Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No: 246

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması

Prof. Dr. Kasım Karakütük: Bilime Adanmış 40 Yıla Armağan

Yayına Hazırlayan
Prof. Dr. Güven Özdem
Prof. Dr. Tuncer Bülbül
Prof. Dr. Binali Tunç
Doç. Dr. Ece Özdoğan Özbal

Ankara- 2024

Ankara Üniversitesi Yayınları No: 886

ISBN: 978-605-136-881-8

E-ISBN: 978-605-136-882-5

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASIMEVİ
İncitaşı Sokak No: 10
06510 Beşevler / ANKARA
Tel: 0 (312) 213 66 55
Basım Tarihi: 31/12/2024

Sunu

1980 yılında öğrenci olarak girdiği Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünden 1984 yılında mezun olan Hocamızın, eğitim bilimlerinin Türkiye "ocağından" aldığı bilgi, beceri ve değerleriyle 40 yıl boyunca öğretim üyesi, danışman, jüri üyeliği ve yöneticilik rolleriyle gerçekleştirdiği hizmetlerine teşekkür amacıyla hazırlanan bu kitap çalışmasına öncülük etmek bizler için bir kıvançtır.

Eğitim hizmetlerinin toplumun eğitim hakkı çerçevesinde yönetilmesi, planlanması, denetlenmesi ve yeterli kaynakların ayrılması konularında yazıları, görüşleri ve araştırmalarıyla önemli katkılar sunan Hocamız Prof. Dr. Kasım Karakütük, eğitim bilimlerinin hakçı ve halkçı geleneğinin de önemli temsilcilerindendir. Hocamız meslek yaşamı boyunca eğitim hizmetlerinin kamusal kaynaklarla yürütülmesinin savunuculuğunu yapmış; halkın içinden gelen biri olarak, tüm çabalarıyla halkın eğitim hakkını savunmaktan asla taviz vermemiştir.

Meslek yaşamı boyunca bizler de dâhil olmak üzere birçok bilim insanı yetiştiren değerli hocamız, yalnızca akademik bilgilerini paylaştığı dersler ve danışmanlık süreçleriyle değil, aynı zamanda insana saygı, sevgi ve hoşgörü temelli öğretileri ve yaşam biçimiyle de biz öğrencilerine gerçek bir rol model olmuştur.

Kitapta Hocamızla akademik olarak yolları kesişmiş dostları ve lisansüstü öğretim öğrencilerinin yanı sıra akademik kariyerine danışman veya jüri olarak katkıda bulunmuş olan değerli eğitim bilimcilerin teorik ve araştırma yazılarına yer verilmiştir. Bu değerli yazılar eğitimciler açısından olduğu kadar toplum açısından da başvuru kaynağı olabilecek içeriktedir.

Kitabın hazırlanmasında yazıları ve anılarıyla katkıda bulunan değerli eğitim bilimcilere, kitabın basımını gerçekleştiren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığına ve Ankara Üniversitesi Basım evi görevlilerine değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Prof. Dr. Güven Özdem
Prof. Dr. Tuncer Bülbül
Prof. Dr. Binali Tunç
Doç. Dr. Ece Özdoğan Özbal

İÇİNDEKİLER

SUNU III
İÇİNDEKİLER V
BÖLÜM 1 PROF. DR. KASIM KARAKÜTÜK 1
BÖLÜM 2: MAKALELER 113
Okul Gelişim Planlaması ve Türk Eğitim Sistemi İçin Bazı Çıkarımlar
Prof. Dr. Ali BALCI 115
Üniversitelerde Örgütsel Atalet, Değişmeye Direnç ve Değişim Yönetimi
Prof. Dr. İnayet AYDIN 149
Mezun İzleme Çalışmalarının Eğitim Yönetimi Açısından Önemi
Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ, Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ 173
Yetişkin Eğitiminin Planlanması
Prof. Dr. Rıfat MİSER 193
Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasından (BSU) Sınıflandırılmamış Okula Dönüşüm
Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN 211
Doktora Eğitiminde Danışmanlık ve Danışman-Öğrenci Uyumu
Prof. Dr. Güven ÖZDEM, Dr. Öğretim Üyesi Melike GÜNBEY 231
Bir Eşitlik Vaadi: Ekolojik Vatandaşlık Eğitimi
Prof. Dr. Binali TUNÇ, Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR 249
Örgütlerde Kayıtsızlık: Nedenleri ve Sonuçları
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL, Gül KURUM TİRYAKİOĞLU 269
Okul Yönetiminde Dijitalleşme ve Teknostres
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Şule GEGEKOĞLU 289
Türkiye'de Eğitimin 100 Yılı Üzerine Kısa Bir Analiz
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN, Prof. Dr. Semiha ŞAHİN 307
Girişimcilik ve Eğitimi
Prof. Dr. Osman TİTREK 317
Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sessiz İstifa Davranışları
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ 337
Dijital Çağda Yükseköğretimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik
Prof. Dr. Murat TAŞDAN, Doç. Dr. Züleyha ERTAN KANTOS 353

Türkiye'de Eğitsel Eşitsizliklerin Meşrulaştırma Aracı Olarak Merkezi Sınavlar ve Akademik Başarı
Prof. Dr. Gülay ASLAN 371

Ekonomik Kalkınmada Mesleki Eğitimin Rolü
Prof. Dr. Yusuf İNANDI, Dr. Fahrettin GILIÇ 391

Yeni Türk Alfabesi İle Okuma Yazma Öğrenmek
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN 407

Okul Müdürlerinde Bulunması Gereken Özellikler: Bir Alfabetik Analiz Çalışması
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN 415

Türkiye'de Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Projesinin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sistemine Etkileri
Prof. Dr. Kenan ÖZCAN 427

Belirsizlik Altında Eğitim Planlaması: Stratejik Öngörü ile Planlama
Prof. Dr. Betül BALKAR 447

Teknoloji Temelli Deneysel Demokratik Eğitimde Toplumsal Değerler ve Eğitim Sistemi
Prof. Dr. Tuğba ÖZTÜRK 465

Modernleşme ve Eğitim Bağlamında Türkiye'de Laiklik ve Laik Eğitim
Doç. Dr. Tarık SOYDAN 485

İlkokulda Yaşanan Güncel Sorunlara Çözümsel Yaklaşımlar
Doç. Dr. Aysun ERGİNER 501

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamının Planlaması
Doç. Dr. Arslan BAYRAM, Dr. Cemal KALSEN 521

Eğitimin İktisadileştirilmesine Karşı Durmak: Okul Öncesi Öğretmenliği Müfredatının Olanakları
Doç. Dr. Halil BUYRUK 535

Eğitimde Umut ve Hayal Kırıklığı: Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Politikasının Çelişkileri
Doç. Dr. İsa BAHAT 557

İstihdam Talepleri Bağlamında Özel Okul Öğretmenliği
Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN 575

Eğitim Yönetiminin Üniversitelerdeki Gelişimi
Doç. Dr. Cengiz ASLAN 593

Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Yönetimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR SULLIVAN 615

Özel Eğitim Planlaması
Dr. Öğretim Üyesi Zafer KİRAZ, Figan ŞAHİN GÖK..... 627

Türkiye'deki Lisansüstü Eğitime İlişkin Tezlerin İncelenmesi
Dr. Öğr. Üyesi Eray KARA, Doç. Dr. Didem KOŞAR 649

Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalmasındaki Yapısal Nedenler ve Deneyimleri
Dr. Öğretim Üyesi Selman ALMIŞ..... 663

Okul Terki: Özel Yetenekli Öğrenciler ve Bilim Sanat Merkezleri
Dr. Öğretim Üyesi Figen ÇAM-TOSUN 685

Türkiye'de Eğitim Politikalarının Şekillendirilmesinde Suriyeli Sığınmacı Çocukların Rolü
Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN..... 705

İmam-Hatip Liselerinin Gelir Kaynakları ve Harcama Alanları
Dr. Öğretim Üyesi Gökhan TUZCU 723

Siyasal Toplumdan Sivil Topluma Siyasalın Sınırları ve Eğitimin Siyasallığı
Dr. Öğretim Üyesi Remzi Onur KÜKÜRT 745

Belçika Eğitim Finansmanı
Arş. Gör. Dr. İnci ÖZTÜRK ERKOÇAK 763

Eğitim Planlamasında Dijital Dönüşüm: İhtiyaçlar ve Gelecek İçin Yol Haritası
Arş. Gör. Dr. Burcu TOPTAŞ..... 785

Türkiye'de Eğitim Göstergelerinin Kalkınma Plânlarında Öngörülen Hedeflere Göre Gerçekleşme Düzeylerinin Değerlendirilmesi
Dr. Ali İlker KURT 799

Eğitimde Gizli Özelleş(tir)me Süreçleri: Okulun İşletmeye Dönüştürülmesine Yönelik Öğrencilerin ve Velilerinin Görüşleri Üzerinden Bir Analiz
Dr. Ebru EREN 819

Krizden Dönüşüme: Belirsizlik Dönemlerinde Eğitim İstemini Etkileyen Etmenler
Dr. Hilal ERKOL 839

PISA 2022: Okuma ve Yazma Yeterlikleri Açısından Türkiye'nin Durumu
Arş. Gör. Kübra BABACAN 859

Lisansüstü Öğrenim Yapan Okul Müdürlerinin Lisansüstü Eğitim Sürecinde ve Sonrasında Desteklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi
Dr. Demet İRBAN 873

Çeşitli Ülkelerde Yetişkin Eğitiminin Durumunun Karşılaştırmalı İncelemesi
Haydar İRBAN 881

BÖLÜM 3: ANI YAZILARI 899

Prof. Dr. Yüksel KAVAK 901
Prof. Dr. Ayhan URAL 903
Prof. Dr. Mehmet Metin ARSLAN 905
Prof. Dr. Ebru OĞUZ 907
Prof. Dr. Erten GÖKÇE 908
Doç. Dr. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL 909
Dr. Pınar ULUTAŞ 911
Gönül AYDIN 913
Dr. Selami YILDIZ 917

BÖLÜM 4: FOTOĞRAFLARDA PROF. DR. KASIM KARAKÜTÜK 919

BÖLÜM 1

PROF. DR. KASIM KARAKÜTÜK

Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün Özgeçmişi ve Yayınları

Bu bölümde Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün öğrenim yaşamı hizmetleri, yönetim görevleri, yayınları ve diğer çalışmalarına yer verilmiştir.

Öğrenimi ve Hizmetleri

Öğrenim Hayatı

Prof. Dr. Kasım Karakütük, 10.02.1963'te İmranlı'da (Sivas) doğdu. Altı kardeştirler. Babası asker olduğu için öğrenim yaşantısı boyunca Türkiye'deki farklı illerde öğrenimini tamamladı. İlkokulu Adana'da, ortaokulu Siirt'te, liseyi Muğla'da bitirdi.

Ortaokul Diploması Fotoğraf Çekimi İçin Batman'da Annesi, Babası ve Ablası İle (1976)

29 Ekim 1976 Cumhuriyet Bayramı
Sason Ortaokulu

19 Mayıs 1977 Atatürk'ü Anma Gençlik
ve Spor Bayramı Sason Lisesi

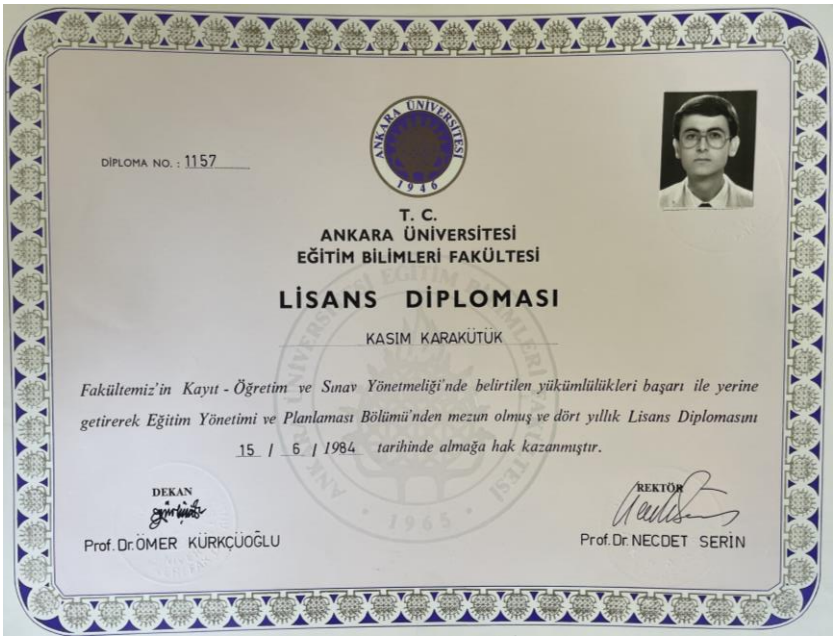
10 Kasım 1976 Atatürk'ü Anma Töreni
Sonrası Sason Lisesi

29 Ekim 1977 Cumhuriyet
Bayram Yatağan Lisesi

23 Nisan 1979 Bayram Hatırası
Yatağan Lisesi

21 Mayıs 1979 Yatağan Lisesi
Lise 3 Arkadaşları İle

15 Haziran 1984 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nde lisans öğrenimini tamamladı.



DİPLOMA NO. : 1157

T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

LİSANS DİPLOMASI

KASIM KARAKÜTÜK

Fakültemiz'in Kayıt - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde belirtilen yükümlülükleri başarı ile yerine getirerek Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nden mezun olmuş ve dört yıllık Lisans Diplomasını 15 / 6 / 1984 tarihinde almağa hak kazanmıştır.

DEKAN
Prof. Dr. ÖMER KÜRKÇÜOĞLU

REKTÖR
Prof. Dr. NECDET SERİN

Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran ile sınıfta (Yıllık resmi, 1984)

3. Kalem Bayramında Fakültede Yılın "İyi Okuyan ve Düzenli Öğrenci Ödülü"nü Dekan Yardımcısı Doç. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'ten alırken (1 Haziran 1984)

Prof. Dr. Kasım Karakütük, 25 Mayıs 1987 tarihinde Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimini tamamladı.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

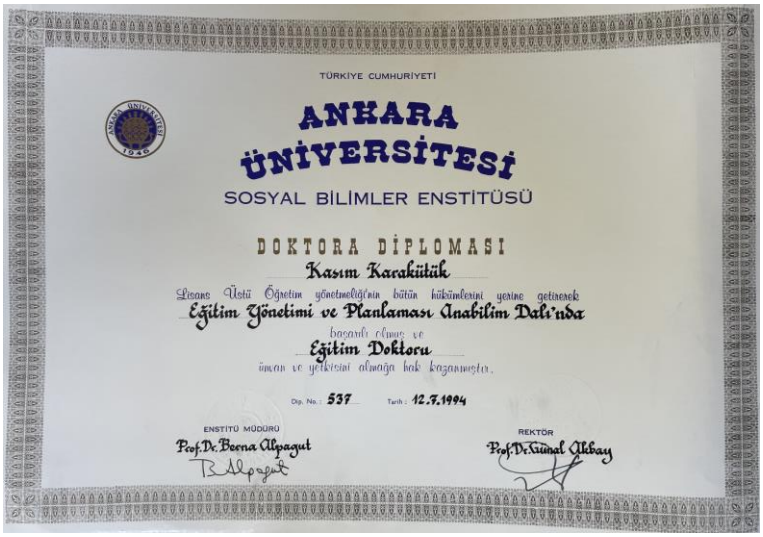
YÜKSEK LİSANS DİPLOMASI

Kasım KARAKÜTÜK

Lisans Üstü Öğretim yönetmeliğinin bütün hükümlerini yerine getirerek Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalında başarılı olmuş ve Yüksek lisans Mezunu ünvan ve yetkisini almağa hak kazanmıştır.

