın bize karışmasını olumlu bulmuyorum. Okullarda teknoloji kirliliği yaratılıyor. Bana verdiği malzemeyi daha fazla paraya satmadığını nereden bileyim. Bu gibi kuruluşların Türkiye'den çıkarı olmaza Türkiye'ye gelir mi? Türkiye onlar için iyi bir pazar" (9. Görüşmeci, Okul Yöneticisi, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Bazı okullar çevrenin maddi olanaklarını kullanarak ya da başka bir ifadeyle velilerden para toplayarak bilgisayar teknolojisini okullarında kurarken Ankara'nın bazı merkezi okullarında okul yöneticisinin masasında bile bilgisayar olmadığı, görüşmeler sırasında ortaya çıkmıştır. Bu durum okullar arasında eşitsizlik doğurmaktadır. Ayrıca görüşme sırasında öğretmenler ve okul yöneticileri yeni müfredatın tamamen eğitim teknolojisi kullanmaya bağlı olduğunu, bu nedenle maddi durumu iyi olan velilerin evlerine bilgisayar almak zorunda kaldığını durumu iyi olmayan velilerin ise evlerinde bilgisayar olmadığı için çocukların derslerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Böylece eğitim teknolojileri, eğitimin niteliğini artırmaktan çok okullar ve öğrenciler arasındaki eşitsizliği artırma işlevini yerine getirmeye başlamışlardır.

Bu bulgu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nce (EAUM) yapılan "İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması" (2002, 210-214-216-) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir; araştırmaya katılan, öğretmenler, öğrenciler, toplum

liderleri (muhtar, imam), veliler ve eğitim liderleri (okul ve il, ilçe milli eğitim müdürleri, müfettişler) bölgeler arasında okulların fiziki koşullar ve eğitim teknolojileri açısından farklı olanaklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Giddens ise (2000, 456), İngiltere’de pek çok okulun, yetersiz mali kaynaklara sahip olmaktan dolayı eğitim teknolojilerinden yoksun olduğunu bu nedenle okullar arasında eşitsizliklerin arttığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak görüşmeciler:

“Bazı okullarda eğitim teknolojileri sağlanıyor. Bunun saptanmasında torpil ön planda. Bu durum okullarda eşitsizlik yaratıyor. Okulların kendi olanakları ile eğitim teknolojilerini kurmaları olanaksız. Biz kendi olanaklarımızla öğretmenler odasına ve kendi odamıza bu teknolojiyi kurduk, tamamen şahsi olanaklarımızla” (Okul Yöneticisi, 5. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“İlk bilgisayar labarotuarını kendi olanaklarımızla kurduk, ikincisini devlet kuracak” (Okul Yöneticisi, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“Doğuda köy okullarında bile bilgisayar bulunurken, bizim okul Ankara’nın merkezinde benim bile bilgisayarım yok” (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Biz hala bilgi teknolojileri sınıfları için bilgisayar bekliyoruz. Şu andaki müfredat tamamen eğitim teknolojilerinin kullanımına bağlı. Öğrenciler konuları ve ödevleri internet aracılığıyla çok çabuk bulabiliyorlar. Sınıfımda bu yüzden birkaç veli bilgisayar almak zorunda kaldı. Tabi ki bu koşullar altında eşitsizlik yaratır” (Öğretmen, 2. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Okullar arasında eşitsizlik yaratır. Gecekondu semtindeki bir okulun olanakları ile Kızılay’daki bir okulun olanakları eşit mi? Burada önemli olan bir nokta daha var. Müfredatın uygulanması için sadece kitaplar değil, internetin de kullanılması gerekiyor. Evinde internet bağlantısı olan çocuklar bir adım önde tabii. Benim okulumda kütüphane yok, onun için çocuklar kütüphaneden yararlanamıyor” (Öğretmen, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Bana göre eğitimde eşitsizliği artıracaktır. A okulunda hiçbir şey yokken, B okulu eğitim teknolojileri ile donatılacaktır. Çünkü eğitim teknolojilerini devlet karşılamıyor ki, okullar kendi olanakları ile bu olanakları sağlamaya çalışıyor. Yeni müfredat tamamen eğitim teknolojilerine endekslî” (Öğretmen, 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul yöneticileri okulların kendi olanaklarıyla eğitim teknolojilerini oluşturmaları sonucu okullar arasında eşitsizlikler yaşanacağını belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer sonuçlar araştırmanın nicel boyutunda da elde edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin veri toplama aracında yer alan “MLO, Bilgi Teknolojileri sınıfları

gibi uygulamalar eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini artırmaktadır” ifadesine (M13, $\bar{X} = 3.40$) katıldıkları görülmüştür.

Bazı okul yöneticileri kendi olanaklarıyla kurdukları bilgi teknolojileri sınıfları ve internet bağlantılarının sürdürülebilir maliyetlerini karşılamada zorlandıklarını, bunların okulların harcama kalemlerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri, MEB'in okullara teknoloji kullanımını artırmaya yönelik söylemine karşın internet ve telefon faturalarının okul aile birliğince ödenmesini bir çelişki olarak görmektedirler.

“Şu anda okulun telefon faturalarını, internet maliyetlerini okul aile birliği karşılıyor. Şu an okulun telefonu kesilse, ben iletişimi nasıl sağlayacağım. ‘Teknoloji çağında her türlü teknolojiden yararlanın’ diyorlar bu koşullar altında teknolojik olanaklardan nasıl yararlanacağız? Tabi ki kendi imkânlarımızla. Benim görevim bu mu? Ben tahsildar mıyım? (Okul Yöneticisi, 6. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“16 tane bilgisayarımız var. Bu sınıfı sürekli açık tutmak lazım. Okulları cazibe merkezi haline getirmeliyiz. Fakat bu artı gider getirir bunu nasıl karşılayacağız “(Okul Yöneticisi, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Görüşmeler sırasında bazı okullarda bilgisayar teknoloji sınıfları kurulmasına karşın bilgisayar teknolojileri öğretmeni olmadığı, bazı okullarda öğretmen görevlendirilmesine karşın bilgisayar teknoloji sınıfı kurulmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak görüşmeciler şunları belirtmişlerdir:

“Bazı okullarda bilgisayar laboratuvarları var, öğretmeni yok, bazı okullarda öğretmen var bilgisayar labarotuarı yok (Öğretmen, 8. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“Okulumuzda 15 bilgisayarı olan bilgisayar labarotuarımız var fakat henüz bilgisayar öğretmenimiz yok” (Öğretmen, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

“16 tane bilgisayarımız var. Bu sınıfı sürekli açık tutmak lazım. Okulları cazibe merkezi haline getirmeliyiz. Fakat bu artı gider getirir bunu nasıl karşılayacağız. Eğitim teknolojileri olan okullar olmayanlara göre eşitsizlik yaratıyor. Ama bu bilgisayar sınıfını nasıl etkin kullanabiliriz bunu düşünüyoruz, bir bilgisayar öğretmenimiz yok“ (Okul Yöneticisi, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Bu bulguya benzer sonuçlar Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu'nun hazırlamış olduğu rapor sonuçlarında da yer almıştır. Raporla özetle (http://www.cankaya.gov.tr/tr_flash/DDK/teb.htm) :

“Bilgisayar destekli eğitim verebilecek branş öğretmeni yetiştirilemediği için yaklaşık 35.000-40.000 dolar (bilgisayar dahil) harcanarak kurulan BT sınıflarında bilgisayar destekli eğitim yapılamamakta; bu sınıflar, eğer okulda bilgisayar kullanabilen öğretmen bulunabiliyorsa, bilgisayar okur yazarlığı öğretilmesinde kullanılmaktadır”

denilmektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması amacıyla MEB’ce Müfredat Laboratuar Okulları (MLO) ve ilköğretimde bilgi teknolojileri sınıfları kurulmaya başlanmıştır. Bu proje çevresinde tüm okulların MLO’nın sahip oldukları altyapıya ulaşmaları hedeflenmektedir. Bu altyapı finansmanının her okulun kendi olanaklarıyla gerçekleştirileceği, bunun için ek bir ödeneğin ancak yeterli kaynak bulunduğu okullara verileceği bizzat Bakanlıkça duyurulmuştur. Böylece okul yöneticilerine devletten katkı beklemeden kendi olanaklarıyla okullarında eğitim teknolojilerini sağlama görevi verilmiştir. OECD’nin hazırlamış olduğu “Türkiye’nin Eğitim Sektörüyle İlgili Sorunlar, Görüşler, Tespitler ve Öneriler” adlı raporda (2005, 50), velilerin okulların eğitim teknolojilerinin oluşturulmasında ve diğer kaynakların finansmanında okul aile birliği aracılığıyla önemli katkılarda bulunduğu belirtilmiştir.