Prof.Dr. Muallâ ÖNCEL — ENSTİTÜ MÜDÜRÜ — Dip. No. 474 — Tarih 22.5.1987 — Prof.Dr. Necdet SERİN — REKTÖR

14 Temmuz 1994 tarihinde ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimini tamamladı.



TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOKTORA DİPLOMASI

Kasım Karakütük

Lisans Üstü Öğretim yönetmeliğinin bütün hükümlerini yerine getirerek Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda başarılı olmuş ve Eğitim Doktoru ünvan ve yetkisini almağa hak kazanmıştır.

Dip. No.: 537 — Tarih: 12.7.1994

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ — Prof.Dr. Berna Alpagut — REKTÖR — Prof.Dr. Ümmal Akbay

Prof. Dr. Kasım Karakütük, 21 Kasım 1994 tarihinde Üniversitelerarası Kurulca yapılan Doçentlik Yabancı Dil (Fransızca) Sınavı'nı başardı (82.5/100).

T.C.
ÜNİVERSİTELERARASI KURUL

MERKEZİ YABANCI DİL SINAVI
BAŞARI BELGESİ

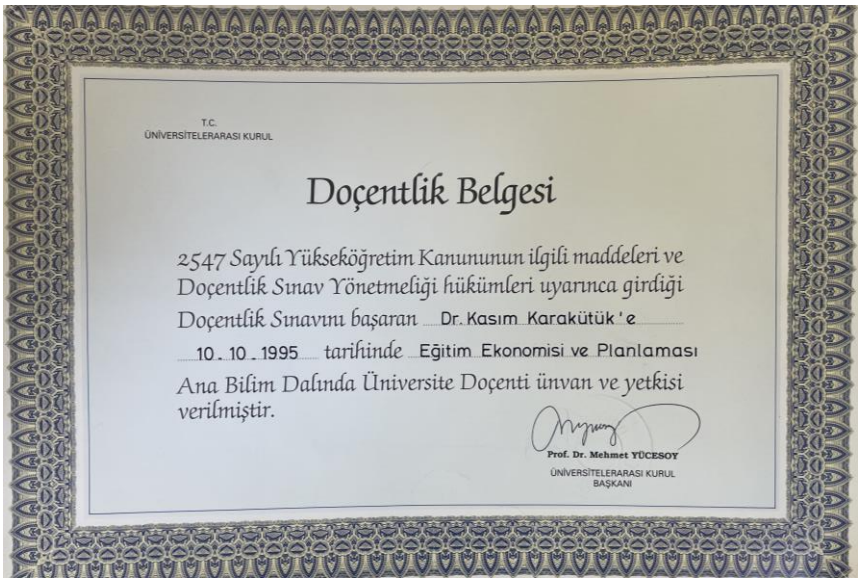
DR.KASIM KARAKÜTÜK
FRANSIZCA

2547 SAYILI YÜKSEKÖĞRETİM KANUNUNUN 24. MADDESİ VE DOÇENTLİK SINAV YÖNETMELİĞİNİN 2. MADDESİNDE ÖNGÖRÜLEN MERKEZİ YABANCI DİL SINAVINI KASIM 19 94 DÖNEMİNDE BAŞARMIŞTIR.

Prof. Dr. Atilla ÖZMEN
DOÇENTLİK SINAVI KOMİSYONU
BAŞKANI

Bu Belge FRANSIZ Dilbilimi ve FRANCIZ Dili ve Edebiyatı Dallarında Doçentlik Sınavına Katılmak İçin Geçerli Değildir.

10 Ekim 1995 tarihinde Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında, Üniversite Doçent unvan ve yetkisini aldı.



T.C.
ÜNİVERSİTELERARASI KURUL

Doçentlik Belgesi

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun ilgili maddeleri ve Doçentlik Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca girdiği Doçentlik Sınavını başaran Dr. Kasım Karakütük'e 10.10.1995 tarihinde Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalında Üniversite Doçenti ünvan ve yetkisi verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet YÜCESOY
ÜNİVERSİTELERARASI KURUL
BAŞKANI

Hizmetleri

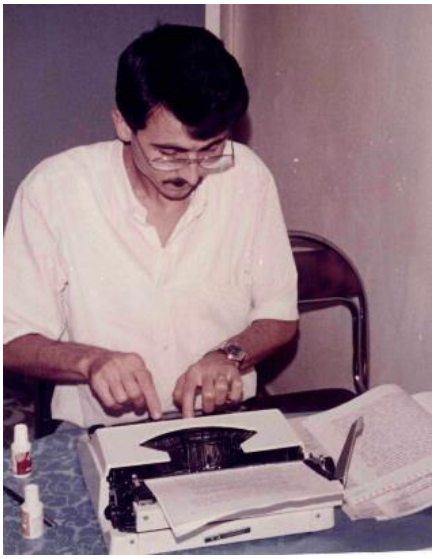
02 Ağustos 1984 ile 10 Ekim 1986 tarihleri arasında Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü Eğitim Müdürlüğü'nde eğitim uzmanı olarak görev almıştır.

Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uzmanları ile Hizmetiçi Eğitim Programı İçin Görevli Gittikleri Samsun'da (Eylül 1984)

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde 10 Ekim 1986 ile 01 Aralık 1988 tarihleri arasında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır.

Bölüm Başkanı Prof. Dr. Mahmut Âdem ve Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanları İle (Nisan 1988)

01 Aralık 1988 ile 28 Şubat 1990 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması anabilim dalında araştırma görevlisi olarak görev almıştır. 28 Şubat 1990 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümüne araştırma görevlisi olarak geçmiş, 17 Temmuz 1995 tarihine kadar bu görevini sürdürmüştür.



Yüksek Lisans Tezini Daktiloyla Yazarken (1986)

15 Temmuz ile 15 Eylül 1993 tarihleri arasında askerliğini Burdur'da yaptı.

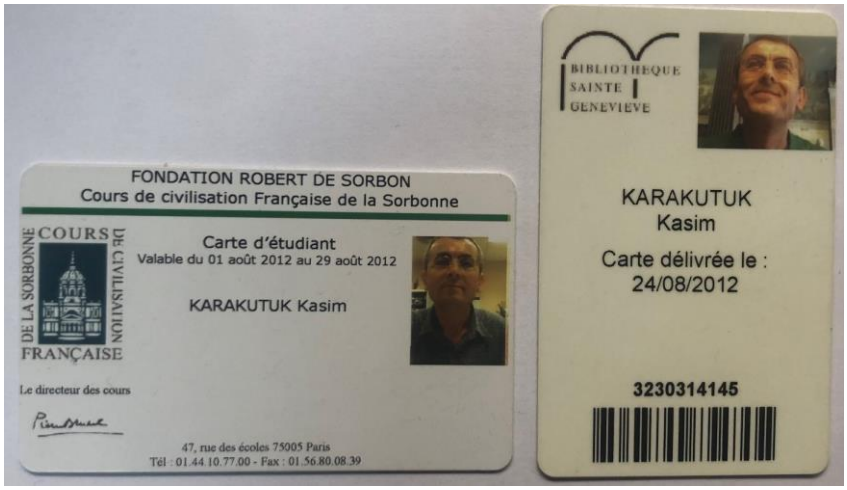
29 Ağustos 1993 Burdur 58. Topçu Er Eğitim Tugayı Özel Tabur Ateş İdare Bölüğünde (Cem Babadoğan, Çavuş Cezmi Kırkar, Oğuz Gürbüztürk, Kasım Karakütük) Askerlik Anısı

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında 17 Temmuz 1995 ile 09 Ocak 1996 tarihleri arasında Yardımcı Doçent, 9 Ocak 1996 ile 12 Mart 2002 tarihleri arasında Doçent olarak görev almıştır.

Danışmanı olduğu son Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYP) Bölümü 1. Sınıf öğrencileriyle (20.05.1998)

12 Mart 2002 ile 28 Eylül 2007 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında Profesör olarak görev almıştır. Görev yaptığı Bölümün ve Anabilim Dalının adı değiştiğinden 28 Eylül 2007 ile 2022 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı olmuştur. 2022 yılından bu yana da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Profesör olarak görevine devam etmektedir.

Prof. Dr. Mahmut Âdem, Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu, Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran ile Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü Öğretim Elemanları birlikte (19 Haziran 2003)



Fransa Paris'te Sorbonne Üniversitesi Fransızca Kursuna Devam Etti Kütüphane Çalışmaları Yaptı (12.07.2012-12-09.2012)

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyeleri ile birlikte (2022)

Yerel Düzeyde Eğitim Planlaması doktora dersinde öğrencileriyle
(2019-2020 Öğretim Yılı)

Prof. Dr. Kasım Karakütük evli ve iki kız babasıdır; bir kız torunu vardır.

Prof. Dr. Kasım Karakütük, eşi, kızları, damadı ve torunu ile birlikte (13.07.2021)

Yönetim Görevleri

Rektör Yardımcılığı

Ankara Üniversitesi Rektör Yardımcısı olarak 14 Eylül 2012 ile 06 Ağustos 2016 tarihleri arasında görev yaptı.

(Eylül 2012)

Rektör Yardımcısı olarak görev yaptığı dönemdeki
Rektör ve diğer Rektör Yardımcıları ile birlikte (2015)

Dekan Yardımcılığı

29 Mart 2000 ile 07 Şubat 2003 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcısı olarak görev aldı.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Yönetim Kurulu ve Fakülte Kurulu
Ortak Toplantısı (Dekan Yardımcısı, 12 Mart 2002)

Koordinatörlük

23 Eylül 2003 ile 30 Haziran 2007 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları (Genel Müdürü) Eğitim Yönetimi Planlaması ve Ekonomi Koordinatörü olarak görev aldı.

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Lisesi Mezuniyet Töreninde konuşma
yaparken (Okullar Genel Koordinatörü, 2005)

Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer'i Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı İlköğretim Okulu öğrencileri ile ziyaret
(Okullar Genel Koordinatörü, 23 Nisan 2005)

Fakülte Yönetim Kurulu Üyeliği

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Yönetim Kurulu Üyesi Doçent Temsilcisi olarak 28 Haziran 1996 ile 27 Eylül 1999 tarihleri arasında görev aldı.

Fakülte Kurulu Üyeliği

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Kurulu Üyesi Doçent Temsilcisi olarak 19 Mart 1997 ile 19 Mart 2000 tarihleri arasında görev aldı.

Üniversiteler Arası Kurul Üyeliği

1 Nisan 2015 - 7 Şubat 2017 tarihleri arasında, Üniversitelerarası Kurul Ankara Üniversitesi Temsilcisi olarak görev yaptı.

Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu Sekreterliği

1 Ocak 1991- 31 Aralık 1992 tarihleri arasında, Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu Sekreteri olarak çalıştı.

Komisyon Başkanlığı ve Üyeliği

1 Temmuz 1994 - 15 Eylül 1997 tarihleri arasında, Ankara Üniversitesi Stratejik Planlama Komisyonu Üyesi olarak rektörlükte görev yaptı ve "Ankara Üniversitesi Stratejik Planı: 1995-2000" adlı yayının hazırlanmasına katkıda bulundu.

26 Nisan ile 26 Eylül 1995 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Uluslararası Eğitim Merkezi Projesi

Komisyonu Üyesi olarak rektörlükte görev aldı; Ankara Üniversitesi Uluslararası Eğitim Merkezi Projesi isimli yayının hazırlanmasına katkı sağladı.

11 Eylül 1996'dan 15 Temmuz 1997 tarihine kadar ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Stratejik Planlama Komisyonu Başkanı olarak görev yaptı, Ankara Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Fakültesi Stratejik Planı: 1997-2006 isimli çalışmanın hazırlanmasına katkı sağladı.

Ankara Üniversitesi Ön lisans ve Lisans Eğitim-Öğretim Kataloğu Hazırlama Komisyonu üyesi olarak 26 Kasım 1996 ile 15 Eylül 1997 tarihleri arasında yer aldı, komisyon çalışmalarının sonunda Ankara Üniversitesi Lisans Eğitim-Öğretim Kataloğu hazırlandı. 4 Aralık 1996 ile 15 Eylül 1997 tarihleri arasında ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ön lisans ve Lisans Eğitim-Öğretim Kataloğu Hazırlama Komisyonu Başkanı olarak görev yaptı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Öğretmenlik Sertifikası İnceleme Komisyonu Üyesi olarak 22 Aralık 1997 ile 26 Ekim 2000 tarihleri arasında görev aldı.

04 Mart 1998 ile 04 Mart 2001 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ders Denklik Komisyonu Başkanı olarak görev yaptı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ders Programlarını Yeniden Düzenleme Komisyonu Üyesi olarak 10 Mayıs 1999 ile 14 Haziran 1999 tarihleri arasında görev aldı.

31 Mayıs 1999 ile 31 Mayıs 2000 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Belgeseli Hazırlama (Senaryo) Komisyonu Üyesi olarak görev yaptı.

Ankara Üniversitesi Eğitim-Öğretim Yönetmeliği Ölçme-Değerlendirme İlkelerine İlişkin Komisyon Başkanı olarak 21 Şubat-Temmuz 2000 tarihleri arasında görev aldı.

29 Mart 2000 ile 07 Şubat 2003 tarihleri arasında 260 Sayılı KHK Çerçevesinde Görev Yapacak Komisyonun Başkanı olarak görev aldı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Satın Alma Komisyonu Başkanı olarak 1 Mayıs 2000 - 7 Şubat 2003 tarihleri arasında görev yaptı.

1 Mayıs 2000 ile 7 Şubat 2003 tarihleri arasında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mekan Komisyonu Başkanı olarak görev aldı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar Merkezleri Komisyonu Başkanı olarak 9 Ekim 2000 ile 7 Şubat 2003 tarihleri arasında görev yaptı.

30 Ekim 2000 ile 15 Ağustos 2004 tarihleri arasında dört yıl süreyle Ankara Üniversitesi Öğrenci (Mediko) Sosyal Hizmetler Birim Saymanlığı Bütçe İhale Komisyonu Üyesi olarak görev aldı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İstihdam Komisyonu Başkanı olarak 4 Aralık 2000-21 Kasım 2003 tarihleri arasında görev yaptı.

1999-2000 Öğretim Yılında, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Yöneticileri Atama Komisyonu Üyesi (Yenimahalle İlçesi Veli Temsilcisi) olarak görev aldı.

Ankara Üniversitesi'nde Yardımcı Doçentliğe ve Doçentlik Kadrosuna Atanma ile Profesörlüğe Yükseltilme ve Atanma İlkelerine İlişkin Komisyon Başkanı olarak 7- 21 Ocak 2002 tarihleri arasında görev yaptı.

3 Nisan 2000-7 Şubat 2003 tarihleri arasında üç yıl boyunca, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Elemanları Sosyal Fonu Yönetim Kurulu Üyesi olarak görev yaptı.

Ankara Üniversitesi Norm Kadro Komisyonu Başkanı olarak ise 27 Mart 2002-27 Eylül 2003 tarihleri arasında görev yaptı.

16 Aralık 2004-17 Ocak 2005 tarihleri arasında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özdeğerlendirme Komitesi Başkanı ve Ankara Üniversitesi Akademik Değerlendirme Komisyonu Yönetişim Alt Komisyonu Üyesi olarak görev yaptı.

Eylül-Aralık 2005 tarihleri arasında, DPT Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Üyesi olarak görev yaptı.

TÜBİTAK TR DİZİN Sosyal Komite Üyeliği yaptı: TÜBİTAK ULAKBİM TR DİZİN'in kurulduğu 2002 yılından 30 Haziran 2008 tarihine kadar o zamanki adı TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı (SBVT) Oluşturma Komisyonunun ilk (Eğitim Bilimleri) üyeleri arasında görev aldı, altı yıl görev yaptı. Daha sonra 09.09.2019 tarihinde ikinci kez görev aldı. Bu görevini şu anda sürdürmektedir.

28.09.2007-26.09.2012 tarihleri arasında beş yıl Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yaptı.

2012-2016 yılları arasında dört yıl boyunca Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları İnceleme Komisyonu Başkanlığı, Yönetmelik Komisyonu Başkanlığı ve Akademik Yapılanma Komisyonu Başkanlığı görevlerini gerçekleştirmiştir.

Editörlük

1 Ağustos 2017 - 1 Ağustos 2023 tarihleri arasındaki altı yıllık dönemde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörü olarak görev yaptı, dergiyi yılda iki sayıdan üç sayıya çıkardı ve döneminin iki doçentlik alan dizininde yer almasına öncülük etti.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörü İken Editör Yardımcıları ve Dergi Sekreteri İle Birlikte (2022)

Danışmanlık Görevi

1 Eylül 2004 - 30 Mayıs 2007 tarihleri arasında, Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) Danışmanı olarak görev yaptı.

PROF. DR. KASIM KARAKÜTÜK'ÜN YAYINLARI

Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün yüksek lisans, doktora ve doçentlik tezleri şunlardır:

Tezler

1. Kasım Karakütük (1987). Türkiye'nin Öğretim Haritaları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), viii+149 s.
2. Kasım Karakütük (1994). Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye'de Uygulanması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), xiii+320 s.
3. Kasım Karakütük (1998). Nüfus ve Eğitim Planlaması İlişkisi, Doçentlik Araştırması, Ankara: 1995 vii+99 s. Doçentlik araştırması Nüfus ve Eğitim adıyla aynı yıl Eğitim Sen tarafından yayınlanmıştır.

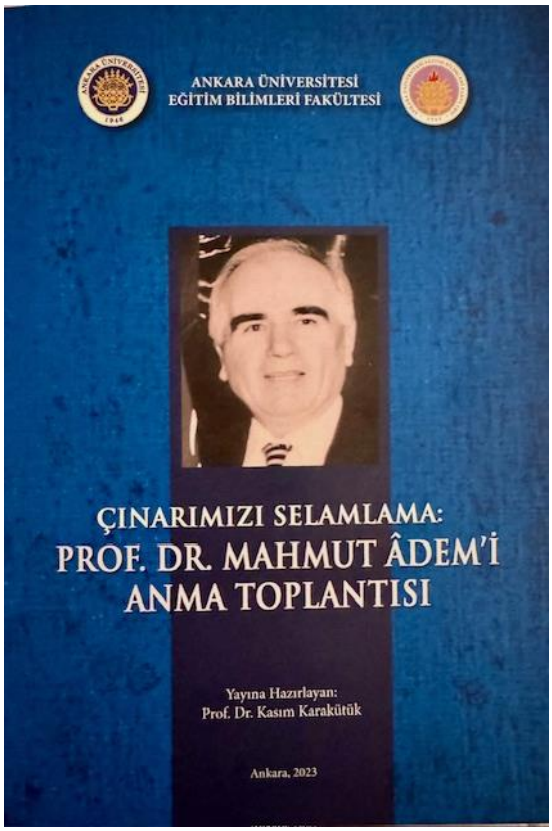
Kitaplar

Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün 18 kitap, 24 kitap bölümü, 59 makalesi yayınlanmıştır. Bu kitaplardan dördü tek yazarlı (Eğitim Planlaması, Eğitimde Bütçe Yönetimi, Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması, Demokratik Laik Eğitim), birisi dört yazarlı (Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Profili), on üçü editörlüğünü yaptığı kitaptır; bu kitaplardan birisi çeviri kitaptır.

Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün yazmış olduğu kitaplar eğitim ekonomisi ve planlaması alanında yazılmış öncü eserlerdir. Kitapların içeriklerine ilişkin bilgiler aşağıda paylaşılmıştır.

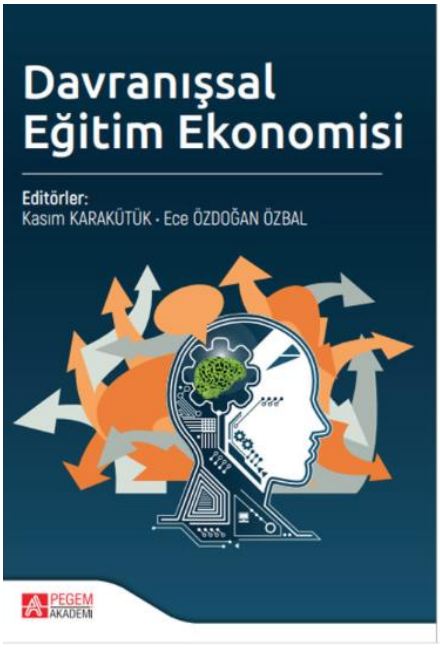
Kasım Karakütük (Yayına Haz.) (2023). *Çınarımızı Selamlama: Prof. Dr. Mahmut Âdem'i Anma Toplantısı.* Birinci bası. Ankara Üniversitesi Basımevi. ISBN 978-605-136-747-7, 151 s. Ankara Üniversitesi Yayınları No: 838, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 244.

Çınarımızı Selamlama: Prof. Dr. Mahmut Âdem'i Anma Toplantısı isimli kitap, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapmış olan ve eğitim planlaması alanındaki öncü öğretim üyesi Prof. Dr. Mahmut Âdem'in yaşamına ve bilimsel katkılarına adanan bir anma toplantısının belgelerini içerir. Kitap, 2023 yılında Kasım Karakütük'ün editörlüğünde yayınlanmış, Prof. Dr. Âdem'in eğitim bilimlerine ve özellikle eğitim ekonomisi ve planlaması alanına etkilerine ilişkin önemli anıları, çalışmaları ve katkılarını ele alır.



Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal (Ed.). (2022). *Davranışsal Eğitim Ekonomisi.* Birinci bası. Ankara: Pegem Akademi, ISBN 978-625-7228-36-7, DOI 10.14527/9786257228367, xvi+ 271.

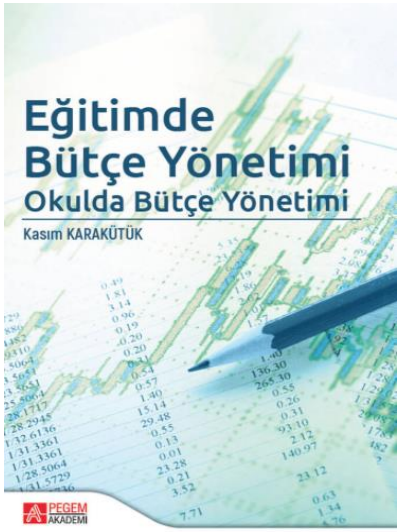
Davranışsal Eğitim Ekonomisi kitabı, eğitim ekonomisine davranışsal bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan kapsamlı bir çalışmadır. Prof. Dr. Kasım Karakütük ve Doç. Dr. Ece Özdoğan Özbal'ın editörlüğünde hazırlanan bu kitapta, bireylerin ekonomik kararlarının psikolojik, sosyal ve bilişsel etkiler altında biçimlendiği davranışsal ekonomi kuramları ele alınır. Kitap, eğitimde bireylerin nasıl karar verdiğini, bu kararları etkileyen etmenleri ve eğitim politikalarının davranışsal temelde nasıl biçimlendirilebileceğini çözümlemektedir. Öğrenci, öğretmen, ebeveyn gibi eğitim süreçlerine katılan tüm bireylerin davranışlarını anlamak ve bu davranışları kestirebilmek için çeşitli modeller sunulur. Eserde ayrıca, eğitim politikalarının oluşturulmasında alınan kararların sonuçları üzerinde yoğunlaşılır ve bu kararların eğitimde nasıl bir etki yarattığı eleştirel bir perspektiften değerlendirilir. *Davranışsal Eğitim Ekonomisi kitabı,* bu konuda Türkiye'de yayımlanmış ilk kitaptır; eğitim politikası ve eğitim ekonomi ve planlaması alanlarında çalışan araştırmacılar için önemli bir kaynaktır.



Kasım Karakütük (2020). *Eğitimde Bütçe Yönetimi: Okulda Bütçe Yönetimi.* Birinci bası. Ankara: Pegem Akademi, ISBN 978-625-7228-36-7, DOI 10.14527/9786257228367, xvi+ 271.

Kasım Karakütük'ün 2020 yılında yayımlanan konusunda yayımlanmış ilk kitap olan *Eğitimde Bütçe Yönetimi: Okulda Bütçe Yönetimi*, kamu kesiminde özellikle eğitim örgütlerinde ve okullarda bütçe yönetimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Kitapta, eğitim alanında parasal (mali) kaynakların nasıl yönetileceği, bütçeleme sürecinin nasıl işlediği ve okullarda bütçe yönetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. On bölümden oluşan kitapta eğitim bütçesinin kuramsal çerçevesi, eğitim bütçesinin tarihi, eğitim bütçesi ve hukuk ilişkisi, eğitim bütçesinin hazırlanması ve örgütlenmesi, eğitimde bütçeleme teknikleri, eğitimin gelir ve giderleri, eğitim örgütlerinde satın alma işlemleri, eğitim bütçesini sabit fiyatlarla değerleme ve eğitim bütçesini denetleme-değerlendirme konuları ele alınmıştır. Öğretim elemanları, eğitim-okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitim alanında çalışanlar, lisansüstü ve lisans öğrenciler için önemli bilgiler sunan bu kitap, parasal (mali) yönetim süreçlerinin daha verimli duruma getirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Kitap, eğitim-okul yöneticilerinin finansal kaynakları nasıl daha etkin kullanabileceği, bütçeleme ve harcama süreçlerini nasıl yönetebileceği konusunda kuramsal ve uygulamaya dönük bilgiler içermektedir. Toplam 271 sayfa olan bu kaynak, eğitim alanındaki bütçe yönetimini ayrıntılı olarak ele almasıyla öncü eserler arasındadır.



Kasım Karakütük (2023). *Eğitim Planlaması*. Dokuzuncu bası. Ankara: Pegem Akademi. xvi+ 409. ISBN 978-605-318-694-6. DOI 10.145/9786053186946.

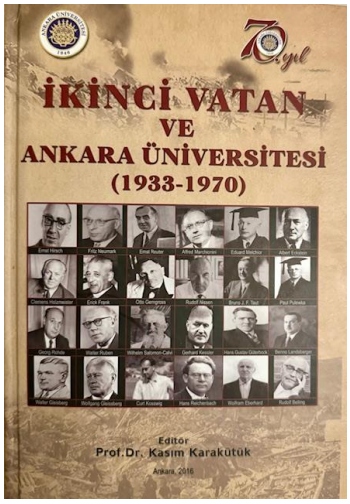
Kasım Karakütük'ün *Eğitim Planlaması* kitabı, eğitim sisteminin gelecekteki hedeflerine ulaşabilmesi için planlama süreçlerinin önemini vurgular. On bir bölümden oluşan kitap, eğitim planlamasının eğitim yönetiminin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve eğitim sisteminin sorunlarını çözmek için stratejik bir kılavuz olarak görülmesi gerektiğini belirtir. Kitapta eğitim planlamasının kuramsal çerçevesine, eğitim planlamasının tarihine, eğitim planlaması ve hukuk ilişkisine, eğitim planlamasının örgütlenmesine ve yönetimine, eğitim planlaması ve kalkınma planlarındaki eğitim politikalarına, eğitim planlaması modellerine, eğitim planlaması ve sistem çözümlemesine, eğitim planlaması ile nüfusbilim ilişkisine, eğitim planlaması tekniklerine, eğitim planlaması ve bütçe ilişkisine, insangücü planlamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dokuzuncu basımı 409 sayfa olan kitapta, eğitim ve okul yöneticilerinin, kamu çalışanlarının planlama konusunda yeterlik kazanması gerektiği ve özellikle bütçe yönetimine ilişkin bilgi sahibi olmaları üzerinde durulmaktadır. Eğitimde verimliliği artırmak ve kaynakları etkin kullanmak için yapılması gereken planlama süreçlerine ilişkin bilgileri de içeren kitap, özellikle eğitim yöneticileri, öğretim elemanları ve lisansüstü ve lisans öğrenimi gören öğrenciler için eğitim planlaması konusunda kapsamlı bir kaynak niteliğindedir.

Kasım Karakütük (Ed.) (2016). *İkinci Vatan ve Ankara Üniversitesi (1933-1970)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını No: 506. xx+640 s. ISBN: 978-605-136-269-4

İkinci Vatan ve Ankara Üniversitesi (1933-1970), Kasım Karakütük'ün editörlüğünü üstlenmiş olduğu bir çalışmadır. Kitap, yurt dışından Türkiye'ye gelmiş ve öğretim elemanı olarak görev almış bilim insanlarını konu edinmektedir. *1933-1970* yılları arasını ele alan kitapta özellikle Almanya'daki Nazi rejiminden kaçarak Türkiye'ye gelen bilim insanlarının Türkiye'de modern bilimin, eğitimin, hukukun, sanatın temellerinin atılmasında, araştırmanın üniversitenin işlevi olmasında ve Ankara Üniversitesi'nin gelişmesinde oynadıkları rol ile bu bilim insanları kendi ülkelerinde ölümle karşı karşıya iken onları Türkiye'ye kabul eden başta Atatürk olmak üzere dönemin yöneticilerinin bilim ve bilim insanına bakışlarını vurgulamaktadır.

640 sayfalık kitapta Ankara Üniversitesi'nin kuruluşu ve gelişimi dönemlerinde, 1933-1970 yılları arasında farklı bilim alanlarında katkı sağlayan Alman bilim insanlarına ilişkin bilgiler yer alır. Bu kapsamlı eser, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında eğitim politikaları, üniversitenin öğretim üyesi kadrosu ve yabancı bilim insanlarının etkileri üzerinde durur.

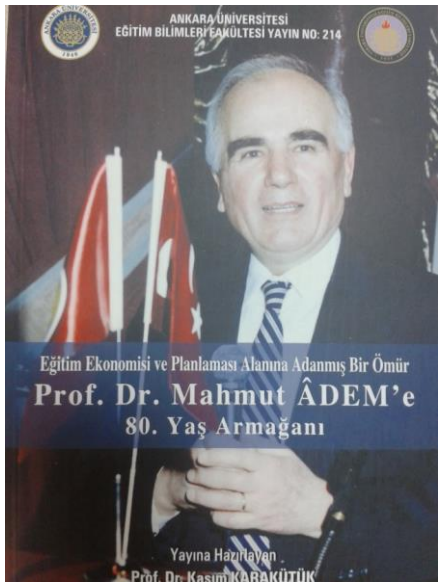
Türkiye'yi ikinci vatan olarak görmüş bilim insanlarının Türkiye'deki bilimsel araştırma, eğitim ve kültürel gelişim açısından sağladığı katkıların belgelerle sunulduğu eser hem Türkiye'deki eğitim politikalarını inceleyen araştırmacılar hem de Cumhuriyet dönemi modernleşme sürecini merak eden okurlar için önemli bir kaynak niteliğindedir.