Görüşmeler sırasında okul yöneticileri bu durumdan rahatsızlık duyduklarını, okulların tüm gereksinimlerini kendilerinin karşılamak zorunda kaldıklarını bunun ise kendilerini okulun eğitim niteliğini artırmaya yönelik zamanlarını ve enerjilerini aldıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir okul yöneticisi şu görüşü belirtmiştir:

“MLO diye örnek bir model olarak oluşturulmuştur. Siz gönüllü kuruluşları teşvik ederek kendi okulunuzu eğitim teknolojileriyle donatacak MLO’lara benzeteceksiniz. Niye okul yöneticisi gönüllü kuruluşlarla işbirliğine giderek kaynakları kendi olanaklarıyla karşılama yoluna gitsin, devlet bu olanakları kendisi sağlamalı. Biz dilenci gibi okulun ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz. Okul müdürünün şu andaki öncelikli görevi bu. Eğitim öğretimin kalitesini artırma görevi ikinci planda kalıyor” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

Görüşmeler sırasında ise bir okul yöneticisi her okulun kendi olanaklarıyla eğitim teknolojilerini okullarda kurabileceğini, bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımının eğitimde eşitsizlik yaratmayacağını vurgulayarak bazı okulların gereksinimleri için kaynak bulamamasını velilere yaklaşım biçimine ve okul yöneticilerinin beceriksizliğine bağlamıştır. Bununla ilgili olarak görüşmeci:

“Eğitim teknolojileri okullarda eşitsizlik yaratmaz. Bütün okullara eğitim teknolojilerinin girmesi lazım. Biz nasıl kendi olanaklarıyla eğitim teknolojilerini okulumuzda oluşturuyorsak, diğer okullar da oluşturmalı. Buradaki vatandaş ile oradaki vatandaşın ne farkı var. Vatandaşımız eğitime gereken önemi veriyor. Bazı okullarda para toplamamak için para toplamıyorlar. Herkes yardım eder. Biz okula gelen veliyi iyi bir şekilde karşılıyoruz. Hal hatır soruyoruz, sıcak bir çay söylüyoruz sonra

okulumuzun şu eksikleri var diyerek yardım talebinde bulunuyoruz. Vatandaş bakıyor karşılama iyi, ortam sıcak o zaman katkıda bulunuyor. Vatandaş verdiği karşılığını görürse, para verir. Vatandaşın katkıda bulunması şart, vatandaşı ikna etmek lazım” (Okul Yöneticisi, 5. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümde Hangi Kuruluşların Rol Oynadığına Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular ve Yorum

Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında farklı sınıf ve aktörlerin (İMF, Dünya Bankası, TÜSİAD, ordu, sendikalar vb.) çatışmaları ve mücadele alanları belirleyici bir rol oynamaktadır. Devlet bu çatışmaların alanı ve merkezidir. Türkiye’de de yönetime gelen hükümetler ulusal ve uluslararası kuruluşların yönlendirmesiyle politikalar oluşturmaya başlamışlardır.

Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan ilköğretim politikalarında uluslararası ve ulusal aktörlerin önemli rol oynadığı görülmektedir. Örneğin 1980’li yılların sonunda uygulamaya konulan Dünya Bankası destekli “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim sisteminin dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamış, neoliberal ideolojinin “hegemonik” etkisinin okullarda yayılmasını kolaylaştırmıştır. Araştırmaya katılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenler politikaların oluşumunda ve belirlenmesinde uluslararası kuruluşların önemli etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeciler bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“Politikaların oluşumunda herkesin etkisi var. Fakat uluslar arası güçlerin daha çok etkisi var. Mevzuat ve yönetmeliklere baktığımız zaman bunun bizim mevzuatımız ve yönetmeliğimiz olmadığını anlıyoruz” (Öğretmen, 1. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“1990’lı yıllarla birlikte eğitim politikalarında Dünya Bankası ve IMF gibi uluslararası kuruluşlar söz sahibi olmuştur” (Okul Yöneticisi, 1. görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Ben bugüne kadar eğitim politikalarının Bakanlığın belirlediğini düşünüyordum. Bakanlıkta bir iki çalışmaya katıldım. Orada gördüm ki, bizim politikaları MEB veya üniversiteler değil uluslararası kuruluşlar belirliyor. Örneğin MLO uygulaması tamamen uluslararası kuruluşların dayatmasıyla oluşturulan okullardır” (Okul Yöneticisi, 3. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Uluslararası kuruluşlar daha ön planda gözüküyor. Müfredat tamamen uluslar arası yönlendirmeler doğrultusunda hazırlanmıştır” (Öğretmen, 3. Görüşmeci, Sendika Üyesi Değil).

“Eğitim politikalarının oluşturulmasında İMF, Dünya Bankası ve AB ön planda gözüküyor. Eğitim bilimcileri bu ülkede eğitim politikalarının oluşturulmasında söz sahibi değil” (Öğretmen, 7. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Görüşme sırasında bir okul yöneticisi eğitim politikaların oluşumunda Dünya Bankası'nın önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Görüşmeci Dünya Bankası ile ilgili olarak aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

“Tabii bunların eğitim politikalarının oluşturulmasında bir etkisi var. Bize gönderilen bilgisayarları Dünya Bankası gönderiyor. Ben Dünya Bankası'nın bize karışmasını olumlu bulmuyorum. Okullarda teknoloji kirliliği yaratılıyor” (Okul Yöneticisi, 9. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

İlköğretim sisteminde yapılan en önemli politika değişikliklerinden bir tanesi ise ordu tarafından hükümetlere “dikte” edilerek 1997 yılında gerçekleştirilmiştir. “28 Şubat süreci” olarak adlandırılacak olan bu dönemde 4306 sayılı yasanın çıkmasında ordunun önemli etkisi olmuştur. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun ilgili maddesi 4306 sayılı yasanın 9. maddesi ile “ilköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir” biçiminde değiştirilmiştir. Bu düzenlemeyle ilköğretimde zorunlu öğretimin süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. Askerlerin eğitim politikalarına etkileriyle ilgili olarak görüşmeciler şu görüşleri dile getirmişlerdir:

“Ordu ise 28 şubat sürecinde eğitim politikalarında etkili olmuştur (Okul Yöneticisi, 1. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

“Eğitim politikalarının oluşturulmasında İMF ve Dünya bankası gibi uluslararası ve ordu gibi ulusal kuruluşların etkin rol oynadıklarını düşünüyorum” (Öğretmen, 6. Görüşmeci, Eğitim Sen Üyesi).

Buna karşılık görüşmeler sırasında bazı okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde herhangi bir kuruluşun etkili olmadığını dile getirmişlerdir. Görüşmeciler:

“Ben eğitim politikaların oluşumunda her hangi bir kurum veya kuruluşu ön planda düşünmüyorum” (Okul Yöneticisi, 2. Görüşmeci, Eğitim Bir Sen Üyesi).

“Ben bu kuruluşların eğitim politikalarının oluşumunda çok etkili olduğunu düşünmüyorum” (Öğretmen, 8. Görüşmeci, Türk Eğitim Sen Üyesi).

Araştırmanın nitel boyutuna katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde en önemli rolü hangi kuruluşların oynadıklarına ilişkin verdikleri yanıtların belirtilme sıklığı Çizelge 22’de verilmektedir.

Çizelge 22. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan İlköğretim Okulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Politikalarında Yaşanan Dönüşümde Hangi Kuruluşların Önemli Rol Oynadıklarına İlişkin Verdikleri Yanıtların Belirtilme Sıklığı

İfadeler	Okul Yöneticisi (Belirtilme Sıklığı)	Öğretmen (Belirtilme Sıklığı)
Eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde uluslararası kuruluşlar (İMF, Dünya Bankası, AB) önemli rol oynamaktadır.	7 Okul Yöneticisi (1 Türk Eğitim Sen Üyesi, 3 Sendika Üyesi değil, 3 Eğitim Sen Üyesi)	7 Öğretmen (1 Eğitim Bir Sen üyesi, 3 Sendika Üyesi değil, 3 Eğitim Sen Üyesi)
Eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde ulusal kuruluşlar (medya, ordu, TÜSİAD) önemli rol oynamaktadır.	2 Okul Yöneticisi (1 Eğitim Sen Üyesi, 1 Sendika Üyesi değil)	2 Öğretmen (1 Eğitim Sen Üyesi, 1 Sendika Üyesi değil)
Eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde herhangi bir kuruluşun etkisi yoktur.	2 Okul Yöneticisi (1 Eğitim Bir Sen Üyesi, 1 Türk Eğitim Sen Üyesi)	1 Öğretmen (1 Türk Eğitim Sen Üyesi)

Çizelge 22 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde en önemli rolü hangi kuruluşların oynadıklarına ilişkin verdikleri yanıtların belirtilme sıklığı oranları incelendiğinde, eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşların oynadıkları görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın nicel boyutunda yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler veri toplama aracında yer alan “Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, uluslararası kuruluşlar da (Dünya Bankası, İMF, AB) önemli rol oynamaktadırlar” (M8, Okul Yöneticileri $\bar{X} = 3.51$, Öğretmenler $\bar{X} = 3.78$) ifadesine “Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, ordu, medya, TÜSİAD, vb. gibi toplumsal kesimler önemli rol oynamaktadırlar” ifadesine (Okul Yöneticileri $\bar{X} = 3.05$, Öğretmenler $\bar{X} = 3.12$) göre daha çok katılmışlardır. Bu bulgular Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan

eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü oynayanların başında uluslararası kuruluşların gelmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgu, OECD yetkililerinin 2005 yılında hazırladığı “Türkiye Temel Eğitim Politikaları Raporu” nun sonuç bölümünde yer alan MEB yetkililerinin görüşlerince de desteklenmektedir. MEB yetkilileri raporun sonuç bölümünde “eğitim alanında uluslararası üne sahip beş kişi tarafından hazırlanan bu raporun objektif değerlendirmeleri kapsadığını, uygulamaya konulacak eğitim politikaları için yardımcı olacağını” vurgulamaktadırlar. Bu bulgu, Türkiye’de eğitim politikalarının oluşturulmasında uluslararası kuruluşların ne derecede etkileri oldukları açısından önem taşımaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarını aşağıdaki başlıklar halinde vermek olanaklıdır.

Ankara'daki İlköğretim Okulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir bölümü, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yaşanan dönüşümde önemli bir etken olduğunu, Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde finansman politikalarının daha çok etkisi olduğunu, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarıyla, ilköğretim okullarının kaynak sorununu çözenin okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakıldığını ve eğitime ayrılan kaynakların azalmasının, okuldaki çalışma koşullarını güçleştirdiğini düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir bölümü 1980 yılından bugüne liberal ekonomik politikaların okula hızlı bir şekilde girdiğini bu şekilde, okullarda bir dönüşüm yaşandığını, MEB'in okulların gereksinimlerini karşılamadığını, elektrik, su ve doğalgaz gibi hayati harcamaların veliler tarafından karşılandığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin büyük bir bölümü, okulların giderlerinin karşılanmasında velilerden alınan yardımların önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler. Yine okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir bölümü okullarda eğitimci olmayan personel sayısındaki (memur, hizmetli vb.

gibi) azalmayla birlikte eğitim hizmetinin sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlandığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili görüşleri arasında göreve göre farklılık bulunmamaktadır.

İlköğretim Okullarında 1980 Sonrası Uygulamaya Konulan Eğitim Politikası Araçlarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesine Yönelik Ankara’daki İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleriyle İlgili Sonuçlar

İlköğretim okullarında 1980 sonrası uygulamaya konulan eğitim politikası araçlarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesine yönelik görüşme yapılan okul yöneticilerin ve öğretmenlerin birçoğunun görüşleriyle ilgili sonuçlar şunlardır:

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birçoğu, Norm Kadro Yönetmeliği’yle getirilen uygulamalara yönelik olarak norm kadro uygulamasının öğretmen dağılımındaki eşitsizliği devam ettirdiğini, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü adam kayırma ve torpili ortadan kaldıramadığını düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesiyle ilgili olarak, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi’nin “demokratik katılım” ve eğitim bölgesi içerisinde yer alan okulların kaynaklarının (ders araç gereç, personel, fiziki donanım vb.) ortak kullanımını sağlayamadığını düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler “katılım” kavramının demokratik içerikten yoksun sadece göstermelik bir anlam taşıdığını, “katılım” kavramıyla okulun finansmanına velilerin ve sivil toplum kuruluşlarının “maddi katılımının” gerçekleştirilmek istenmeye çalışıldığını vurgulamışlardır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi’ne yönelik olarak, görüşme yapılan bazı okul yöneticileri ve

öğretmenler, TKY'nin işletmelerde uygulanabileceğini, okullarda uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, TKY'nin okulların işletme, öğrenci ve velilerin müşteri, eğitimin de bir meta haline dönüştürülmesinin en önemli adımlarından biri olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler, TKY'nin okulların gereksinim ve kaynak sorununun çözümünde önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenler Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'yle ilgili olarak uygulamada, öğrenci isteklerinin okul yönetimlerince yerine getirilmediğini, projenin sadece göstermelik amaçlarla okullarda uygulandığını belirtmişlerdir. Ayrıca görüşme yapılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenler Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'ni benimsemediklerini ve işlevlerine inanmadıklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, "Okul Aile Birlikleri"nin ilköğretim okullarının gereksinimini karşılamada önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, okul aile birliklerinin okulların teknolojik gereksinimlerini karşıladığı, temizlik, su, elektrik, yakıt ve telefon faturalarını ödediği ve piyasadan hizmet satın aldığını vurgulamışlardır. Görüşmeler sırasında okullarda velilerden toplanan paraların okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre değiştiği ortaya konulmuştur. Okullarda velilerden toplanan paranın ayda 1 YTL ile 40 YTL arasında değişmektedir. Velilerden para toplayabilen okulların gereksinimlerini karşılayabildiği, velilerden az para toplayabilen okulların gereksinimlerinin birçoğunu karşılayamadıkları görüşme yapılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenlerce belirtilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencileri ve aileleri bir "müşteri" olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan Okul Aile Birliği Yönetmeliği gibi eğitim politikası araçlarının okullar arasında dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olduğunu düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliği'yle ilgili olarak, uygulamanın eğitimde niteliği artırmayacağı gibi öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratacağını ve bazı sakıncaları beraberinde getireceğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan hiçbir öğretmen, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliği'yle ilgili olumlu bir görüş belirtmezken buna karşın bazı okul yöneticileri yönetmelikle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, ilköğretim okullarında 1980 sonrası uygulamaya konulan eğitim politikası araçlarında kullanılan söylemlerin uygulamada gerçek karşılıklarını bulamadığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim politikası araçlarında kullanılan “katılım” kavramının okulların gereksinimlerinin karşılanması için “maddi katılım” olarak anlaşıldığı ve uygulandığı, “katılım”la okulun gereksinimlerini karşılamada devlet üzerinden alınıp okulun gereksinimlerini veli ve çevreye yüklemenin amaçlandığı vurgulanmıştır. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim politikası araçlarında kullanılan “paylaşım”, “demokrasi”, “kalite” söylemlerinin uygulamada gerçek karşılıklarını bulamadığını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, devletin eğitime ayıracak kaynağının olmadığı gerekçesine inanmamaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenler, devletin elinde olan kaynakları eğitim hizmeti dışında başka alanlarda kullandığını düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulların kendi olanaklarıyla eğitim teknolojilerini oluşturmalarının okullar arasında eşitsizlikler yaratacağını düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, MEB'in okullarda uygulamak istediği uluslararası destekli “teknoloji eğitimi” politikalarının olumsuz sonuçlara neden olacağını düşünmektedirler. Bazı okul yöneticileri, kendi olanaklarıyla kurdukları bilgi teknolojileri sınıfları ve internet bağlantılarının sürdürülebilir maliyetlerini karşılamada zorlandıklarını, bunların okulların harcama kalemlerini artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri, MEB'in okullara teknoloji kullanımını artırmaya yönelik söylemine karşın internet ve telefon faturalarının okul aile birliğince ödenmesini bir çelişki olarak görmektedirler. Görüşmeler sırasında bazı okullarda bilgisayar teknoloji sınıfları kurulmasına karşın bilgisayar teknolojileri öğretmeni olmadığı, bazı okullarda ise öğretmen

görevlendirilmesine karşın bilgisayar teknoloji sınıfı kurulamadığı ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşların oynadıklarını düşünmektedirler.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıda yer alan öneriler ortaya konabilir:

1. Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan neoliberal eğitim politikaları eğitimin özelleştirilmesini ve devlet okullarında özellikle ilköğretim okullarında okul aile birlikleri aracılığıyla değişik adlar altında öğrencilerden ve velilerden para toplanması uygulamalarını artırmıştır. Bu tür uygulamalar “sosyal hukuk devleti” anlayışına ve Anayasa hükümlerine aykırıdır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin de belirttiği gibi 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikalar sonucu, eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliği artmış, eğitimin metalaştırılması süreci hızlanmıştır. Eğitim hakkı ve parasız eğitim anlayışına sahip çıkılmalı ve buna işlerlik kazandıracak ekonomik ve sosyal politikalar oluşturularak herkesin aynı nitelikte eğitimden yararlanma hakkı sağlanmalıdır. Eğitim hizmeti, bu hizmetten yararlananların bedel ödediği bir tür “meta” olmaktan çıkarılmalıdır.

2. Türkiye’de son yıllarda eğitimde teknoloji kullanımına yönelik politikaların arttığı gözlenmektedir. Bu politikalar sonucu okullarda bilgisayar ve internet temelli araçların kullanılması ve sayılarının artırılması okul yönetimlerinin ve velilerin başlıca aracı ve önceliği haline gelmiştir. Araştırmaya katılanların da belirttiği gibi bazı okullar ya çevrenin maddi olanaklarını kullanarak ya da velilerden para toplayarak bilgisayar teknolojilerini okullarda kurmaya çalışmaktadırlar. Bu durum eğitimde var olan eşitsizliklerin artmasına neden olacaktır. MEB ise uluslararası kuruluşlardan aldığı kredilerle “bilgisayar teknolojisinin” okullara girmesini sağlamaya çalışmaktadır. Yapılan uluslararası ihaleler sonucu bazı firmalara haksız kazanç yolları açıldığı raporlarla ortaya konmuştur. Eğitimde teknoloji

kullanımının olumlu yanları olmakla birlikte, eğitimde nitelik artışında eğitim sistemi içerisinde yer alan diğer koşullar da gözardı edilmemelidir. Ya da başka bir ifade ile okullarda bilgisayar ve internet temelli araçların kullanılması eğitimde nitelik artışının başlıca aracı ve önceliği olarak görülmemelidir.

3. 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikaların kamuoyuna sunulması yoğun bir ideolojik bombardıman altında olmuştur. Bunun için ilk olarak toplumda genel kabul görmüş olan tanımların içi boşaltılarak bu kavramlara farklı anlamlar yükleyerek kendine özgü söylem oluşturulmaya çalışılmıştır. Neoliberal kuram eğitim sisteminde yaşanan dönüşümde de aynı söylemi kullanmıştır. Araştırmaya katılan Ankara ilindeki ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin de bu söylemlerden etkilendikleri görülmektedir. 1990'lı yıllarla birlikte uygulamaya konulan tüm eğitim politikası araçlarında (Toplam Kalite Yönetimi, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri, Norm Kadro Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, vb.) “etkinlik”, “kalite”, “performans”, “esneklik”, “şeffaflık”, “hesapverebilirlik”, “katılım”, “yerellik”, “hoşgörü”, “paydaşlık”, “ortaklık” ve “demokrasi” kavramlarının çok sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bu durumda kamuoyunu bilinçlendirmede ve aydınlatmada bilim insanlarına ve sendikalara büyük görev düşmektedir. Eğitim bilimciler ve eğitim sendikaları topluma süslenerek sunulan kavramlarla, onların gerçek anlamları arasındaki ana çelişkiye işaret eden eleştirilerini kamuoyunda sık sık gündeme getirmelidir.

4. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için parasal kaynaklara gereksinimi vardır. Bu kaynak devletçe yeterince sağlanamadığı için araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin de belirttiği gibi okulların kaynak sorununu çözmeleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanlar devletin ortaöğretim kurumlarına (liseler) kaynak ayırırken Anayasa hükümlerine göre zorunlu ve parasız olan ilköğretim okullarına devletin herhangi bir kaynak ayırmadığını belirtmişlerdir. Şu anda yürürlükte olan ilköğretim finansman modeli devlet bütçesinden ve il özel idarelerinden ilköğretime kaynak ayrılmasını gerektirmekle birlikte ilköğretim okullarına öğretmen maaşları dışında devlet ve il özel idare bütçelerinden ilköğretim okullarına neredeyse hiç kaynak aktarılmamaktadır. İlköğretim okulları gereksinim duydukları kaynaklarının

çoğunu, velilerden sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum, ilköğretime kaynak sağlama ve kaynak dağıtım konularında Anayasa ve yasa hükümlerinin yerine getirilmediğini göstermektedir. İlköğretim finansman modeli, yeniden gözden geçirilerek her ilköğretim okuluna kaynak ayrılmasını sağlayan bir modele dönüştürülmelidir.