Kasım Karakütük (Ed.) (2015). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. Yaş Armağanı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 214, viii+646. ISBN: 978-605-136-220-5.

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. Yaş Armağanı isimli kitap 2015 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayını olarak yayımlanmıştır. Kitapta ilk bölüm olarak Prof. Dr. Mahmut Âdem'in özgeçmişine yer verilmiş, ikinci bölümünde eğitim bilimleri alanındaki bilimsel makalelere, üçüncü bölümde ise fotoğraflarla Mahmut Âdem'e yer verilmiştir. 646 sayfadan oluşan ve Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün editörlüğünde hazırlanan bu armağan kitap, Âdem'in çalışmalarının hem Türkiye'deki hem de dünyadaki eğitim ekonomisi alanındaki etkisini vurgulamayı amaçlamaktadır.

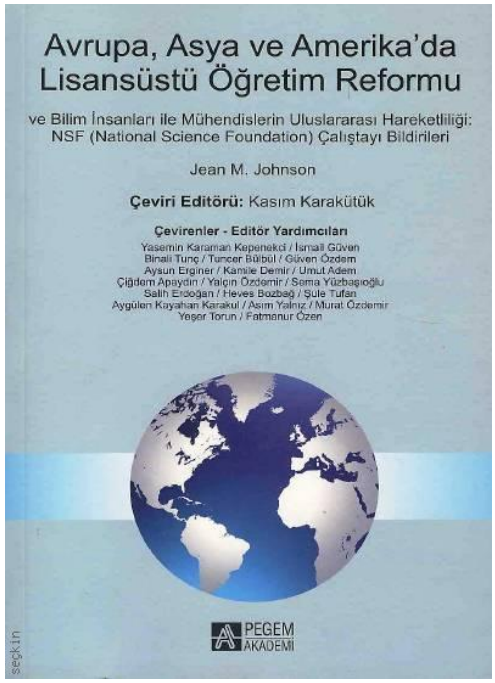
Kitapta Prof. Dr. Mahmut Âdem'in bilimsel ve eğitimsel katkılarının yanı sıra, öğrencileri, meslektaşları ve üniversite çevresi üzerindeki etkisi de ele alınmaktadır. Yirmi beş makalenin yer aldığı eser başta eğitim ekonomisi ve planlaması alanında çalışan öğretim elemanı, öğrenciler ve eğitim yöneticilerine önemli bir kaynak niteliğindedir.



Johnson, Jean M. (2009). *Avrupa, Asya ve Amerika'da Lisansüstü Öğretim Reformu.* Kasım Karakütük (Çev. Editörü). Ankara: Pegem Akademi, xviii+445 s. ISBN 978-605-4282-18-0.

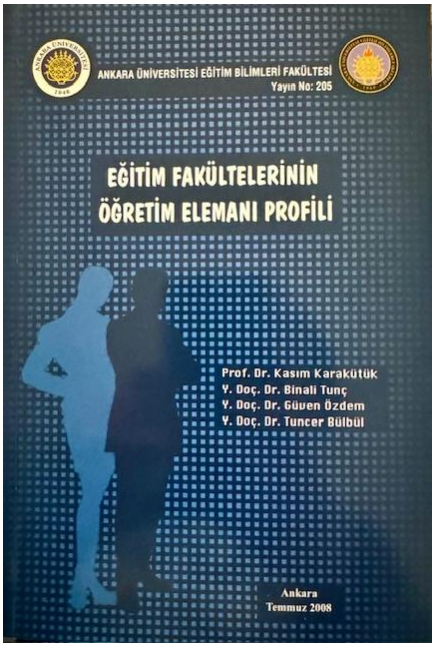
Avrupa, Asya ve Amerika'da Lisansüstü Öğretim Reformu kitabı, Jean M. Johnson tarafından yazılmış ve on sekiz öğretim elemanı ile doktora öğrencisince Türkçeye çevrilmiş, kitabın editörlüğünü Prof. Dr. Kasım Karakütük yapmıştır. 445 sayfalık kitapta, Çin, Hong Kong, Hindistan, Japonya, Tayvan, Fransa, Almanya, Hollanda, İsveç, İngiltere, Arjantin, Brezilya, Şili, Meksika, Kolombiya, Venezuela, Latin Amerika ve Amerika Birleşik Devletlerindeki lisansüstü eğitim sistemleri incelenmektedir.

Farklı üç kıtadaki ülkelerin lisansüstü eğitimde reform süreçleri ve gelişmelerin incelendiği kitapta, ülkelerin eğitim sistemlerindeki yenilikçi yaklaşımlar ve değişimlerin yanı sıra, küreselleşmenin etkileri, bilim insanlarının istihdamı gibi konular ele alınmaktadır. Bu kitapta birçok ülkenin lisansüstü eğitim sistemlerinin incelenmesinden dolayı yükseköğretim alanında çalışanlara önemli bir kaynak sunar.



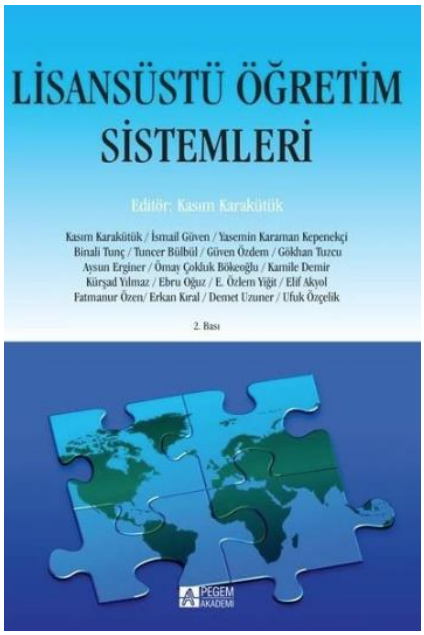
Kasım Karakütük, Binali Tunç, Güven Özdem, Tuncer Bülbül (2008), *Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 227, xxii+257 s. ISBN 978-975-482-785-9

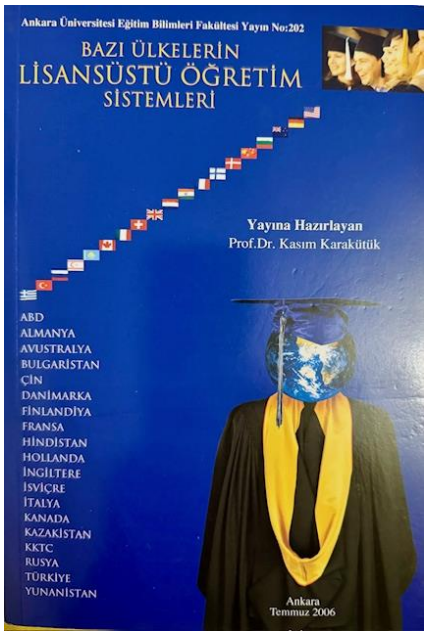
Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili kitabı, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının demografik, sosyo-ekonomik özellikleri ve akademik niteliklerinin ortaya konulması amacıyla yapılmış olan TÜBİTAK araştırmasının bulgularını içerir. Kitap, Türkiye genelinde 52 eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının yaş, cinsiyet, akademik unvan, mezun oldukları üniversiteler, yurt içi ve yurt dışı deneyimleri, bilimsel araştırmalara katılım düzeyleri ve akademik yayın sayıları gibi değişkenleri incelemektedir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde akademik personelin karşılaştığı sorunlar, öğretim elemanlarının mesleklerini geliştirmek için hangi kaynaklardan yararlandığı, çalışma konularını nasıl belirledikleri, yaşam koşulları gibi konular da ele alınmaktadır. 257 sayfalık kitap, başta eğitim bilimleri alanında araştırma yapan öğretim elemanları olmak üzere araştırmacılar ve eğitim fakülteleri yöneticilerinin yararlanabileceği kapsamlı bir kaynaktır.



Kasım Karakütük (Ed.) (2009). *Lisansüstü Öğretim Sistemleri. İkinci bası.* Ankara: Pegem Akademi, viii+560 s. ISBN 978-605-605-4282-17-3 (Bazı Ülkelerin Lisansüstü Öğretim Sistemleri'nin ikinci basısı). Kasım Karakütük (Editör). (2006). *Bazı Ülkelerin Lisansüstü Öğretim Sistemleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 202, xxıı+427 s. ISBN 975-482-730-3. eHF3tcctd6

İlk baskısı *Bazı Ülkelerin Lisansüstü Öğretim Sistemleri* adıyla 2006 yılında, ikinci baskısı ise *Lisansüstü Öğretim Sistemleri* adıyla yayınlanan eser, çeşitli ülkelerin lisansüstü eğitim sistemlerini karşılaştırmalı bir perspektifle incelemektedir. Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün editörlüğünü yaptığı ve 19 ülkenin lisansüstü eğitim sistemlerinin incelendiği kitabın her bölümünde ülkelerin yükseköğretim yapıları, lisansüstü programların örgütlenmesi, kabul süreçleri, finansman modelleri ve akademik derecelerin karşılaştırılması gibi konular ele alınır. Toplamda 560 sayfadan oluşan kitap, lisansüstü eğitim-yükseköğretim alanında çalışan öğretim elemanları, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için kapsamlı bir kaynak niteliğindedir.





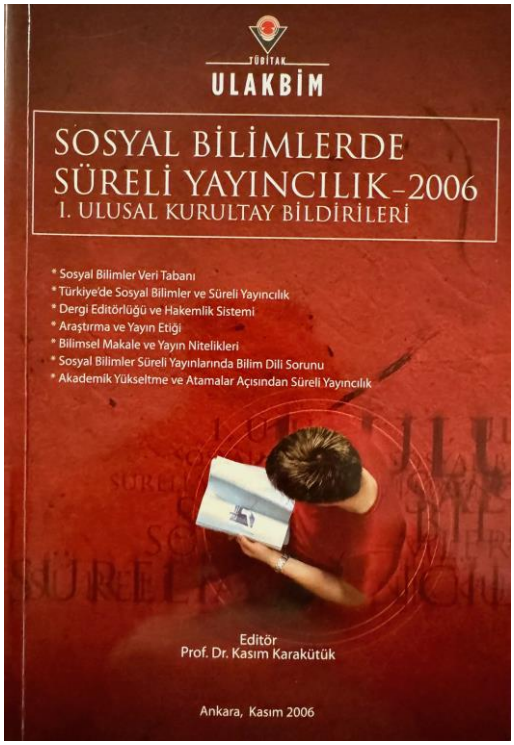
Kasım Karakütük (Araştırma Yöneticisi), Şakir Çınkır, Hüseyin Başar, Tayip Duman ve Şener Büyüköztürk (2006), *Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) Olarak Yapılandırılan Ortaöğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi Araştırması.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), xxvi+300 s. ISBN 975-11-2859-5

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nca (EARGED) 2006 yılında yayımlanan *"Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) Olarak Yapılandırılan Ortaöğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi Araştırması"*nda Prof. Dr. Kasım Karakütük, araştırma yöneticisi olarak görev yapmış, araştırma tamamlandığında Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanmıştır. 299 sayfadan oluşan bu kitap, giriş, yöntem, bulgular ve yorumlar ile sonuç ve öneriler olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır.

Araştırmada, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezlerinin değerlendirilmesi yapılmış; METEM'lerle ilgili genel görüşler, kurumsal yapı değerlendirmesi, sosyal etki analizi ile maliyet ve faydalara ilişkin düşünceler ele alınmıştır. Türkiye genelinde METEM'den yöneticiler, öğretmenler, son sınıf öğrencileri, uygulama için işletmelere giden son sınıf öğrencilerinin velileri, staj yapılan iş yeri yöneticileri, ilçe milli eğitim müdürleri ya da şube müdürleri, METEM'lerin bağlı olduğu genel müdürler ve bakanlık müfettişlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında yorumlanan sonuçlara göre bir model önerisi geliştirilmiştir.

Kasım Karakütük (Ed.). (2006). *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık – 2006*. Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM, vi+203 s. ISBN 975-403-404-4.

Bu kitap, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı (TR DİZİN) Kurulunca Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün düzenleyicisi olarak gerçekleştirilen *I. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı'nın (02-03 Kasım 2006)*, Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün editörlüğünde kitap olarak yayınlanmış biçimidir. 201 sayfalık eserde Türkiye'de sosyal bilimler ve süreli yayıncılık, dergi editörlüğü ve hakemlik sistemi, araştırma ve yayın etiği, sosyal bilimler süreli yayınlarda bilim dili sorunu, akademik yükseltmeler ve atamalar açısından süreli yayıncılık gibi konulara değinilmiştir. Sosyal bilimlerde çalışan araştırmacılar, öğretim elemanları, bilgi ve belge yönetimi uzmanları, kütüphaneciler ve öğrenciler için önemli bir kaynak olan bu kitap süreli yayıncılığa ilişkin önemli bilgileri içermektedir.



Kasım Karakütük (2002). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretimin Planlanması.* Geliştirilmiş ikinci bası. Ankara: Anı Yayıncılık, xvii+155 s. ISBN 975-6956-64-X.

Bu kitap, lisansüstü öğretim süreçlerini ele alarak öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirmenin temel öğelerini ve gereklerini tartışmaktadır. Kitapta temel kavramlara, lisansüstü öğretimin kurumsallaşmasına, lisansüstü öğretimde örgütlenme modelleri, lisansüstü öğretim ile ilgili politikalar ve plan hedefleri, lisansüstü öğretimde sayısal görünüm ve öğretim üyesi gereksinimi, lisansüstü öğretimle ilgili araştırmalar, lisansüstü öğretimde etik, lisansüstü öğretimin planlanması bölümlerine yer verilmiştir.

1998-99 öğretim yılı 1. Yarıyılında doktora düzeyinde konulmuş ve üç öğretim yılı devam eden yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin planlamasıyla ilgili tartışmaları amaç edinen "Lisansüstü Eğitimin Sorunları" isimli doktora dersinin ürünü olan kitap yükseköğretimin lisansüstü boyutunu ele almaktadır. Kitap lisansüstü düzeyde nitelikli insan gücünün seçilmesi, bilim insanı yetiştirilmesi sürecine ilişkin bir kaynaktır. İlk basımı aynı isimle 2002 yılında Ankara Üniversitesi Basımevinde (xvix+196 s. ISBN 975-97474-1-3) yayınlanmıştır.

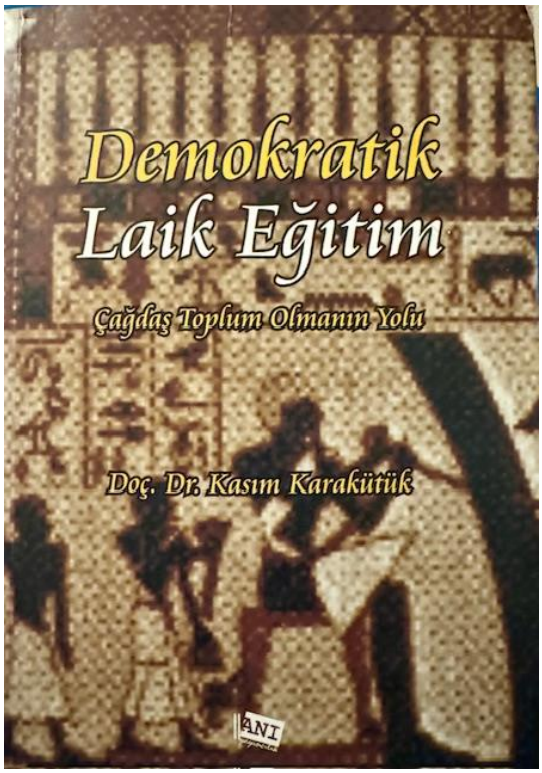
Kasım Karakütük (Ed.). (2002). *Eğitim Bilimlerinin Uzmanlık Alanları ve Eğitim Uzmanı Yetiştirmenin Neresindeyiz Paneli: 22 Kasım 2001*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 188, vi+132 s. ISBN 975-482-566-1.

"Eğitim Bilimlerinin Uzmanlık Alanları ve Eğitim Uzmanı Yetiştirmenin Neresindeyiz Paneli", Kasım Karakütük'ün editörlüğünde, 22 Kasım 2001 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesince gerçekleştirilen panelin sonuçlarını içermektedir. Kitap, eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmanın mevcut durumunu ele almakta ve eğitim uzmanı yetiştirme süreçlerini sorgulamaktadır. Prof. Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. Ömer Gebizlioğlu, Yrd. Doç. Dr. Hasan Erçelebi, Prof. Dr. Mahmut Âdem, Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran, Erdal Küçüker, Selahattin Meydan, Prof. Dr. Meral Uysal ve Doç. Dr. İbrahim Yıldırım'ın konuşmalarının yer aldığı panelde eğitim sisteminin gereksinimleri, eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve eğitim uzmanlarının rollerinin yanı sıra, bu uzmanların mesleki gelişimi, istihdamı ve yeterlikleri tartışılmıştır.

Kasım Karakütük (2001). *Demokratik Laik Eğitim: Çağdaş Toplum Olmanın Yolu.* Ankara: Anı Yayıncılık, xiv+140 s.

Kasım Karakütük'ün *Demokratik Laik Eğitim: Çağdaş Toplum Olmanın Yolu* adlı eseri, demokratik laik eğitim anlayışının önemini vurgulayarak çağdaş bir toplum oluşturmanın gereklerini ele almaktadır. Demokratik Eğitim ve Laik Eğitim olmak üzere iki bölümden oluşan kitap, eğitim sisteminin demokratik ve laik bir temele oturtulmasının, bireylerin özgür düşünceye sahip olmalarını sağlamak ve toplumsal barış ile uyum içinde yaşamalarını desteklemek açısından çok önemli olduğunu savunur.

Eğitim yönetimi alanının önemli konularından birisi olan demokratik laik eğitimi kavramsal düzeyde açıklamaya çalışmak, demokratik laik eğitimle ilgili önemli konuları ele almak amacıyla hazırlanan bu kitap, eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı, adil ve çağdaş duruma getirilmesi konusunda önemli bir kaynaktır.



Kasım Karakütük (Ed.) (2001). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli: 23 Kasım 2000.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 185, vi+106 s. ISBN 975-482-521-1

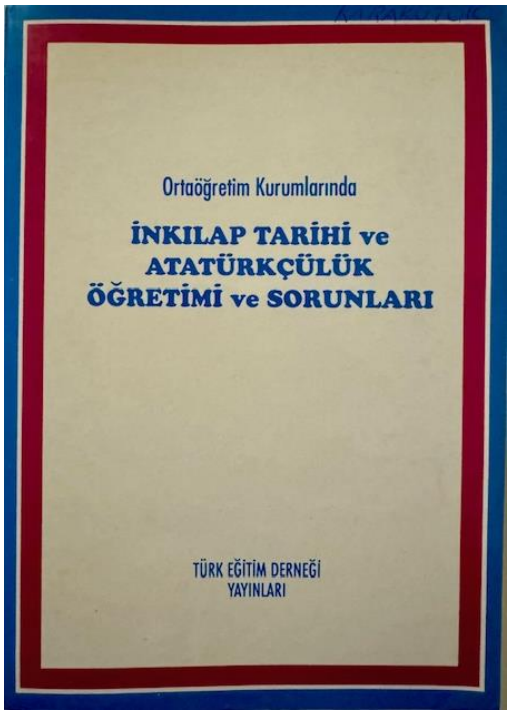
Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli: 23 Kasım 2000 kitabı, Kasım Karakütük'ün editörlüğünü yaptığı bir eserdir ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nce gerçekleştirilen aynı isimli panelin sonuçlarını içermektedir. Panel üyelerinden Prof. Dr. Cahit Kavcar'ın, Prof. Dr. Yahya Akyüz'ün, Aydın Özyar'ın, Yrd. Doç. Dr. Hasan Erçelebi, Doç. Dr. Ata Tez Başaran'ın ve Ferhan Şaylıman'ın konuşmalarının yer aldığı eser Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçleri ve eğitim bilimleri konularında tartışmalar, sunumlar ve uzman görüşlerini bir araya getirir.

Öğretmen eğitiminde karşılaşılan sorunları, sistemin işleyişini ve bu alandaki yenilikçi yaklaşımları ele alan eserde, eğitim bilimleri alanında çalışan öğretim elemanları ve uzmanların katkılarıyla, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunulmaktadır. 106 sayfadan oluşan bu eser, öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanları, eğitim yöneticileri ve öğretmen adayları için kaynak niteliğindedir.

Mahmut Âdem ve Kasım Karakütük (Ed.) (1992). *Ortaöğretim Kurumlarında İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını, xix+309 s. Türk Eğitim Derneği

Türk Eğitim Derneği öğretim dizisinin 10. Sayısı olarak yayınlanan *Ortaöğretim Kurumlarında İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları* isimli kitap 21-22 Mayıs 1992 tarihlerinde Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu'nca gerçekleştirilen Türk Eğitim Derneği X. Öğretim toplantısının Prof. Dr. Mahmut Âdem ve o dönem araştırma görevlisi olan Kasım Karakütük'ün editörlüğünde yayınlanmış biçimidir. Açış konuşmaları, beş bildiri ve iki panele yer verilen 309 sayfalık kitapta, Türkiye'de İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde içerik, yöntem ve karşılaşılan sorunlar üzerine çeşitli akademik tartışmaları bir araya getirmektedir.

Eser, hem tarih eğitimi hem de eğitim bilimleri alanlarında çalışanlar için önemli bir kaynak olmasının yanı sıra, Türkiye eğitim sisteminin genel gelişimi ve Atatürk ilkelerinin genç kuşaklara aktarılması açısından da önemli bir role sahiptir.



Mahmut Âdem ve Kasım Karakütük (Ed.) (1990). *Eğitimde Laiklik.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını, xxix+280 s.

Türk Eğitim Derneği bilim dizisinin 14. Sayısı olan ve 1990 yılında Prof. Dr. Mahmut Âdem ve o dönem araştırma görevlisi olan Kasım Karakütük'ün editörlüğünde yayınlanan kitapta açış konuşmalarına, beş bildiri ve iki panele yer verilmiştir. 280 sayfalık kitapta Türk Eğitim Derneği XIV. Eğitim toplantısı programı kapsamındaki konuşmalara yer verilmiştir. Eserde laikliğin tarihi gelişimine genel bir bakış, laikliğin hukuki ve siyasi boyutları, eğitimde laiklik, din eğitimi ve laiklik, Atatürk Devrimleri ve laiklik isimli bildirilere, laiklik ve sorunları ile eğitim ve öğretim uygulamaları ve laiklik isimli panellere yer verilmiştir. Laikliğin eğitim sistemindeki yeri ve önemi üzerine odaklanan eserde eğitimde yansızlık ve çok sesliliğin sağlanması gibi konular ele alınmakta, eğitimde laiklik ilkesinin güçlendirilmesi için öneriler sunulmaktadır.

Haydar Taymaz (Yürütücü) (Kasım Karakütük ve diğer 17 kişi ile birlikte) (1996). ***Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması-3.*** **Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortak Yayını No: 1, vi+81 s.**

Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın yürütücülüğünde, Kasım Karakütük ve diğer 17 araştırmacı tarafından yapılan *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması-3* adlı araştırmanın 1996 yılında yayımlanmış biçiminden oluşmaktadır. Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunlarının eğitim sonrası kariyer gelişimlerini, iş bulma süreçlerini ve mezuniyet sonrası eğitimle ilgili deneyimlerini incelemektedir. Araştırma, mezunların mesleki durumlarını, işe yerleşme oranlarını, iş doyumlarını ve mezuniyet sonrası eğitim gereksinimlerini değerlendirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, mezunların işgücü piyasasındaki yerlerini, mesleki yeterliklerini ve eğitim aldıkları alanlarla ilgili karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonuçları, eğitim programlarının iyileştirilmesi, mezunların işgücü piyasasında daha etkin olabilmeleri için gereken destek mekanizmalarının geliştirilmesi konusunda önemli öneriler sunmaktadır.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ YAYINLARI NO: 179

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ MEZUNLARI
İZLEME ARAŞTIRMASI - 3

ANKARA
1995

Kitap Bölümleri

Kasım Karakütük ve Melike Günbey (2024). Emeklilikte Para Yönetimi Eğitimi. *Prof. Dr. Hayat Boz'a Armağan.* Yayınlanıyor.

Kasım Karakütük ve Melike Günbey (2024). Yükseköğretim Planlamasının Gerekliliği. *Eğitime Adanmış 49 Yıl: Prof. Dr. Murat Gürkan Gürcan'a Armağan.* Ed: Ayhan Ural, Ayşegül Erözyürek Gülcan, Emre Sönmez, Fatih Şahin. Ankara: Pegem Akademi, ss. 200-2019. ISBN 978-625-6140-43-1

Kasım Karakütük (2023). Atatürkçü Cumhuriyetçi Bilimsel Eğitimin Yılmaz Savunucusu Prof. Dr. Mahmut Âdem. *Çınarımızı Selamlama: Prof. Dr. Mahmut Âdem'i Anma Toplantısı.* Birinci bası.

Kasım Karakütük (Yayına Haz.). Ankara Üniversitesi Basımevi, ISBN 978-605-136-747-7, ss. 17-24, 151 s. Ankara Üniversitesi Yayınları No: 838, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 244.

Kasım Karakütük (2023). Eğitim Bütçesinin Finansmanı ve Yönetimi. Bölüm 10. *Eğitimde Mükemmellik Arayışları-2023.* (e kitap): https://www.duvaryayinlari.com/icerik/e-kitaplar/egitimde-mukemmellik-arayisi-2023-editor-doc-dr-bilgen-kiral. Bilgen Kıral (Ed.). Duvar Yayınevi. ss. 119-129. ISBN 978-625-6507-15-9 170 s.

Binali Tunç ve Kasım Karakütük (2022). Eğitim Ekonomisine Yeniden Bakış: Davranışsal Eğitim Ekonomisinin Gelişimi ve Kapsamı**.** *Davranışsal Eğitim Ekonomisi.* Birinci bölüm. Birinci bası. Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal (Ed.). Ankara: Pegem Akademi, (xii+241 s.) ISBN 978-625-6357-49-5, ss. 1-26.

Kasım Karakütük ve Melike Günbey (2022). Eğitim Ekonomisinde Toplumsal Beceriler. *Davranışsal Eğitim Ekonomisi.* Dördüncü bölüm. Birinci bası. Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal (Ed.). Ankara: Pegem Akademi, (xii+241 s.) ISBN 978-625-6357-49-5, ss. 95-118.

Ece Özdoğan Özbal ve Kasım Karakütük (2022). Türk Cumhuriyetlerinde Eğitim Yönetimi Alanındaki Gelişmelerin Öğretim Üyelerinin Görüşleriyle İncelenmesi. *Türk Dünyasında Siyasal Kültürel ve Ekonomik Gelişmeler/Political Cultural and Economic Developments in the Turkic World.* Ed: Levent Doğan, Sedef Zeyrekli Yaş ve Gökhan Ilgaz. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayını No: 3, Ekim 2022. ISBN 78-975-374-328-0 ss. 1-19. (Uluslararası yayınevi).

Kasım Karakütük (2021). Araştırmanın Tasarlanması. Bölüm 3 *Sosyal Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Süreçleri. (KISIM II: Bilimsel Araştırma, Planlama ve Uygulama)*. Ed: Levent Doğan, Cem Uzun ve Sedef Zeyrekli Yaş. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayın No: 267, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın No: 1, ISBN: 978-975-374-311-2, vii+209 s. ss. 37-48. (Uluslararası yayınevi).

Kasım Karakütük (2021). Üniversite Yöneticiliğine Geliş Biçimleri Konusunda Bir Değerlendirme. *Prof. Dr. İnayet Aydın'a Armağan.* Ed: Ebru Oğuz ve Kürşad Yılmaz. Ankara: Pegem Akademi. xiv+682 s. ISBN 978-625-8044-12-6 DOI 10.14527/ 9786258044126 ss. 93-107.

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Halil Tuncel (2021). Halk Eğitimi Planlaması, Bütçelemesi ve Finansmanı: Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme. *Mehmet Bilir'e Armağan.* Hazırlayanlar: Meral Uysal, Ahmet Yıldız, Ş. Erhan Bağcı, Nurcan Korkmaz. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 236, Ankara Üniversitesi Yayın No: 717; 0+476 s. Ankara Üniversitesi Basımevi. ISBN 978-605-136-509-8 (Ekim 2021), ss. 271-300.

Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal (2021). Doktora Öğreniminin Maliyeti ve Yararına İlişkin Bir Çözümleme. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan.* Ed: İnayet Aydın, Tuğba Güner Demir, Özge Erdemli, Ayşe Atalay, Burcu Toptaş. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 235, Ankara Üniversitesi Yayını, vi+689 ISBN: 978-605-136-509-1, s. ss. 63-79.

Kasım Karakütük (2021). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş (VI. Bölüm).* Editör: Veysel Sönmez. Onaltıncı bası. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 143-172. ISBN 978-605-170-582-8, eISBN 978-605-170-577-4, xiv+306 s. Kasım Karakütük (2019). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş (VI. Bölüm).* Editör: Veysel Sönmez. Gözden Geçirilmiş Onbeşinci bası. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 143-172. ISBN 978-605-170-303-9 Kasım Karakütük (2017). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş (VI. Bölüm).* Editör: Veysel Sönmez. Yenilenmiş Ondördüncü bası. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 135-163. ISBN 978-605-170-044-1. Kasım Karakütük (2016). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş (VI. Bölüm).* Editör: Veysel Sönmez. Yenilenmiş onüçüncü bası. Ankara: Anı Yayıncılık, s. 135-163. ISBN

978-605-170-044-1. Kasım Karakütük (2015). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş (VI. Bölüm).* Editör: Veysel Sönmez. Onikinci bası. ISBN 978-605-170-044-1, Ankara: Anı Yayıncılık, xii+308 s. ss. 135-163. Kasım Karakütük (2012). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş.* Dokuzuncu bası. Veysel Sönmez (Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 157-190. Kasım Karakütük (2010). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş.* Veysel Sönmez (Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık. Kasım Karakütük (2006). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş (VI. Bölüm).* Altıncı bası. Editör: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 135-163. Kasım Karakütük (2004). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ed: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık. Kasım Karakütük (2003). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (VI. Bölüm).* Ed: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 143-181. Kasım Karakütük (2001). Eğitimin Ekonomik Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ed: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık. Kasım Karakütük (2000). Eğitimin Ekonomik Temelleri, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (VI. Bölüm).* Ed: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 143-181.