5. 1980 sonrası uygulanan neoliberal eğitim politikaların öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğu araştırmada ortaya konulmuştur. Uygulanan politikalar sonucu öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğretmenlerin değerlendirilmesi öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmadan öğrencilerin performansından sorumlu tutularak, öğretmenlik mesleği teknisyen bir kimliğe dönüştürülmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen ücretleri ve öğretmenlerin kariyer basamaklandırılması performansla ilişkilendirilmesine olanak sağlayan politikalar geliştirilmeye başlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi uygulanan bu politikalar öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratmıştır. Bu nedenle Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Yönetmeliği gözden geçirilerek şu anda yürürlükte olan uygulamadan vazgeçilerek öğretmenlerin kendi alanlarında hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim görmelerini özendiren ve olanak sağlayan bir yapıya dönüştürülmelidir.

6. 1980 sonrası uygulamaya konulan eğitim politikası araçlarından biri olan Norm Kadro Yönetmeliği, MEB’ce okullarda öğretmen dağılımındaki dengesizliğin giderilmesi, öğretmensiz okulun kalmaması, personel ve kaynakların dengeli dağılımının gerçekleştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde torpil ve adam kayırmanın ortadan kaldırılması gibi gerekçeler ileri sürülerek uygulamaya konulmuştur. Yönetmeliğin uygulamada bu amaçları gerçekleştiremediği araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerce dile getirilmiştir. Bununla birlikte Norm Kadro Yönetmeliği, MEB’in okullarda sözleşmeli öğretmen istihdam etmesinin yolunu açmıştır. Norm Kadro Yönetmeliğinin MEB’ce ortaya konulan amaçları yerine getiremediği görülmektedir. Bu nedenle kamu hizmeti alanını daraltan, kadrolu öğretmen istihdamı yerine sözleşmeli öğretmen istihdamının yolunu açan Norm Kadro Yönetmeliği uygulamasından MEB geri dönmelidir. MEB ayrıca öğretmen istihdamında “sözleşmeli öğretmenlik”

uygulanmasından vazgeçmelidir. Öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olması, bununla birlikte asli ve sürekli bir kamu hizmeti sunan öğretmenliğin geçici personel görevlendirme suretiyle yürütülemeyeceği unutulmamalıdır.

7. Araştırmaya katılan Ankara'daki ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin de belirttiği gibi Toplam Kalite Yönetimi işletmelerde uygulanan bir yönetim yaklaşımıdır. Görüşmeciler, TKY'nin okulların işletme, öğrenci ve velilerin müşteri, eğitimin de bir meta haline dönüştürülmesinin en önemli adımlarından biri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle Toplam Kalite Yönetimi, kamu hizmeti veren bir kuruluş olan okullarda uygulanmamalıdır. MEB, okulların bir işletme, veliler ve öğrencilerin ise müşteri olarak görülmesini sağlayan politikaların uygulamasından vazgeçmelidir. Çünkü bu politikaların uygulanması "kalite" kavramını kâr, rekabet, müşteri kavramları ve yönetim anlayışı ile birlikte ele alınca eğitim hizmeti kamusal bir hizmet alanı olmaktan çıkarılıp ticarileşen bir meta haline gelmektedir. Bu durumda veliler ve öğrenciler paraları kadar eğitim hizmetinden yararlanabilecekler ve verdikleri para oranının da "kalite" elde edebileceklerdir.

8. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin de belirttiği gibi Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşlar oynamışlardır. Bu nedenle uluslararası kuruluşların verdikleri kaynaklarla oluşturulan projelerin ülke ekonomisi ve sosyal politikalara getirdiği yük dikkate alınarak bu kaynağa başvurulmamalıdır. Yürürlükte olan projelerden elde edilen kaynakların ise zamanında, yerinde ve eğitim sisteminde en yüksek yararı sağlayacak şekilde kullanılmasına özen gösterilmeli, uygulama izlenmeli ve karşılaşılabilecek sorunlar gecikilmeksizin giderilmelidir.

9. Araştırmaya katılan Ankara'daki ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin de belirttiği gibi belirli çevrelerce sık sık gündeme getirilen "devletin eğitime ayıracak kaynağı yok" söyleminin inandırıcılığı yoktur. Maliye Bakanlığı verilerin de yer aldığı gibi 2000 yılında batan bankaların devlete maliyeti 2.2 Katrilyon iken aynı yılda MEB Bütçesi 3.2 Katrilyon Liradır. Bu nedenle devlet eğitime daha çok kaynak ayırabilme olanağına sahiptir.

Bütçeden eğitime ayrılan kaynaklar artırılmalı, kaynakların etkin ve adil dağılımı sağlanmalıdır. Eğitim sisteminin her düzeyinde eğitim devletçe parasız olarak sunulmalı herkesin eğitim hizmetinden yararlanma hakkı sağlanmalıdır.

10. Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikası araçlarının (Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği, Norm Kadro Yönetmeliği, Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, Okul Aile Birliği Yönetmeliği, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliği) yazılı amaçları gerçekleştiremediği araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerce ortaya konulmuştur. Buna karşın uygulanan politikaların okul toplumunu oluşturan öğretmenler ve velileri neoliberal söylem doğrultusunda dönüştürerek öğretmen ve velilerin eğitimle ilişkisini araçsallaştırmayı sağlamıştır. Bu nedenle okuldaki tüm aktörlerin (öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi) eğitimle olan ilişkisinde “kurucu özne” olarak katılımı gerekmektedir. Ayrıca eğitim politikaları iktisat disiplinin ürettiği neoliberal hegemonik söylemden kurtarılmalıdır. Okul toplumunu oluşturan gruplar uygulanmakta olan hegemonik projelerinin reddi konusunda bireysel ve kolektif bir güç oluşturmalıdırlar.

11. Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikaların eğitim sisteminde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Uygulanan neoliberal politikaların diğer öğretim kademelerinde de (Okul Öncesi, Ortaöğretim ve Yükseköğretim) etkilerini inceleyen araştırmaların sayıları artmalıdır.

KAYNAKÇA

Abacıoğlu, N. (2004). **Eğitim Sorunsalının Önündeki Açmaz: Kapitalizm**. www. universite-toplum.org.tr. İndirilme Tarihi: 23.01.2206.

Acar, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmenler Bakımından Norm Kadro Uygulaması. **Eğitimde Yansımalar VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu**. 11-13 Ocak. 2001. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 4.

Adem, M. (2000). **Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız**. İstanbul: Cumhuriyet Gazetesi. Çağdaş Matbaacılık.

Akça, Ş. (2002). **Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aksoy, H.H. (2005). Medya ve Bilgisayar Teknolojisinin Eğitimde Kullanımının Etkileri Üzerine Eleştirel Görüşler. Orwell ve Huxley'in Gelecek Tasarımları Çerçevesinde Bir Değerlendirme. **Ankara: Eğitim Bilim Toplum Dergisi. Cilt: 3, Sayı: 11, 54-64.**

Althusser, L. (1992). **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. (Çeviren: Yusuf Alp ve Mahmut Özışık)**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Anayasa Mahkemesi Kararları (1994). Anayasa Mahkemesi Kararları. **Ankara: Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi. Sayı: 26, 131.**

Anayasa Mahkemesi Kararları (1975). Anayasa Mahkemesi Kararları. **Ankara: Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi. Sayı: 9. 134-139.**

Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü (2004). **Ankara 1. Öğrenci Kongresi Sonuç Bildirgeleri. 6. Mayıs. 2004**. Ankara: Üner Yayınları.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (2002). **İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması**. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi (Ln-4355-TU). Yayınlanmamış Rapor Metni.

Apple, M. W. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Aslan, B. (2000). **Eğitim Politikaları**. Ankara: Gazi Kitapevi Yayınları.

Ay, İ. C. (2002). **Dünya Bankası'nın Önerdiği Yapısal Uyum Programlarının Az Gelişmiş Ülkelere Etkilerinin Ülke Örnekleriyle İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydoğanoğlu, E. (2003). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Gerçeği**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. Mesleki Eğitim Dizisi-3.

Aykaç, B. (2002). **21. Yüzyılda Kamu Yönetiminde Yeni Eğilimler**. Ankara: Gazi Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Özel Sayısı. 15-23.

Aytaç, T. (2000). **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar. Okul Merkezli Yönetim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baker, C. (1995). **Zorunlu Eğitime Hayır**. (Çeviren: Ayşegül Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ball, S. J. (1992). **Politics and Policy Making in Education**. London: Routledge.

Başaran, İ. E. (1982). **Temeleğitim ve Yönetimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Başaran, İ. E. (1996). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bauman, Z. (1996). **Yasa Koyucular ile Yorumcular. Modernite, Postmodernite ve Entellektüeller Üzerine.** İstanbul: Metis Yayınları.

Birgi, B. (2002). **İlköğretim Okullarında Kaynak Sağlama Yolları.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bolay, S., İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Erdoğan, İ. ve Kabasakal, Ö. (1996). **Türk Eğitim Sistemi. Alternatif Perspektif.** Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Bora, T. (1996). “ Öğreten Adam” ve “İnsan Kaynakları” İstanbul: **Birikim Dergisi. Sayı: 89.** 29-34.

Bucak, E. B. (1993). **Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Siyasi Parti Ödülleri.** Ankara: Adım Yayıncılık.

Buğra, A. (2003). Piyasa Ekonomisi Macerası: Dün ve Bugün. İstanbul: **Birikim Dergisi, 170-171,** 10-20.

Bulutoğlu, K. (1997). **Kamu Ekonomisine Giriş.** İstanbul: Filiz Yayınevi.

Cafoğlu, Z. (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Chomsky, N. (2004). Küreselleşme: İnsani Değerlere Karşı Benzeri Görülmemiş Saldırı. **Küresel Başkaldırı: Yirmi Birinci Yüzyıl Tiranlarına Karşı Mücadele.** (Çeviri: Aydın Ekim Savran). İstanbul: Aykırı Yayınları. (Editör: Neva Welton ve Linda Wolf).

Chossudovsky, M. (1999). **Yoksulluğun Küreselleşmesi. IMF ve Dünya Bankası Reformlarının İçyüzü.** (Çeviri: Neşenur Domaniç). İstanbul: Çiviyazıları Yayınları.

Cılga, İ. (2004). Küreselleşme Sürecinde Devlet Sorunu ve Kamu Yönetiminin Yeniden Yapılanması. **Hukuk ve Adalet Dergisi**, 2, 162-175.

Cıngı, S. ve Güran, M.C (2003). Türkiye’de İktisadi Kalkınmayı Tehdit Eden Sorun: Eğitim. **Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt: 21, 2, 109-137.

Cohen, D. (2000). **Dünyanın Zenginliği, Ulusların Fakirliği** (Çeviren: Dilek Hattatoğlu).İstanbul: İletişim Yayınları.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu (2006). **Temel Eğitim Programı ve Bu Programın Gerçekleştirilmesinde 16.08.1997 günlü, 4306 Sayılı Yasanın Katkılarının Araştırılıp Denetlenmesine İlişkin Rapor Özeti**. http://www.cankaya.gov.tr/tr_flash/DDK/teb.htm.İndirilme Tarihi: 13.04.2006

Çağlar, A. (1999). 75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi. **Bilanço’98: 75 Yılda Eğitim**. İstanbul: Türkiye İş Bankası İstanbul Menkul Kıymetler Borsası. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Çavdar, T. (2003). **Avrupa Sosyal Modeli ve Türkiye- Avrupa Birliği İlişkileri. “Avrupa Sosyal Modeli”nin Eğitim Politikaları Açısından Değerlendirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Avrupa Birliği Yayınları.

Çeçen, A. (1983). **Kültür ve Politika**. İstanbul: Nil Yayınevi.

Çelik, V. (1999). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayınları.

Çetin, K. (2002). Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ve Uygulamaları. **Milli Eğitim Dergisi**. Yaz-Güz, 2002, 155-156.

Demirtaş, H. ve Güneş H. (2002). **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Devlet İstatistik Enstitüsü. (2004). **Eğitim Harcamaları Araştırması**. www.die.gov.tr. İndirilme Tarihi. 13.10. 2004.

Devlet Planlama Teşkilatı (1988). **1988 İcra Planı**. Ankara: DPT Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı (1996). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**. Ankara: DPT Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı (2000). **2000 İcra Planı**. Ankara: DPT Yayınları.

Devlet Planlama Teşkilatı (2004). **Türkiye İktisat Kongresi. Eğitim ve İnsangücü Çalışma Grubu Rapor Sunuş Metni**. Ankara: DPT Yayınları.

Dikmen, A. A. (2003). Standart Üründen Marka Standardizasyonuna. **Küresel Düzen: Birikim, Devlet ve Sınıflar. İktisat Üzerine Yazılar I**. (Derleyenler: A.H. Köse, F. Şenses, E. Yeldan). İstanbul: İletişim Yayınları.

Doğan, H. Ve Fer, S. (1998). İlköğretimde Teknoloji Eğitimi ve Bir Öneri. **Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim. I. Ulusal Sempozyumu**. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları: No 1.

Dönmez, B. (2002). Okula Dayalı Yönetimde Geçişte Bir Adım: Müfredat Laboratuar Okulları. **İnönü Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 3, Sayı:3, 10-19**.

Durmuş, A. (2004). Küreselleşmenin Eğitime Etkileri Üzerine Öngörüler. İstanbul: **Türkiye'de ve Dünya'da Yarın, 31, 36-39**.

Dünya Bankası Türkiye Raporu (2002). **Dünya Bankası Raporu. Rapor No: 21831.TU**. www.worldbank.org. İndirilme Tarihi: 26.04.2006.

Dünya Bankası (2005). **Türkiye'de Dünya Bankasının Desteklediği 11 Ayrı Eğitim Araştırması Sonuçları**. Toplantı Tutanakları.

Eagleton, T. (1995). **İdeoloji**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Eğitim Bilimleri Bakış Açışıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve çözüm nerileri (2004). **Kamu Yönetimi Temel Kanunu erevesinde Eğitim Yönetimi alıştay Raporu.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No: 194.

Eğitim Sen (2005). 4. Demokratik Eğitim Kurultayı. Eğitim Hakkı. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Eğitim Sen (2003). Kapitalizmin Yeniden Yapılanması ve Eğitim Politikaları. Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar. Ankara: KESK Yayınları.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emir, S. ve Kaya, Z. (2004). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik ğretmen Görüşleri. anakkale: anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı.

Ercan, F. (1997). Neo- Liberalizm ve Yapısal Uyum Politikalarının Eğitim Hakkı zerindeki Etkileri. **Türk-iş Yıllığı 1997. 1990'ların Bilançosu. Değerlendirme Yazıları.** Ankara: Türkiye işçi Sendikaları Konfederasyonu. Türk-iş Araştırma Enstitüsü.

Ercan, F. (1998). Eğitim Ekonomisi ve Eğitimin Sermayeleştirilmesi. **Dünyada ve Türkiye'de Kamu Girişimciliğinin Geçmişi ve Bugünü Geleceği.** Ankara: TBMOB Yayınları.

Erdoğan, İ. (2002). **Eğitimde Değer'işim Yönetimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdoğan, İ, (2000). **Kapitalizm, Kalkınma, Postmodernizm ve İletişim.** Ankara: Kardelen Ofset Ltd. şti.

Eren, V. (2004). Kamu Yönetiminde Yeni Meşruluk Temeli Olarak Müşteri Odaklı Yönetim Yaklaşımı. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 58,** 56-69.

Exchange, G. ve Citizen, P. (2004). Küresel Yasa Koyucular: Tüm Dünyada Demokrasinin Kuyusunu Kazmak. **Küresel Başkaldırı: Yirmi Birinci Yüzyıl Tiranlarına Karşı Mücadele.** (Çeviri: Aydın Ekim Savran).İstanbul: Aykırı Yayınları. (Editör: Neva Welton ve Linda Wolf).

Falay, N. (1994). **Özelleştirme ve Sorunları.** İstanbul: Bağlam Yayınları.

Farnen, R. (1997). **The Politics, Sociology and Economics of Education.** London: MacMillan Press Ltd.

Faydalı, M. C. (2003). Kamu Personeli Rejimi Reform Yasası. **Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar.** Ankara: KESK Yayınları.

Feyyaz, A. (2004). Standartlaşma Aracı Olarak Eğitim. İstanbul: **Türkiye'de ve Dünya'da Yarın Dergisi, 31, 48-49.**

Friedman, M. (1998). **Kapitalizm ve Özgürlük.** (Çev: D. Erberk ve N. Himmetoğlu). Ankara: Altın Kitapları.

Georgiadis, N. M. (2005). **Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to the 1997 Reform.** Education Policy Analysis Archives, 13 (9). <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9/>. İndirilme tarihi: 20.04.2006

Giddens, A. (2000). **Sosyoloji.** İstanbul: Ayraç Yayınları.

Goodman, J. Ve Maguire, A. (2001). Küreselleşme Karşıtlığı: Yeni Bir Bilinçlenme mi? İstanbul: **Birikim Dergisi, 148, 56-59.**

Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. **Bilanço'98: 75 Yılda Eğitim.** İstanbul: Türkiye İş Bankası İstanbul Menkul Kıymetler Borsası. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Gök, F. (2004). Neoliberalizmin Tahribatı. **Eğitimde Özelleştirme.** İstanbul: Metis Yayınları.

Gökçe, F. (2000). **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**. Ankara: Eylül Yayınları.

Gutek, G. L. (1999). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. **Milli Eğitim Dergisi**. Ekim. **Kasım. Aralık. 2000, 148, 54-65.**

Güler, B. A. (2003). Türkiye'de Kamu Hizmetleri ve Yeniden Yapılandırma Politikaları. **Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar**. Ankara: KESK Yayınları.

Güler, B. A. (2003). İkinci Dalga: Siyasal ve Yönetimsel Liberalizasyon. **Ankara: 10-11. Ekim 2003. Kamu Yönetimi ve Yerel Yönetimler Sempozyumu**. Türkiye Yol İş Sendikası.

Güler, Ş. (2004). **Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulamalarının Eğitim Olanaklarının Geliştirilmesine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Güney, A. (2003). Ulusal Planlamadan Küresel Düzenlemeye Türkiye'de Eğitim Politikası. **Eğitim Araştırmaları, 10, 7-15.**

Gürsel, S. Eğitim ve Kapalı Sınıf Toplumu. Vatan Gazetesi. 27.09.2004

Güven, İ. (2000). **Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji**. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Güvenen, O. (2004). Karar Süreçleri ve İdeolojiler. **Doğu Batı Dergisi. Dün Bugün Yarın İdeolojiler 3, 30, 261-274.**

Güzelsarı, S. (2004). Kamu Yönetimi Disiplininde Yeni Kamu İşletmeciliği ve Yönetişim Yaklaşımları. **Kamu Yönetimi Gelişimi ve Güncel Sorunları**. Ankara: İmaj Yayınevi.