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Melike Günbey (2020). Eğitim Yönetiminde Kuram-Model Geliştirme Konusunda Doktora Öğrencilerinin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Prof. Dr. Hüseyin Korkut'a Armağan: Eğitimde 58 Yıl.* Ed: Elife Doğan Kılıç. Ankara: Anı Yayıncılık, ISBN: 978-605-170-465-4, E-ISBN: 978-605-170-466-1, vi+384 s., ss. 75-93.

Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal (2019). Eğitim Sisteminin Gelecekteki Öğretmen Gereksinimi Konusunda Bir Çözümleme. *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan: Eğitimde 50 Yıl.* Ed: Berna Aslan ve Fatma Bıkmaz. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayın No: 648, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 228, ISBN: 978-605-136-453-7, E-ISBN: 978-605-136-453-8, ss. 41-59. Tanınmış uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış özgün bilimsel kitapta bölüm.

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Anıl Sağlam (2018). İlkokul Müdürlerinin Okul Binalarının Ölçünlere (Standartlara) Uymaması Nedeniyle Karşılaştıkları Yönetsel ve Eğitimsel Sorunlar. *Değişen Dünyada Eğitim.* (Ed: Serkan Dinçer). 29. Bölüm. 415-443. Ankara: Pegem Akademi. E-ISBN: 978-605-241-248-0,

doi:10.14527/9786052412480.29 Tanınmış uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış özgün bilimsel kitapta bölüm.

Kasım Karakütük (2018). Eğitimde Planlama ve Bütçeleme Metinlerinin Hukuksal Yönünün Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan: Akademisyenlikte 50 Yıl.* Yasemin Karaman Kepenekci ve Pelin Taşkın (Ed.). Ankara: Pegem Akademi, ss. 321-331. ISBN 978-605-241-164-3. DOI 10.14527/9786052411643. Tanınmış uluslararası yayınevleri tarafından yayımlanmış özgün bilimsel kitapta bölüm.

Kasım Karakütük (2017). Cumhuriyet Döneminin Eğitim Politikaları. *Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları.* Fatma Bıkmaz (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 225, ss. 17-48. ISBN 978-605-136-350-9.

Kasım Karakütük ve Binali Tunç. (2011). Mesleki Teknik Öğretimin Getirileri. *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan.* Ed: Cemil Öztürk ve İlhami Fındıkçı. Ankara: Pegem Akademi, ss. 819-829.

Kasım Karakütük (2009). Lisansüstü Öğretimde Öncü Bir Kuruluş: Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi (1969-1982). *Prof. Dr. Ali Naim İnan'a Armağan.* Ed: Mehmet Ünal, Veysel Başpınar, Hasan Seçkin Ozanoğlu, Süleyman Yılmaz. Ankara: Seçkin Yayıncılık, ss. 1385-1410.

Kasım Karakütük (2009). Türkiye Lisansüstü Öğretim Sistemi. *Lisansüstü Öğretim Sistemleri.* İkinci bası. Ed: Kasım Karakütük Ankara: Pegem Akademi, ss. 521-545. ISBN 975-482-730-3. Kasım Karakütük (2006). Türkiye Lisansüstü Öğretim Sistemi. *Bazı Ülkelerin Lisansüstü Öğretim Sistemleri*. Birinci bası. Ed: Kasım Karakütük Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 202, xxıı+427 s. ss. 389-410. ISBN 975-482-730-3.

Kasım Karakütük ve Binali Tunç (2009). İnsan Kaynağına Yapılan Yatırımın Değerlendirilmesi. *Prof. Dr. Mualla Öncel'e Armağan.* Cilt I. Ed: Ertuğrul Akçaoğlu, İnci Solak Akman. Ankara: Ankara Ünivesitesi Hukuk Fakültesi Yayını, ss. 97-111.

Kasım Karakütük, Binali Tunç, Sabri Güngör, Tuncer Bülbül, Güven Özdem (2006). The Effect of School Size on the Sense of Belonging, Attendance, Discipline and Communication in School, *International Perspectives on*

Education and Training. Ed: John Kelvyn Richards. Greece: Athens, Athens Institute for Education and Research, pp. 457-472 (660 p). (http: //www.atiner.gr/docs/2006Richards_CONT.htm. ISBN 960-6672-03-4

Kasım Karakütük, (2006). Eğitim Bilimlerinin Eğitim Kurumlarımızda Yapılanması, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi***.** Ed: Muhsin Hesapçıoğlu ve Alpaslan Durmuş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 9-24.

Kasım Karakütük (1998). Eğitimde Mikro Planlamanın Gerekliliği, *Türkiye'de Eğitim Yönetimi: Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan.* Editör: Haydar Taymaz, Muhsin Hesapçıoğlu. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını, ss. 115-126. ISBN 975-8111-02-7

Makaleler

Melike Günbey ve Kasım Karakütük. (2024). Akademik Kimlik Oluşum Sürecinin Doktora Eğitimi Bağlamında Çözümlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*. **Yayınlanıyor.**

İsa Bahat, and Kasım Karakütük (2024). The Quality Issues in Higher Education of Türkiye: Insights from the Experiences of Faculty Members and Students at State Universities/Türkiye'nin Yükseköğretiminde Nitelik Sorunsalı: Devlet Üniversitelerinin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Deneyimlerinden İçgörüler. *Yükseköğretim Dergisi, 14*(1), 131-150. DOI 10.53478/yuksekogretim.1319971 (ESCI, TR Dizin).

Abdullah Bağcı, and Kasım Karakütük. (2023). (21 Sep 2023): Marketisation in higher education and quality concerns, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2023.2254217 ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD. The ISSN 0305-7925, EISSN 1469-3623. Web of Science (Core Collection includes the Science Citation Index Expanded (SCIE), Social Sciences Citation Index (SSCI, Q1), Arts & Humanities Citation Index (AHCI), and Emerging Sources Citation Index (ESCI). (https://journalsearches.com/journal.php?title=COMPARE-A%20JOURNAL%20OF%20COMPARATIVE%20AND%20INTERNATIONAL%20EDUCATION). 18 s.

Artun Kerem Canaz ve Kasım Karakütük (2022). Demografik ve Finansal Boyutlarıyla Türkiye'deki Üniversite ve Bilim Örgütlerinde Doktora Sonrası Araştırma Uygulamaları: Bir Durum Çalışması/ Postdoctoral Research Practice from Universities and Science Organizations in Turkey in Terms of Demographic and Financial Aspects: A Case Study. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*/*Journal of Higher Education and Science, 12*(2), 274-284. https://doi.org/10.5961/higheredusci.984381. [Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List. (Alan indeksi), TR Dizin].

Emine Saklan ve Kasım Karakütük (2022). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme/An Analysis on Educational Process of Syrian School-Age Children in Turkey. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 51-76. DOI: 10.17860/mersinefd.975386 [Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List. (Alan indeksi), TR Dizin].

Selman Almış ve Kasım Karakütük (2021). Individual and socio-economic variables that affecting the secondary school age population to stay out of school in Turkey/Türkiye'de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel ve sosyoekonomik değişkenler. *Pamukkale University Journal of Education*/*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 53, 110-149. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1571116 doi: 10.9779.pauefd.840809 ISSN: 1301-0085, eISSN: 1309-0275. (ESCI, TR Dizin).

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Adem Türedi. (2020). İnsangücü planlaması kapsamında okullarda norm kadro uygulamalarıyla ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(4), 1866-1880.https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-632617 (TR Dizin).

Ece Özdoğan Özbal ve Kasım Karakütük (2020). Advices on Budget Models for Equality in High Schools: The Case of Turkey/ Liselerde Eşitliği Sağlayıcı Bütçe Modeli Önerileri: Türkiye Örneği. *Journal of Education and Future (JEF),* 18, 55-67 DOI: 10.30786/jef.732197 (TR Dizin, ESCI) (Nesibe Aydın).

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Pınar Ulutaş (2019). Okul Temelli (Bazlı) Bütçenin Hazırlanmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Milli Eğitim, 48*(1) (Özel Sayı 1), 455-481. ISSN 1302-5600. (TR Dizin).

Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar ile Sorun Çözmede Kullandıkları Teknikler. *Milli Eğitim, 48*(223), 33-60. ISSN 1302-5600. (TR Dizin).

Cemal Kalsen ve Kasım Karakütük (2020). Sanayi ve Hizmet Sektöründe Çalışanlaraın Eğitim Düzeyleri ile Ücret Düzeyi Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education), 48*(48), 214-233. doi: 10.9779/pauefd.5429393, ss. 1-20, ISSN 1301-0085. (ESCI)

Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal (2019). The Relationship Between Women's Education With Women's Labor Participation and National Income: A Research On G20 Countries. [Kadınların Eğitiminin, Kadınların İşgücüne Katılım Düzeyi ve Ulusal Gelir İle İlişkisi: G20 Ülkelerine İlişkin Bir İnceleme]. *European Journal of Education Studies, 6*(2), 20-40. ISSN 2501-1111. doi: 10.5281/zenodo.2667868 www.oapub.org/edu (ERIC).

Kasım Karakütük (2018). Neoliberal Ekonomik Sistemin Eğitim Politikalarına Yansıması. *3. Uluslararası Felsefe Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı.* Giresun: Giresun Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: 10-13 Ekim 2018, Giresun Üniversitesi Güre Yerleşkesi, ss. 33-46.

Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal. Bütçe Yeterliklerine İlişkin Genel Lise Müdürlerinin Görüşleri/ General high school administrators' views about budget management competencies. (2017). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi/International Journal of Human Sciences, 14*(4). 4097-4111. ISSN: 2458-9489 doi:10.14687/jhs.v14i4.5010

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Anıl Sağlam (2017). Okul Yönetiminde Okul Güvenliğini Sağlamak İçin Yapılan Uygulamalar Konusunda Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13*(3), 1214-1232. e ISSN: 1306-7850.

Aygülen Kayahan Karakul ve Kasım Karakütük (2015). Lisansüstü Öğretime Öğrenci Seçiminde Kullanılan Ölçütlere İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi: 2014, 47*(2), 179-200, ISBN 1301-3718. DOI 10.1501/Egifak

Kasım Karakütük ve İnci Öztürk (2015). Türkiye'de Müfettişlik Mesleğine Ekonomik Bakış. *Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik*

Paneli Bildiri Kitabı, Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara Üniversitesi ve TED Üniversitesi, ss. 73-96.

Kasım Karakütük, Binali Tunç, Tuncer Bülbül, Güven Özdem, Murat Taşdan, Öner Çelikkaleli ve Arslan Bayram (2014). Examining the Relationship Between School Size and School Climate in Public High Schools (Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğü ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi). *Education and Science/Eğitim ve Bilim, 39*(171), 304-316. ISSN: 1300-1337. (SSCI).

Kasım Karakütük, Binali Tunç, Tuncer Bülbül, Güven Özdem, Murat Taşdan, Öner Çelikkaleli ve Arslan Bayram (2013). The adequacy of physical conditions of public high schools in Turkey according to their sizes/ Türkiye'de Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğüne Göre Fiziksel Koşulların Yeterliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi: 2012, 45*(2), 183-204. ISSN: 1301-3718.

Kasım Karakütük ve Yalçın Özdemir (2011). Bilim İnsanı Yetiştirme Projesi (BİYEP) ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı'nın (ÖYP) Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 26-38. ISSN: 1300-1337. (SSCI).

Binali Tunç ve Kasım Karakütük (2010). Mesleki Teknik Öğretimin Getirileri. *Yaşadıkça Eğitim,* 106, 25-31. İstanbul: Kültür Hizmetleri A.Ş. ISSN 1300-1272.

Kasım Karakütük, Alper Aydın, Gürkan Abalı ve Sevgi Yıldırım (2008). Lisansüstü Öğretimin Sorunları Konusunda Ankara'daki Üniversitelerin Lisansüstü Enstitü Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 33*(147), 42-53. (Hakemli)

Kasım Karakütük (2008). Eğitim Politikaları ve Eğitimde Yapılanmalar, *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim: Bildiriler.* Malatya: İnönü Üniversitesi, ss. 288-296.

Kasım Karakütük (Nisan 2008). Eğitimimizin Çıkmaza Girme Nedenlerinden Biri: Kadrolaşma. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi,* 260, 5-11. Ankara: Eğit-Der Yayını, ISSN 1301-0557.

Kasım Karakütük (2007). Üniversitelerin Bütçe Yönetimi Sorunları, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 05-07.09.2007 Bildiriler 2. Cilt,* Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss. 141-144.

Kasım Karakütük, Tarık Soydan ve Fatmanur Özen (2007). Lisansüstü Öğretim ve Araştırma Gündemlerinin Akademik Kültür Bağlamında Değerlendirilmesi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği, *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: 17-19.10.2007,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss. 338-348.

Kasım Karakütük (2006). Eğitim Yönetiminde İşten Çekilme (İstifa) Olgusu ve Okul Yöneticilerinin İşten Çekilmesiyle İlgili Bir Örnekolay, XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi: 28-30 Eylül 2005 Denizli, *Kongre Kitabı Cilt 1.* Ed: Hüseyin Kıran, Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 35-41.

Kasım Karakütük (2006). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kırsal Türkiye'de Eğitimin Durumu ve Eğitim Seferberlikleri, *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri: 16-17 Mart 2006.* Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, ss. 195-224.

Kasım Karakütük (2006). Yükseköğretimin Finansmanı, *Milli Eğitim Dergisi, 35*(171), 219-242. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını. (Hakemli). ISSN 1301-7669

Kasım Karakütük (2006). Türkiye'nin Lisansüstü Öğretim Sistemi, *Bazı Ülkelerin Lisansüstü Öğretim Sistemleri.* Ed: Kasım Karakütük, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 202, s. 389-411. ISBN 978-605-605-4282-17-3.

Kasım Karakütük (2006), Cumhuriyet ve Eğitim. *Yeniden İmece.* 13, 31-35. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayını. ISSN 1306-4532.

Kasım Karakütük (2004). Mesleğe Başlamış, Mesleği Yapan Öğretmenin de Eğitiminin Sürekli Olması Gerekir, *Keçiören Eğitim Dergisi.* 6, 15-20. Ankara: Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.

Kasım Karakütük (2004). Öğrencilerin Okul Yönetimine Katılımları, *Keçiören Eğitim Dergisi,* 8, 8-12. Ankara: Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.

Kasım Karakütük ve Binali Tunç (2004). Okul – Sınıf Büyüklüğü, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 9-22. (Hakemli). ISSN 1304-5105.

Kasım Karakütük (2002). Eğitim Yönetimi ve Planlamasının Aracı Olarak Eğitim Bölgesi Uygulamalarına Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Dergisi: 2000, 33(1-2), 39-52. ISSN 1301-3718 (Hakemli).

Kasım Karakütük (2002). Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği, *Öğretmen Dünyası,* 267, 12-14. Ankara: (Mahmut Âdem'in, *Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği*, İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını No: 5, 2001, adlı kitabının sunum yazısıdır).

Kasım Karakütük (Nisan 2002), Lisansüstü Öğretimin Sorunları, *Eğitim Araştırmaları,* 7, 65-75. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 65-75. ISSN 1302-597x. (Hakemli).