Hırtt, N. (2005). Okulun Ticarileşmesinin Üç Boyutu. (Çeviren: Deniz Yıldırım). Ankara: **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**. Cilt: 3, 11, 54-64.

İllich, İ. D. (2002). **Okulsuz Toplum**. (Çeviri: Mehmet Özay). İstanbul: Bensana Yayınları.

İnsel, A. (2001). Küreselleşme ve Emperyal Güç. İstanbul: **Birikim Dergisi**, 148, 29-32.

Kabasakal, Ö. (1998). Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim Finansman Sorunu. **Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim. I. Ulusal Sempozyumu**. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları: No 1.

Kalaycı, İ. (2002). Eğitimde Özelleştirme mi, Özelleşme mi? Ankara: **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 8, 1-12.

Kalaycı, N. (2004). **Cumhuriyet Döneminde İlköğretim**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kalkandelen, H. (1997). **Örgütlerde Yeniden Yapılanma ve Norm Kadro**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karahanoğulları, O.(2004). **Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim)**. Ankara: Turhan Kitapevi.(2. Bası).

Karakütük, K. (2001). Cumhuriyetin Kuruluşundan Planlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı: 1923-1960. Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**, 149, 1-27. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Karakütük, K. (2001). **Demokratik Laik Eğitim. Çağdaş Toplum Olmanın Yolu**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kararasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. **Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.**

Kataoğlu, M. (2005). Cumhuriyet Türkiye'sinde Eğitim, Kültür, Sanat. **Yakınçağ Türkiye Tarihi**. Editör: Sina Akşin. İstanbul: Milliyet Kitaplığı.

Kavak, Y. Ve Burgaz, B. (1994). **Eğitim Ekonomisi. Seğilmiş Yazılar.** (ęevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz) Ankara: Pegem Yayınları.

Kavak, Y. (1997). **Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim.** Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Kavak, Y. Ekinci, E. Ve Gökęe, F. (1997). **İlköğretimde Kaynak Arayışları.** Ankara: şafak Matbacılık.

Kerr, D. H.(1977). **Education Policy. Analysis, Structure and Justifation.** New York: David Mc Kay Company.

Keskin, N. E. Ve Demirci, A. G. (2003). **Eğitimde ęürüyüş.** Ankara: KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No: 1.

Keskin, N. (2004). Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı Türkiye’de Eğitimin Ticarileştirilmesinin Son Adımıdır. **Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı (18-19. Aralık. 2003).** Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.

Kesim, H. ve Petek, A. (2005). Avrupa Komisyonu’nca Belirlenen İyi Yönetişimin İlkeleri ęerçevesinde Kamu Yönetimi Reformunun Bir Eleştirisi. Ankara: **Amme İdaresi Dergisi, 4,** 35-58.

Kim, K. S. (2005). Globalization, Statist Political Economy and Unsuccessful Education Reform İn South Korea, 1993-2003. **Education Policy Analıyis Archives, 13 (12).** [http: // epaa.asu.edu/epaa/v13n12/](http://epaa.asu.edu/epaa/v13n12/) İndirilme Tarihi: **26.04.2006.**

Korkut, H. ve Doğan, E. (2002). Eğitimde Özelleştirme ve Özel Öğretim Kurumlarının Sorunları. Ankara: Anı Yayıncılık. **Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8,** 30-42.

Köksal, H. (2002). **Ben Kalite Gönüllüsü Bir Öğrenciyim.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3768. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1325.

Laclau, E. (1985). **İdeoloji ve Politika.** (ęeviri: Hüseyin Sarıca). İstanbul: Belge Yayınları.

Martin, B. (1995). **Özelleştirme: Kimin Çıkarına? (Kamu Sektöründe Reform)**. (Çeviren: Osman Ç. Deniztekin). İstanbul: Cep Kitapları A.Ş.

Maliye Bakanlığı (2000). **2000 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor**. <http://www.maliye.gov.tr/>. İndirilme Tarihi: 04.03.2005

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). **15. Milli Eğitim Şurası**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1999). Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1999). **Müfredat Okulları Modeli**. Ankara: EARGED Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2001). **Temel Eğitim Programı**. Ankara: MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2002). **Okul Gelişim Modeli. Planlı Okul Gelişimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (2003). **Türkiye’de İlköğretim (Dünü-Bugünü-Yarını)**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü (2005). **Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). **OECD Türkiye Temel Eğitim Politikaları İnceleme Raporu**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). **2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB-EAUM (2005). **Temel Eğitime Destek Projesi. Pilot İller İletişim Bileşeni Başlangıç Araştırması.** Ankara: MEB- AB-TEDP. Avrupa Birliği-Türkiye Temel Eğitime Destek Projesi. Contract No.CB/SV/01.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Öğrenci- Veli-Okul Sözleşmesi. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). **Milli Eğitim Sayısal Veriler.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Nartgün, Ş. (2001). **Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OECD (1990). **Milli Eğitim Politikaları İncelemesi Türkiye Raporu.** Ankara: MEB Yayınları.

OECD (2005). **Türkiye'nin Eğitim Sektörüyle İlgili Sorunlar, Görüşler, Tespitler ve Öneriler.** Ankara: OECD Sekreteryası Raporu.

Öğüt, A (2003). **Bilgi Çağında Yönetim.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbek, S. (2003). **İdeoloji Kuramları.** İstanbul: Bulut Yayınları.

Özden, Y. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler. Eğitimde Dönüşüm.** Ankara: Pegem Yayıncılık. 5. baskı.

Özkazanç, A. (2005). Türkiye'nin Neo-Liberal Dönüşümü ve Liberal Düşünce. **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Liberalizm.** İstanbul: İletişim Yayınları.

Özsoy, S., Sayılan F., Günlü, R., Güngör, S., Aksoy, H., Uysal, M., Ünal, L. (2003). **Eğitim Yönetiminde Demokratikleşme.** Eğitim Yönetimi ve Üniversitede Demokratik Yapılanma. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. Ankara: **Eğitim Toplum Bilim Dergisi**, 6. 1-28.

Özsoy, S. (2004). Demokrasi Eğitimi'nin İmkansızlığı Üzerine. **Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı.**

Öztürk, S. (2002). **İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları (Ankara ili Polatlı İlçesi Örneği)**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Petras, J. (2005). **Eğitimde Yeniden Sömürgeleştirme Mücadelesi** (Alca ve Ezenlerin Pedagojisi).www. egitimguncel.org/ index. İndirilme Tarihi: 29.08.2005.

Prelot, M. (1972). **Politika Bilimi**. İstanbul: Varlık Yayınları.

Punch, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar**. (Çeviri: Zeliha Etöz). Ankara: Siyasal Kitapevi Yayınları.

Rauter, E. A. (1976). **Düzene Uygun Kafalar Nasıl Oluşturulur?** İstanbul: Gözlem Yayınları.

Resmi Gazete. **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. Sayı: 21308. 7.8.1992.

Ritzer, G. (1998). **Toplumun McDonaldlaştırılması**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Robinson, J. (1984). İktisat Felsefesi. (Çeviren: V. Savaş). İstanbul: **Marmara Üniversitesi. İİBF Yayınları.**

Rosa, J. (2005). **Eğitimin Ticarileştirilmesi. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Rosanvallon, P. (2004). **Refah Devletinin Krizi**. (Çeviren Burcu Şahinli). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.

Sanchez, L. (2004). Eğitimde Eşitlik İçin Gençlik Direniş Hareketlerini Desteklemek. **Küresel Başkaldırı: Yirmi Birinci Yüzyıl Tiranlarına Karşı Mücadele**. (Çeviren: Aydın Ekim Savran).İstanbul: Aykırı Yayınları. (Editör: Neva Welton ve Linda Wolf).

Sarioğlu, S. (1998). Yeryüzünde Muteber Bir Nesne Yok Devlet Gibi. Olmaya Devlet Cihanda Bir Nefes Resmîyet Gibi. İstanbul: **Birikim Dergisi**, **105-106**, 94-99.

Saylan, G. (2003). **Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**. Ankara: İmge Kitapevi Yayıncılık.

SCANS Report (2000). **What Work Requires of Schools**. <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>. İndirilme Tarihi: 13.12.2004.

Seçkin, N. (1972). **Sekiz Yıllık Okulun İş Hayatına Yönelten Programları. Sekiz Yıllık Okul Denemesi Tebliğ Özetleri**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Eğitim Birimi Müdürlüğü.

Soyak, A. (1995). Teknolojik Gelişme: Neoklasik ve Evrimci Kuramlar Açısından Bir Değerlendirme. **Gazi Üniversitesi. Ekonomik Yaklaşım Dergisi. İİBF Yayınları**.

Sönmez, S. (1998). Küreselleşme Söylemi ve Politikalarında Özelleştirilmeye Verilen İşlev: İdeolojik, Ekonomik ve Mali Boyutlar. **Dünyada ve Türkiye’de Kamu Girişimciliğinin Geçmişi ve Bugünü Geleceği**. Ankara: TBMOB Yayınları.

Süzük, İ. (2002). **İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, A. (2003). Kapitalizmin Köleleştirme Aracı Olarak Eğitim: Demokratik Eğitim İçin Bir Arayış. Ankara: **Eğitim Araştırmaları Dergisi. Bahar 2003, 11**, 24-32.

Şahin, K. (2002). Eğitimde Özelleştirme. Ankara: Anı Yayıncılık. **Eğitim Araştırmaları Dergisi. Bahar 2002, 8, 43-53.**

Şahin, Y. ve Sevkal, M. (2004). Küreselleşme, Eğitim Politikaları ve Demokrasi Eğitimi. **Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı.**

Tan, T. Ve Gözübüyük, Ş. (1995). **İdare Hukuku.** Ankara: Turhan Yayınları.

Tayan, T. (1996). Eğitimde Reform, Eğitimde Yeni Arayışlar. Ankara: **Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı. Sayı: 7, 9-14.**

Tekeli, İ. (2003). **Eğitim Üzerine Düşünmek.** Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Temel, A. (1998). Eğitime Yeni Parasal Kaynaklar. **Dokuz Eylül Üniversitesi. Nasıl Bir Eğitim Sistemi 1997.** İzmir: BİLSA Bilgisayar Yayınları.