Kasım Karakütük (2001). Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri, (Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu: 18-20.03.1999). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi: 2000,* Özel Sayı: 12, 193-209. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayını (Hakemli). ISBN 2602-2850

Kasım Karakütük (Ocak 2001). Yükseköğretimde Finansman Darboğazı ve Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Yapılan Parasal Devlet Yardımı. *Eğitim Araştırmaları.* 3-4, 70-82. Ankara: Anı Yayıncılık (Hakemli). ISSN: 1302-597X

Kasım Karakütük (2001). Cumhuriyetin Kuruluşundan Planlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı: 1923-1960. *Milli Eğitim,* 149, 61-79. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını (Hakemli). ISSN 1301-7669.

Kasım Karakütük (2000). Milli Eğitim Sistemimiz ve Sorunları, *Atatürkçü Düşünce Derneği Batıkent Şubesi Bülteni.* Sayı: 1, s. 4. Ankara.

Kasım Karakütük (1999). 1999 Yılı Bütçesinden Eğitime Ayrılan Kaynaklar, *Öğretmen Dünyası.* 236, 16-18. Ankara. ISSN 1300-2759

Kasım Karakütük (1999). Karşılaştırmalı Eğitim Finansmanı, *21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu: 25-27.11.1999.* Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi, ss. 101-117.

Kasım Karakütük (1999). İnsan Kaynakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 30 (1), 115-132. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, (Hakemli). ISSN 1301-3718

Meral Uysal, İnayet Pehlivan, Kasım Karakütük, Yasemin Koçak Usluel ve diğerleri (1998). Eğitimde Yeniden Yapılanma Komisyonu Raporu, *Demokratik Eğitim Kurultayı: 02-06.02.1998.* Ankara: Eğitim Sen, s. 39-96.

Kasım Karakütük (1998). Nüfus ve Eğitim, *Demokratik Eğitim Kurultayı: 02-06.02.1998.* Ankara: Eğitim Sen, ss. 603-644. (Doçentlik Araştırması).

Kasım Karakütük (26.11.1999). Karşılaştırmalı Eğitim Finansmanı, *21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu: 25-27.11.1999.* Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi, 16 s.

Kasım Karakütük, Hasan Hüseyin Aksoy ve R. Cengiz Akçay (1997). Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Bir Yönetim Süreci Olarak Değerlendirme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1994, 27*(2), 817-847. ISSN 1301-3718

Kasım Karakütük (1995). Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye'de Uygulanması, *Eğitim ve Bilim, 19*(185), 40-53. ISSN 1300-1337. (Hakemli) (Doktora Tez Özeti).

Kasım Karakütük, Hasan Hüseyin Aksoy ve R. Cengiz Akçay (1995). Eğitim Yönetiminde Değerlendirme Süreci, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1993, 27*(1), 361-383. ISSN 1301-3718.

Kasım Karakütük (1995). Eğitimci Kimdir? *Öğretmen Dünyası.* 185, 25-26. Ankara. ISSN 1300-2759

Kasım Karakütük (1994). 2000 Yılına Girerken Türkiye'de Okumaz-Yazmazlık Sorununa Planlama Yaklaşımı, *Ayna Dergisi,* 3-4, 104-111. İstanbul.

Kasım Karakütük (1993). Amaç, Yapı ve Yönetim Süreçleri Açısından Şili Eğitim Sistemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1992, 25*(1), 131-149. ISSN 1301-3718

Mahmut Ådem, Ali Balcı, Işıl Ünal ve Kasım Karakütük (1992). Mesleki-Teknik Ortaöğretimde Maliyet/Fayda Analizi Neden Gereklidir? *Eğitim ve Bilim, 16*(83), 3-11. (Hakemli). ISSN 1300-1337.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (1992). Genel Eğitim Politikaları ve Turizm Eğitiminin Yeri, *Turizm Eğitimi.* Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını, ss. 67-83.

Kasım Karakütük (1992). Mesleki Teknik Ortaöğretimin Verimliliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1991, 24*(2), 803-819. ISSN 1301-3718

Kasım Karakütük (1991). Amaç, Yapı ve Yönetim Süreçleri Açısından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1990. 23*(1), 213-243. ISSN 1301-3718

Nejla Tural ve Kasım Karakütük (1991). Eğitim Politikası, *Eğitim ve Bilim, 15*(82), 16-24. (Hakemli). ISSN 1300-1337.

Kasım Karakütük (1991). Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi (1975-1988), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 199, 23*(1), 195-211. ISSN 1301-3718.

Kasım Karakütük (1990). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim, Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1989, 22*(1), 505-528. ISSN 1301-3718.

Yayına Hazırladığı Makale (Editörlük)

Hüseyin Acar (2002). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmenler Bakımından Norm Kadro Uygulaması ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunlarının İstihdam Sorunları (23.05.2001 tarihinde verilen konferans), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi: 2000, 33*(1), 53-66.

Sözlü Bildiriler

Kasım Karakütük (2023). Üniversitelerin Yönetim Sorunları. Yükseköğretim Yönetimi Paneli. *Yükseköğretim Çalıştayı. 29.09-01.10.2023.* Ankara: Eğitim İş Sendikası, 30.09.2023. Sözlü bildiri.

Kasım Karakütük (2023). Eğitim Bütçesinin Finansmanı ve Yönetimi/Financing and Management of Education Budget. *14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi: 31.08.2023-02.09.2023.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi - Eğitimde Mükemmellik Derneği, (02.09.2023, Salon 5, Passcode: 170721) Davetli Konuşmacı, uzaktan sunulan sözlü bildiri. https://meet.ahievran.edu.tr/b/isa-a7x-en5-sa3.

Kasım Karakütük (2021). Araştırmanın Tasarlanması. İkinci Oturum: Bilimsel Araştırma Planlama ve Uygulama, *Sosyal Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Süreçleri: 25.03.2021, Saat: 19.00-21.00.*

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve AVES. https://www.youtube.com/watch?v=UiahCZ7a1yY Kasım Karakütük (2021). Araştırmanın Tasarlanması (Bölüm 3). Sosyal Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Süreçleri. (Bilimsel Araştırma, Planlama ve Uygulama). Ed: Levent Doğan, Cem Uzun ve Sedef Zeyrekli Yaş. Edirne: Trakya Üniversitesi Trakya Üniversitesi Yayın No: 267, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın No: 1, ss. 37-48. ISBN: *978-975-374-311-2, vii+209 s.*

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Pınar Ulutaş (2020). Yerel Düzeyde Eğitim Planlaması: Mersin İli Erdemli İlçesi (28263 Bildiri Numaralı), *11th International Forum of Educational Administration - 11. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'na (EYFOR-XI)*: 17-21 Kasım 2020, (21.11.2020, saat: 16.00-17.30). Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER) ve MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile. www.eyfor.com. https://veduboxsystem.zoom.us/j/94361017420?pwd=OWYxQ2FzV1ZGY0U3YUNYdkZyaFRRQT09, ID 94361017420, Şifre: BY36Gl. Oturum 129, Bildiri No: 573.

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal (2019). Eğitim Yönetiminde Kavram Kullanımı ve Tüketilen Kavramlar, *28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: 25-28 Kasım 2019 (ICES-UEBK 2019),* Ankara: Hacettepe Üniversitesi ve Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu, 28.04.2019, ss. 695-705.

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Melike Günbey (2019). Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Eğitim Yönetimi Öğretim Üyelerinin Görüşleri, *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi: 2-4 Mayıs 2019 Bildiriler Kitabı,* Ed: Yaşar Kondakçı, Serap Emil, Kadir Beycioğlu. İzmir: Çeşme, EYEDDER ve ODTÜ, 02.05.2019, ss. 807-813.

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Anıl Sağlam (2018). İlkokul Müdürlerinin Okul Binalarının Ölçünlere (Standartlara) Uymaması Nedeniyle Karşılaştıkları Yönetsel ve Eğitimsel Sorunlar [Administrative And Educational Problems Faced By Elementary School Principals Because of The Failure to Meet The Standards of The School Buildings]. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim.* [ICES-UEBK-2018 27th International Conference on Educational Sciences: 18-22 Nisan 2018, Bildiri No: 2147], Antalya: Pegem Akademi, 21.04.2018 tarihinde 13 Nolu oturumda sözlü bildiri olarak sunuldu. Yayınlandı.

Kasım Karakütük (2018). Neoliberal Ekonomik Sistemin Eğitim Politikalarına Yansıması. Neoliberal Politikalar ve Eğitim Paneli. *III. Uluslararası Felsefe Eğitim Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu. 10-13.10.2018.* Giresun: Giresun Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. 21.09.2018. (Oturum Başkanı ve Panel Üyesi, Davetli Konuşmacı).

Kasım Karakütük (2018). Günümüzde Eğitimde Planlama. *13. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi [13. International Balkan Education, and Science Congress). 6-8.09.2018.* Edirne: Trakya Üniversitesi, 06.09.2018. (Davetli Konuşmacı).

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Anıl Sağlam (2018). İlkokul Müdürlerinin Okul Binalarının Ölçünlere (Standartlara) Uymaması Nedeniyle Karşılaştıkları Yönetsel ve Eğitimsel Sorunlar. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: 27th International Congress on Educational Sciences: ICES UEBK 2018 18-22.04.2018.* Antalya: Erzurum Atatürk Üniversitesi, PEGEM Akademi ve Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu. 19.04.2018. (Sözlü Bildiri).

Kasım Karakütük (2017). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Harcamalar. *Türkiye'de Eğitimin Ekonomik Boyutları Paneli.* EYFOR 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu: 19-21 Ekim 2017. Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği, Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı, Türkiye Odalar ve Borsalar Eğitim ve Teknoloji Üniversitesi, 19 Ekim 2017. (Panel Üyesi, Davetli Konuşmacı).

Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal. (2017). Bütçe Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Genel Lise Müdürlerinin Görüşleri. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi: ERTE CONGRESS 14-16.09.2017.* Uşak: Uşak Üniversitesi ve Eğitim Liderleri Derneği. 16.09.2017. (Sözlü Bildiri).

Kasım Karakütük (2017). Lisansüstü Öğretimde Gelecek Tasarımı. Yükseköğretim Yönetiminde Eğilimler ve Gelecek Perspektifi Paneli. *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi: 11-13 Mayıs 2017.* Ankara Kızılcahamam: Başkent Üniversitesi. 11.05.2017. (Davetli Konuşmacı).

Kasım Karakütük ve İnci Öztürk (2014). Türkiye'de Müfettişlik Mesleğine Ekonomik Bakış. *Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi,* Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara Üniversitesi ve TED Üniversitesi, İhsan Doğramacı

Bilkent Mithat Çoruh Konferans Salonu, 18.11.2014. (Sözlü bildiri, tam metni yayınlandı). Panel Üyesi ve Panel Başkanı. *Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli Bildiri Kitabı,* Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara Üniversitesi ve TED Üniversitesi, 2015, ss. 73-96.

Kasım Karakütük ve Tuncer Bülbül. (2009). Türkiye'de Öğretim Üyesi Yetiştirme. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi.* Ed. Hikmet Asutay, Eylem Budak Bayır, Cilt 1. ss. 308-312. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009. Edirne. (Bildiri özeti ve bildiri yayımlandı).

Kasım Karakütük (2008). Eğitim Politikaları ve Eğitimde Yapılanmalar, *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim: Bildiriler.* Malatya: İnönü Üniversitesi, 24-26.04.2008, 25.04.2008 tarihinde sunulan bildiri, ss. 288-296.

Kasım Karakütük, (2007). Üniversitelerin Bütçe Yönetimi Sorunları, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 05-07.09.2007 Bildiriler 2. Cilt,* Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 06.09.2007, ss. 141-144.

Kasım Karakütük, Tarık Soydan, Fatmanur Özen. (2007). Lisansüstü Öğretim ve Araştırma Gündemlerinin Akademik Kültür Bağlamında Değerlendirilmesi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği, *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: 17-19.10.2007,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss. 338-348.

Kasım Karakütük (2006). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kırsal Türkiye'de Eğitimin Durumu ve Eğitim Seferberlikleri, *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri: 16-17 Mart 2006.* Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, 17.03.2006 tarihinde sunulan sözlü bildiri. (Yayımlandı).

Kasım Karakütük (2005). Eğitim Yönetiminde İşten Çekilme (İstifa) Olgusu ve Okul Yöneticilerinin İşten Çekilmesiyle İlgili Bir Örnekolay, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 28-30.09.2005,* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 28.09.2005 tarihinde sunulan sözlü bildiri. (Yayımlandı).

Kasım Karakütük (2001). Planlı Kalkınma Döneminde Eğitimimizin Hedefleri ve Gerçekleşmeler, *7. Sosyal Bilimler Kongresi: 21-23.11.2001.* Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği, 22.11.2001, 13 s.

Kasım Karakütük (1999). Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri", *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu: 18-20.03.1999.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 20.03.1999, 28 s. (Yayımlandı).

Kasım Karakütük (1999). Lisansüstü Öğretimde Örgütlenme Modelleri ve Türkiye'deki Uygulamalar, *6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi: 17-19.11.1999.* Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği, 17.11.1999, 15 s. (Geliştirilerek kitap bölümü olarak 22.12.2009'da yayımlandı).

Kasım Karakütük (1999). Karşılaştırmalı Eğitim Finansmanı, *21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu: 25-27.11.1999.* Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi, 26.11.1999, 16 s. (Yayımlandı).

Kasım Karakütük (1998). Demokratik Eğitim, *Köy Enstitüleri Sisteminin Güncelleşmesi.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 18.04.1998, 10 s. (Geliştirilerek kitap bölümü olarak yayımlandı).

Kasım Karakütük (1998). Nüfus ve Eğitim, *Demokratik Eğitim Kurultayı: 02-06.02.1998.* Ankara: Eğitim Sen, 42. s. (Yayımlandı).

Kasım Karakütük (1998). Laik Eğitim, *Köy Enstitüleri Sisteminin Güncelleşmesi.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 18.04.1998, 25 s. (Geliştirilerek kitap bölümü olarak yayımlandı).

Kasım Karakütük (1995). Eğitimde Mikro Planlamaya Neden Gerek Vardır? II. Eğitim Bilimleri Kongresi: 6-8.9.1995, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 10 sayfa (Geliştirilerek yayımlandı).

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (1992). Genel Eğitim Politikaları ve Turizm Eğitiminin Yeri, Ulusal Turizm Eğitimi: Konferans-Workshop: 9-11.12.1992. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü. (Yayımlandı).

Proje Yöneticilikleri ve Danışmanlıkları

1. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimince 1993 yılında "Eğitim Planlamasında Öğretim Haritası Yönteminin Rolü, Önemi ve Türkiye'de Uygulanması" adlı doktora tezi desteklendi (934000002).
2. UNICEF Türkiye ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa yürüttükleri "Kapsamlı Eğitim Analizi Projesi'nde" Danışmanlık yaptı. (Bu proje çerçevesinde Kasım Karakütük, İnayet Pehlivan, Yasemin Koçak Usluel

ve Cennet Engin Demir ile birlikte, Kapsamlı Eğitim Analizi Uygulayıcı El Kitabı'nı (Ankara: UNICEF Türkiye ve Milli Eğitim Bakanlığı, Kasım 1998, 30 sayfa, çoğaltma) hazırladı.

3. Milli Eğitim Bakanlığı - Dünya Bankası işbirliği ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi katılımıyla yürütülen "Temeleğitim Okulları Projesinin Sosyal Etkisinin Değerlendirilmesi Projesi'nde (Basic Education Project) Danışman (13.11.2001-30.07.2002) olarak görev yaptı.