Temel, A. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. **Milli Eğitim Dergisi. Yıl: 1999, Sayı: 144.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Topses, G. (1982). **Eğitim Felsefesi Temel Sorunları.** İstanbul: Dayanışma Yayınları.

Toptan, K. (1996). Eğitim Politikaları ve Eğitim Sorunları. **Ankara: Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı. Sayı:7, 165-172.**

Töremen, F. ve Harktı, H. (2004). Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurullarının Yapısal ve İşleyiş Sorunları İle Etkilik Düzeyi. **Milli Eğitim Dergisi, 163, 170-182.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Törenli, N. (2004). EİT Dolayımında Kapitalist Üretim İlişkilerinin Yeniden Yapılandırılması. Enformasyon Toplumu ve Düşündükleri. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 58-2, 194-219.**

Turan, S. (2004). **Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar. Sınıf Yönetimi**. Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.

Turan, S. ve Şişman M. (2002). Eğitim ve Okul Yönetiminde Eğitim Bölgesi Danışma Kurullarının İşlevi: Kavramsal Bir Çözümleme. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 6. 136-146.

Tural, N. Ve Karakütük, K. (1991). Eğitim Politikası. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 15, Sayı 82, 16-25.

Tural, N. (1997). Kaynak Kullanımı Bağlamında Eğitimde Yeniden Yapılanmaya İlişkin Bir Değerlendirme. **Eğitim Reformunun Temel İlkeleri. Dünyada ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim Sempozyumu**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi. 22-23 Ekim 1997.

TÜSİAD (2003). **Kamu Reformu Araştırması**. İstanbul: TÜSİAD Sosyal Araştırmalar Merkezi. TÜSİAD Yayınları.

TÜSİAD (2006). **Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme**. İstanbul: TÜSİAD Sosyal Araştırmalar Merkezi. TÜSİAD Yayınları.

Türkay, M. (1998). Türkiye’de Egemen İdeoloji-Resmi İdeoloji İlişkisine Bir Yaklaşım. **Birikim Dergisi**, 105-106, 50-56. İstanbul.

Uluğ, F. (1985). **Açıklamalı Eğitim Yönetimi Sözlüğü**. Ankara: TODAİE.

Uluğ, F. (2000). **İlköğretimde Teknoloji Eğitimi**. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 147. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

United Nations Development Programme (1999). Human Development Report. Geneva: www.undp.org/region. İndirilme Tarihi. 30.05.2005

UNESCO (1993). **Yapısal Uyum Programlarının Eğitim ve Yetiştirmeye Etkileri**. 27 C, Res. 16.

UNESCO (2002). **Herkes İçin Eğitim: Bir Hakkın Yaşama Geçirilmesi. Dünya Çocuklarının Durumu 2002.** UNESCO Yayınları.

Ünal, L.I. (1996). **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi.** Ankara: Epar Yayınları.

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisypnos Miti: "Eğitimde Fırsat Eşitliği". **Bilanço'98: 75 Yılda Eğitim.** İstanbul: Türkiye İş Bankası İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Ünal, L. I. (2002). Eğitimin Yapısal Uyumu. **Özgür Üniversite Forumu. Sayı: 17. Ocak- Mart. 2002.**

Ünal, L.I. (2003). Eğitim Yönetiminde Demokratikleşme. Eğitim Yönetimi ve Üniversitede Demokratik Yapılanma. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Ünal, L.I. (2004). Demokrasinin Eğitimi. **Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı.**

Ünal, L. I (2005). Öğretmen Simgesinde Neoliberal Dönüşüm. Ankara: **Eğitim Bilim Toplum Dergisi. Cilt: 3, Sayı: 11, 4-16.**

Ünal, L. I. (2006). "İktisat İdeolojisi"nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim". İktisat İdeolojisi Kongreler Dizisi IV. Ankara: Ekonomik Yaklaşım Dergisi.

Ünal, S. (1997). İlköğretim Yöneticilerinin Finansman Sorunları. Marmara Üniversitesi. **Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 9.** 369- 378.

Ünaltay, A. (2004). "Battle Royale" ya da Neoliberal Eğitim Çağı. İstanbul: **Türkiye'de ve Dünya'da Yarın, 31,** 34-36.

Üstel, F. (1997). Devlet-Sivil Toplum- Kamusal Alan ve Yurttaşlık. İstanbul: **Birikim Dergisi, 93- 94,** 127-136.

Üşür, S. S. (1997). **İdeolojinin Serüveni. Yanlış Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme.** Ankara: İmge Kitabevi.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayınları.

www.ozokbir.org İndirilme Tarihi: 31.05.2005

www. milliyet. com. tr. İndirilme Tarihi: 01. 10. 2005.

Vorking, A.(2005). **Türkiye’de Eğitim Reformu.**
http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=4162. İndirilme Tarihi: 10.2.2006

Weiss, A. (1990). Eğitim ve Politika. **2000’li Yılların Eşiğinde Türkiye’de ve Almanya’da Eğitim Politikası.** Ankara: Konrad Adenaur Vakfı.

Yayman, H. (2000). 1980 Sonrası Türkiye’de Özelleştirme Uygulamalarının Gelişimi ve Kamu Yönetimi Üzerine Etkileri. Ankara: **Gazi Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4,** 135-156.

Yılmaz, B. (2004). **Türkiye’de Eğitim Politikası ve Kütüphane.** Ankara: Art Basın Yayın Kültür Hizmetleri Ltd. Şti.

Zoraloğlu, Y., Şahin İ. ve Fırat, N. (2005). İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Etkileri. **Eğitim. Bilim. Toplum Dergisi, 8, 4-18.** Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

EK 1
“Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının
İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi”
Doktora Tezi Anket Soruları

Sayın

Bu anket “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” adlı doktora tezine veri toplamak amacı ile geliştirilmiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler, ikinci bölümde 1980 sonrası uygulanan ilköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili ifadeler, üçüncü bölümde ise eğitim politikalarıyla ilgili düşüncelerinizi saptamaya yönelik görüşler yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de son yıllarda İlköğretim düzeyinde eğitim politikalarında yaşanan dönüşümü okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda saptamaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan ilköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümler nelerdir?
2. İlköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili olarak Ankara ili sınırları içinde ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili olarak Ankara ili sınırları içinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili olarak Ankara ili sınırları içinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin, ilköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili görüşleri arasında, görev aldıkları ilçelere göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin, ilköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümle ilgili görüşleri arasında, görev aldıkları ilçelere göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan anket ilköğretim okullarında bulunan öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından sizlerden uzman görüşü alınmak istenmiştir. Gerekli gördüğünüz durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerinizi anket maddesinin yer aldığı satıra yazabilirsiniz. Değerli vakitlerinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.....
 Arş. Gör. Güven ÖZDEM

Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi

Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Araş. Görevlisi

Telefon: 363 33 50/ 312 e mail:

ozdem@education.ankara.edu.tr

I. Kişisel Bilgiler**I. Görev yaptığınız ilçe:**.....**II. Cinsiyetiniz** Kadın Erkek**III. Eğitim Durumunuz**

İlköğretmen Okulu Eğitim Fakültesi
 Eğitim Enstitüsü Alan Öğretmenliği Tezsiz YL
 Eğitim Yüksekokulu Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

IV. Göreviniz Okul Yöneticisi Öğretmen**V. Mesleki kıdeminiz:**..... Yıl**ANKET SORULARI**

1. Hiç Katılmıyorum
2. Az Katılıyorum
3. Orta Derecede Katılıyorum
4. Çok Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

İfadeler	1	2	3	4	5
1.Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır.					
2. Okulların öğrenci velileri ve sivil toplum kuruluşlarıyla kurduğu işbirliği, sadece finansman sorununu çözmeyi amaçlamaktadır.					
3. Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür.					
4. 1980 yılından sonra öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devri öğretmen niteliğini artırmıştır.					
5. Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır.					
6. Son yıllarda uygulanan eğitim politikaları (ücret ve istihdam politikaları) sonucunda öğretmenin toplumsal saygınlığı önemli ölçüde azalmıştır.					
7. Son yıllarda Bakanlığın öğretmen alımında farklı isimler altında (Sözleşmeli öğretici, Kısmi zamanlı geçici öğretici, Vekil Öğretmen vb. gibi) kadrolar açması sonucu bu grupta yer alan öğretmenlerin okulumuzda sayısı artmıştır.					
8. Okulların kaynak sorununu çözmeleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır.					
9. Velilerden alınan mali yardımlar okul giderlerini karşılamada önemli yer tutmaktadır.					
10. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, uluslararası kuruluşlar da (Dünya Bankası, İMF, AB) önemli rol oynamaktadırlar.					
11. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, ordu, medya, TUSİAD, vb. gibi toplumsal kesimler önemli rol oynamaktadırlar.					
12. Okulumda eğitim teknolojisi olanakları hızla artmıştır.					
13. Eğitim teknolojileri okulumda yeterli düzeyde kullanılmaktadır.					
14. İlköğretime bilgi teknolojilerinin girmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisayar kullanımını artırmıştır.					
15. MLO, Bilgi Teknolojileri sınıfları gibi uygulamalar eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini artırmaktadır.					
16. Okullarda son yıllarda yardımcı personel sayısındaki (hizmetli vb. gibi) azalmayla birlikte hizmet sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlanmıştır.					
17. Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir.					
18. Son yıllarda ilkokullarda ölçme değerlendirme sistemi, çocukları yetiştirme ve geliştirme amacına değil, belirli tür okullara öğrenci seçme amacına yöneliktir.					

EK 2

“Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” Doktora Tezi Anket Soruları

Sayın Okul Yöneticisi ve Öğretmenler,

Bu anket “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” adlı doktora tezine veri toplamak amacı ile geliştirilmiştir. Anket iki bölüm **toplam 16 sorudan** oluşmaktadır. Birinci bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler, ikinci bölümde 1980 sonrası uygulanan ilköğretim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmesiyle ilgili ifadeler yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de son yıllarda İlköğretim düzeyinde eğitim politikalarında yaşanan dönüşümü okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda saptamaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan anket ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanmıştır. Anket araştırmacı tarafından doktora tezi için kullanılacaktır. Bu nedenle ankete kimlik bildirici yazı veya imza koymanıza gerek yoktur. Değerli vakitlerinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.....

Arş. Gör. Güven ÖZDEM
Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Araş. Görevlisi
Telefon: 363 33 50/ 3006 e mail:
ozdem@education.ankara.edu.tr

I. BÖLÜM

I. Kişisel Bilgiler

I. Görev yaptığınız ilçe:

Altındağ Etimesgut Keçiören Sincan
 Çankaya Gölbaşı Mamak Yenimahalle

II. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

III. Eğitim Durumunuz

İlköğretmen Okulu Eğitim Fakültesi
 Eğitim Enstitüsü Alan Öğretmenliği Tezsiz YL
 Eğitim Yüksekokulu Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

IV. Göreviniz

Okul Yöneticisi Öğretmen

V. Mesleki kıdeminiz:..... Yıl

II. BÖLÜM ANKET SORULARI

Bu bölümde ilköğretim politikalarıyla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddede uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

İlköğretim Politikalarıyla İlgili İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Eğitim bölgelerinin oluşturulması, görev yaptığım okul ile diğer okullar arasında, bina, eğitim araç ve gereçleriyle, eğitim teknolojilerinin ortak kullanımını mümkün kılmıştır.					
2. Norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği çözmüştür.					
3. Norm kadro uygulaması öğretmen atamalarında ve yer değiştirmelerde her türlü kayırma ve torpili ortadan kaldırmıştır.					
4. Son yıllarda uygulanan eğitim politikaları (ücret ve istihdam politikaları) sonucunda öğretmenin toplumsal saygınlığı önemli ölçüde azalmıştır.					
5. Son yıllarda Bakanlığın öğretmen alımında farklı isimler altında (Sözleşmeli öğretici, Kısmi zamanlı gecici öğretici, Vekil Öğretmen vb. gibi) kadrolar açması sonucu bu grupta yer alan öğretmenlerin okulumuzda sayısı artmıştır.					
6. Okulların kaynak sorununu çözmeleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmıştır.					
7. Velilerden alınan mali yardımlar okul giderlerini karşılamada önemli yer tutmaktadır.					
8. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, uluslararası kuruluşlar da (Dünya Bankası, İMF, AB) önemli rol oynamaktadırlar.					
9. Eğitim politikalarının oluşturulmasında MEB kadar, ordu, medya, TÜSİAD, vb. gibi toplumsal kesimler önemli rol oynamaktadırlar.					
10. Okulumda eğitim teknolojisi olanakları hızla artmıştır.					
11. Eğitim teknolojileri okulumda yeterli düzeyde kullanılmaktadır.					
12. İlköğretime bilgi teknolojilerinin girmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisayar kullanımını artırmıştır.					
13. MLO, Bilgi Teknolojileri sınıfları gibi uygulamalar eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini artırmaktadır.					
14. Okullarda son yıllarda eğitimci olmayan personel sayısındaki (memur, hizmetli vb. gibi) azalmayla birlikte hizmet sunumunda önemli eksiklikler yaşanmaya başlanmıştır.					
15. Okullarımıza devletin aktardığı kaynaklar azaldıkça çalışma koşullarımız güçleşmiştir.					
16. Son yıllarda okullarda uygulanan ölçme değerlendirme sistemi, çocukları yetiştirme ve geliştirme amacına değil, belirli tür okullara öğrenci seçme amacına yöneliktir.					

EK 3

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesine Katkıda Bulunan Uzmanların İsimleri

Bu araştırmada veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında görüşlerinden yararlanan öğretim elemanlarının ünvanları ve isimleri şöyledir;

Prof. Dr. Kasım Karakütük
Prof. Dr. L. Işıl Ünal
Prof. Dr. Yüksel Kavak
Prof. Dr. Nejla Tural
Prof. Dr. Ali Balcı
Prof. Dr. İnyet Pehlivan Aydın
Prof. Dr. Meral Uysal
Doç. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy
Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu
Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy
Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu
Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır
Dr. Fevziye Sayılan
Arş. Gör. Dr. Tuncer Bülbül
Arş. Gör. Binali Tunç
Arş. Gör. Sabri Güngör
Arş. Gör. Dr. Kürşad Yılmaz.

EK 4

**TÜRKİYE'DE 1980 SONRASI UYGULANAN İLKÖĞRETİM
POLİTİKALARININ OKULLARDA YARATTIĞI DÖNÜŞÜMÜN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**(Doktora Tezi, Öğretmen ve Okul Yöneticileriyle Yapılacak Yarı-
Yapılandırılmış Görüşme Formu)**

1. 1980 sonrası yürürlüğe konulan bazı politika araçlarının;
 - a) Norm kadro yönetmeliği,
 - b) Eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yönetmeliği,
 - c) Toplam kalite yönetimi uygulama yönergesi,
 - d) Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi,
 - e) Okul-aile birlikleri ile ilgili yasa değişikliği,
 Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği vb. gibi okullarda ne tür dönüşümlerin yaşanmasına neden olmuştur?
2. Yukarıda bahsedilen uygulamalarla okullarda kaynakların etkin ve verimli kullanımı, öğrenci-veli-öğretmen, özel sektör ve gönüllü kuruluşların karar süreçlerine katılımı gibi olumlu etkilerin olacağı vurgulanmaktadır. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?
3. 1980 yılından sonra kamu hizmeti kavramının yeniden tanımlandığı, sosyal devletin yerine etkin devlet kavramının öne çıktığı bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreç eğitim hizmetinin sunumunu ve özelde okulları nasıl etkilemiştir?
4. Okullara eğitim teknolojilerinin girmesiyle ne tür bir dönüşüm yaşanmıştır?
5. Eğitim politikalarında yaşanan dönüşümde en önemli rolü kimler oynamaktadır?
 - a) Uluslar arası kuruluşlar (İMF, Dünya Bankası, AB)
 - b) Ulusal Medya, Ordu, TUSİAD, MEB

EK 5

Tüketici Fiyatları İndeksi (1963=100)

1972	2009.9
1973	2327.5
1974	2685.9
1975	3196.2
1976	3720.4
1977	4557.5
1978	6986.7
1979	11318.4
1980	22795.3
1981	30545.7
1982	39220.6
1983	51535.9
1984	76479.3
1985	110895.0
1986	149264.7
1987	207828.6
1988	360129.8
1989	588092.0
1990	942711.5
1991	1563958.4
1992	2660293.3
1993	4418747.1
1994	9115875.3
1995	17317845.6
1996	30911933.2
1997	57411782.7
1998	106017629.8
1999	174787793.1
2000	270777960.1
2001	418081170.4
2002	606217697.1
2003	759590774.4
2004	839955478.4
2005	908663836.5

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu Yıllığı (2006).

EK 6

**Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda
Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Okul Yöneticilerinin
Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	130	47.6	79	28.9	33	12.1	21	7.7	10	3.7
2	50	18.3	76	27.8	65	23.8	52	19.0	30	11.0
3	81	29.7	57	20.9	66	24.2	47	17.2	22	8.1
4	21	7.7	32	11.7	48	17.6	65	23.8	107	39.2
5	53	19.4	63	23.1	66	24.2	54	19.8	37	13.6
6	11	4.0	4	1.5	15	5.5	66	24.2	177	64.8
7	9	3.3	9	3.3	29	10.6	63	23.1	163	59.7
8	20	7.3	45	16.5	55	20.1	82	30.0	71	26.0
9	22	8.1	71	26.0	81	29.7	68	24.9	31	11.4
10	32	11.7	59	21.6	74	27.1	77	28.2	31	11.4
11	38	13.9	63	23.1	69	25.3	72	26.4	31	11.4
12	23	8.4	34	12.5	72	26.4	94	34.4	50	18.3
13	21	7.7	50	18.3	60	22.0	83	30.4	59	21.6
14	11	4.0	14	5.1	17	6.2	63	23.1	168	61.5
15	10	3.7	13	4.8	13	4.8	68	24.9	169	61.9
16	11	4.0	14	5.1	47	17.2	79	28.9	122	44.7

EK 7

Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan İlköğretim Politikalarının Okullarda Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesiyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	181	51.9	97	27.8	44	12.6	16	4.6	11	3.2
2	50	18.3	76	27.8	65	23.8	52	19.0	30	11.0
3	81	29.7	57	20.9	66	24.2	47	17.2	22	8.1
4	25	7.2	22	6.3	44	12.6	74	21.2	184	52.7
5	70	20.1	75	21.5	67	19.2	68	19.5	69	19.8
6	9	2.6	10	2.9	33	9.5	82	23.5	215	61.6
7	15	4.3	15	4.3	44	12.6	92	26.4	183	52.4
8	12	7.3	45	16.5	55	20.1	82	30.0	71	26.0
9	42	12.0	71	20.3	98	28.1	79	22.6	59	16.9
10	61	17.5	86	24.6	109	31.2	60	17.2	33	9.5
11	58	16.6	108	30.9	114	32.7	46	13.2	23	6.6
12	25	7.2	76	21.8	119	34.1	87	24.9	42	12.0
13	34	9.7	52	14.9	100	28.7	81	23.2	82	23.5
14	9	2.6	19	5.4	33	9.5	99	28.4	189	54.2
15	14	4.0	9	2.6	39	11.2	81	23.2	206	50.9
16	7	2.0	21	6.0	65	18.6	93	26.6	163	47.6