4. Milli Eğitim Bakanlığı - Dünya Bankası işbirliği ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi katılımıyla yürütülen 405 İlköğretim Okulu Öğretmenine "Aktif Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri Eğitimi" Projesi'nde (In-service Training of 405 Primary Education Teachers "Active Learning and Teaching Methods" Project), Danışman olarak görev (04.10.2002-04.04.2003) yaptı.

5. Milli Eğitim Bakanlığı – Avrupa Birliği işbirliği ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi katılımıyla yürütülen "Temeleğitime Destek" Projesi'nde (Contact No: CB/SV/01), Danışman olarak görev yaptı (01.02.2005-01.06.2005) yaptı.

6. Milli Eğitim Bakanlığı EARGED Başkanlığı ile Okul ve Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Araştırma ve Geliştirme Derneği İşbirliğiyle yürütülen "Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) Olarak Yapılandırılan Ortaöğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi Projesi"nde Proje Yöneticiliği yaptı (09.10.2005-28.02.2006).

7. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu (SOBAG 1002 Hızlı Destek) desteğiyle yürütülen "Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili" (SOBAG 106K 228) Projesi'nde Proje Yöneticisi (15.08.2006-15.08.2007) olarak görev yaptı.

8. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu (SOBAG) (Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında 2009 Yılı 2. Döneminde Önerilen, 1001) desteğiyle yürütülecek olan "Türkiye'deki Genel Ortaöğretim Kurumlarının (Liselerin) Enuygun (Optimal) Büyüklüğünün Belirlenmesi Araştırması" (SOBAG 109K 553) Projesi'nde Proje Yöneticiliği (25.12.2009'da kabul edildi; 01.04.2010-01.10.2011). (86.565 TL) yaptı.

Ulusal ve Uluslararası Kongre Düzenleme Bilim Kurulu Üyeliklerinden Bazıları

IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bilim Kurulu Üyeliği (Hakem, Muğla). 2012.

III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bilim Kurulu Üyeliği (Hakem). 2011.

Dumlupınar Üniversitesi ve TEMSEN işbirliğiyle 23-25 Haziran 2010 tarihlerinde Kütahya'da düzenlecek olan 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bilim Kurulu Üyesi (Hakem).

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce 1-3.10.2009 tarihlerinde İzmir'de düzenlenen olan 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Bilim Kurulu Üyeliği (Hakem) (2009).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: 19-21.10.2009, Bilim Kurulu Üyeliği (2009).

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi-EYEDDER İşbirliğiyle 14-15.05.2009 tarihlerinde düzenlenen 4. Eğitim Yönetimi Kongresi Bilim Kurulu Üyeliği.

Trakya Üniversitesince düzenlenen Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi (1-3.10.2009) Bilim Kurulu Üyeliği (2009).

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce düzenlenen XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7.09.2007) Bilim Kurulu Üyeliği (2007).

Trakya Üniversitesince düzenlenen Uluslararası 2. Balkan Eğitim Kongresi (8-10.10.2004) Bilim Kurulu Üyeliği (2004).

Panel Üyelikleri ve Oturum Başkanlıkları

Kasım Karakütük (2023). Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi Sorunlar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Paneli. *Yükseköğretim Çalıştayı. 29.09-01.10.2023.* Ankara: Eğitim İş Sendikası, 29.09.2023. Oturum Başkanı.

Kasım Karakütük (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Norm Kadro Çalıştayı. *Milli Eğitim Bakanlığı İnsangücü Planlamasının Değerlendirilmesi Çalıştayı. 20-21.09.2018.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Başkent Öğretmenevi. 21.09.2018. (Çalıştay Düzenleyicisi, Oturum Başkanı).

Kasım Karakütük, Ece Özdoğan Özbal ve Adem Türedi. (2018). Okullarda Norm Kadro Uygulamalarıyla İlgili Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin

Görüşleri. *Milli Eğitim Bakanlığı İnsangücü Planlamasının Değerlendirilmesi Çalıştayı. 20-21.09.2018.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Başkent Öğretmenevi. 20.09.2018. (Çalıştay Düzenleyicisi).

Kasım Karakütük (2018). Eğitim Sistemimizin İnsangücü Planlaması: Kuramsal Bir Çerçeve, *Milli Eğitim Bakanlığı İnsangücü Planlamasının Değerlendirilmesi Çalıştayı. 20-21.09.2018.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Başkent Öğretmenevi. 20.09.2018. (Çalıştay Düzenleyicisi, Oturum Başkanı).

Kasım Karakütük (2016). Ankara Üniversitesi ile Almanya Arasındaki 80 Yıllık İşbirliği. (2016). Türk Alman Kültür Haftası: 28.11.2016-02.12.2016. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 28.11.2016.

Kasım Karakütük (2016). Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları, *Cumhuriyetimizin Eğitim ve Kültür Politikaları Paneli.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 02.11.2016.

Kasım Karakütük (2014). *21. Yüzyıl İçin Planlama. Orta ve Uzun Dönemler İçin Eğitimde Esaslar Paneli: 23-24.10.2014.* Ankara: 21 Yüzyıl Planlama Grubunca, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 100. Yıl Salonunda düzenlendi, (23.10.2014) Panel Üyesi.

Kasım Karakütük (2014). *2547 Sayılı Kanun ve İlgili Mevzuat Uygulamaları Eğitimi: 17-18.06.2014.* Ankara: Yükseköğretim Denetleme Kurulu Başkanlığınca düzenlenen eğitime katıldı.

Kasım Karakütük (2014). *Ankara Üniversitesi Liderlik Semineri,* Ankara: Ankara Üniversitesi, 01.03.2014.

Kasım Karakütük (2013). *III. Kültürlerarası Kavşakta Bulgaristan ve Türkiye: Dil, Tarih ve Edebiyat Çalıştayı,* Bulgaristan: Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, 10-13 Ekim 2013.

Kasım Karakütük (2013). II. Kamu Etiği Kongresi, Ankara: TODAİE, 28.03.2013. (Oturum Başkanı).

Kasım Karakütük (2013). Öğretmen İstihdamı, *Öğretmen Yetiştirme Uluslararası Sempozyumu.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 10.05.2013. (Panel Üyesi).

Kasım Karakütük (2012). Eğitimde Yapısal Dönüşüm, *Kamusal Eğitim Sempozyumu.* Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 05.10.2012. (Oturum Başkanı).

Kasım Karakütük (2011). *V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 14.10.2011. (Oturum Başkanı).

Kasım Karakütük (2011). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri.* Ankara: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Ankara Şubesi'nin düzenlediği konferansta konuşmacı. 13.04.2011.

Kasım Karakütük (2010). Öğretim Üyesi Yetiştirme Sorunu. *Dünya'da ve Türkiye'de Lisansüstü Eğitimde Gelişmeler.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 19.04.2010. (Panel Üyesi).

Kasım Karakütük (2009). Hizmetiçi Eğitimde Karşılaşılan Finansman ve Kaynaklarla İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri (3. Grup), *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı: 29.05.2009.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, (Moderatör, Oturum Başkanı).

Kasım Karakütük (2009). *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi: 14-15.05.2009,* Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi-EYEDDER işbirliğiyle 14.05.2009 (Saat 13.30-15.00, Kongre Merkezi Salon C), Panel Başkanı.

Kasım Karakütük (2009). *IV. Özürlüler Şûrası: 16-19.11.2009: İstihdam.* 16-19.11.2009 tarihlerinde İstihdamın Sürdürülebilirliği Komisyonu Başkanı. Ankara: Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Kasım Karakütük (2008). Kadrolaşma, *Eğitimin Üç Temel Çıkmazı: Şiddet, Kadrolaşma, Özelleştirme.* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı – Eğit-Der, Uğur Mumcu 15. Adalet ve Demokrasi Haftası Açıkoturum. 25.01.2008 (Panel Üyesi).

Kasım Karakütük (2008). *Eğitim-Kültürde Politik Yönelimler ve Köy Estitülüleri Paneli,* Ankara: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Ankara Şubesi ile Hacettepe Üniversitesi Öğrenci Temsilciliği Konseyi, (18.04.2008) Panel Üyesi.

Kasım Karakütük (2007). Öğretim Üyesi Yetiştirme Sorununa Bir Bakış, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 05-07.09.2007,* Yükseköğretime Yeni Bakış Açıları Paneli. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi (05.09.2007) Panel Üyesi. (Bildiri Özeti yayımlandı).

Kasım Karakütük (2007). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 05-07.09.2007,* Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (05.09.2007, 06.09.2007) Oturum Başkanı.

Kasım Karakütük (2007). Lisansüstü Öğretimde Nitelik Anlayışındaki Dönüşüm. *Lisansüstü Eğitim Çalışmaları ve Kalite Paneli. III. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: 17-19.10.2007,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi (17.10.2007) Panel Üyesi.

Kasım Karakütük (2007). *İkinci Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı: 13-14.12.2007,* Sosyal Bilimler Süreli Yayınlarında Editörlük Oturumu. Ankara: TÜBİTAK, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı (SBVT) Kurulu. (13.12.2007) Oturum Başkanı.

Kasım Karakütük (2007). Cumhuriyet ve Eğitim: Yönetim ve Eğitim İlişkisi, *Cumhuriyetin Eğitim Devrimi ve Karşı Devrimci Gelişmeler: 07.04.2007*, Ankara: Eğitim İş Sendikası, Panel Üyesi.

Kasım Karakütük (2006). *Okulöncesinden Ortaöğretime Türk Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması Sürecinde Yeni Bakış Açıları:* Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Oturumları: 15-17.04.2006. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi ve Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği. (Çalıştay).

Kasım Karakütük (2006). *Birinci Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı*: *02-03.11.2006,* Hakemlik ve Dergi Editörlüğü Oturumu. Ankara: TÜBİTAK, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı (SBVT) Kurulu. (02.11.2006) Oturum Başkanı.

Kasım Karakütük (2006). *Cumhuriyet ve Eğitim Toplantısı: 05.11.2006.* Denizli: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği, Panel Üyesi.

Kasım Karakütük (2007). *Eğitim Yönetimi Kongresi: 21-22.06.2007.* Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği. (22.06.2006) Panel Yöneticisi.

Kasım Karakütük (2005). Eğitim Bilimleri Dergileri ve Akademik Dergicilik, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi: 28-30.09.2005.* Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (30.09.2005) Panel Üyesi ve Panel Başkanı.

Kasım Karakütük (2004). *Öğrencilerin Okul Yönetimine Katılımının Değerlendirilmesi Paneli.* Ankara: Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. (16.04.2004) Panel Üyesi.

Kasım Karakütük (2001). Demokratik Okul Yönetimi: Özellikleri, Öğeleri ve İşlevleri Paneli, *Demokratik Okul Yönetimi Sempozyumu: 20.10.2001*. Ankara: Eğitim Sen ve Öv-Der.

Kasım Karakütük (1998). Laik ve Demokratik Eğitim, *Köy Enstitülerinden Günümüze Çağdaş Eğitim.* Ankara: Şeker Portakalı Eğitim Kooperatifi, 18.04.1998.

Kasım Karakütük (1994). Eğitimci Kimdir, *Öğretmenler Günü Paneli: Eğitim ve Eğitimcilerin Sorunları.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 24.11.1994. (Yayımlandı).

Yayımlanmış Ders Notları

Kasım Karakütük (2010). Protokol ve Görgü Kuralları: Ast-Üst İlişkileri, *Görevde Yükselme Eğitimi Ders Notları.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kasım Karakütük (2007). Yönetimde Etkili İletişim, *Kara Harp Okulu Yöneticileri Eğitimi Programı (15-19.10.2007) Ders Notları.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını No: 12, ss. 23-40.

Kasım Karakütük (2007). Protokol ve Görgü Kuralları: Ast-Üst İlişkileri, *Görevde Yükselme Eğitimi Ders Notları.* Ankara: Ankara Üniversitesi, ss. 63-82.

Kasım Karakütük (2006). Yönetimde Etkili İletişim, *Kara Harp Okulu Yönetici Eğitimi Programı (30.10-03.11.2006) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını.

Kasım Karakütük (2005). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Yönetici Eğitimi Programı (03-04.10.2005) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını No: 11.

Kasım Karakütük (2004). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Yönetici Eğitimi Programı (04-17.10.2004) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını No: 10, ss. 31-41.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (2002). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı (07.01-01.02.2002) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (2002). *Yönetimde İletişim, Kara Harp Okulu Eğiticilerin Eğitimi Programı (02-20.09.2002) Ders Notu.*

Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını, ss. 69-85.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (2002). *Yönetimde İletişim, Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı (21.10-08.11.2002) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını, ss. 180-191.

Kasım Karakütük (2001). Takım Çalışması, *İnsan Kaynakları Yönetimi Eğitim Programı (20.01-28.04.2001) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını No: 3, ss. 106-113.

Kasım Karakütük (2001). Toplantı Yönetimi, *İnsan Kaynakları Yönetimi Eğitim Programı (20.01-28.04.2001) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını No: 3, ss. 158-165.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (2001). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Eğiticilerin Eğitimi Programı (03-28.09.2001) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını No: 4, ss. 69-85.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (2001). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı (08.10-02.11.2001) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayını No: 5, ss. 180-191.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı (03.21.07.2000) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ss. 171-186.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (2000). İletişim ve Toplumsal Etkileşim Becerisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı (03.21.07.2000) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ss. 187-203.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (1999). Okulda Kaynak Kullanımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı (01-26.02.1999) Ders Notu.* Ankara: 40 s. (Çoğaltma).

Kasım Karakütük (1999). Etkin Takım Yönetimi, *Program Yönetimi ve Eğitici Formasyon Kursu 8-12.11.1999 (Trafik Polisleri ve Yöneticileri) Ders Notları.* Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü ve AR-GE, ss. 13-23.

Kasım Karakütük (1999). Toplantı Yönetimi Teknikleri, *Program Yönetimi ve Eğitici Formasyon Kursu 8-12.11.1999 (Trafik Polisleri ve Yöneticileri) Ders Notları.* Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü ve AR-GE, ss. 38-47.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (1999). İnsan Kaynakları Yönetimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı (22.11-10.12.1999) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ss. 181-197.

Kasım Karakütük ve Nejla Tural (1999). İletişim ve Toplumsal Etkileşim Becerisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı (22.11-10.12.1999) Ders Notu.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ss. 199-216.

Kasım Karakütük (1998). İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, *İlköğretim Müfettişleri Semineri (27.07- 21.08.1998) Ders Notları.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, ss. 196-210.

Yönettiği Lisansüstü Tezler

Doktora Tez Danışmanlığı

1. Pınar Ulutaş. *Eğitim Yöneticilerinin Ödenek İsteme ve Harcama Kararlarını Etkileyen Etmenler.* 16.09.2024.
2. Hamit Bakar. *Farklı Ülkelerin Okul Bütçesi Modelleri ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi.* 11.09.2024.
3. Halil Tuncel. *Kamu Okullarında Bütçeleme Ötesi Yönetim Modelinin Uygulanabilirliği.* 10.09.2024.
4. Funda Zeynep Özcan. *Türkiye'de Ekonomik Krizlerin Yükseköğretime Etkileri.* 28.07.2023, 15.02.2024.
5. Ahmet Taylan Aydın. *Okul Gelirlerinin Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişteki Etkisi.* 24.07.2023.

6. Adem Türedi. *Akademik Başarı Farkları ve Müdahale Alanlarına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri.* 20.02.2023.
7. Anıl Sağlam. *Kadın Girişimcilerin Görüşlerine Göre Eğitimin Kadın Girişimciliğine Etkisi.* 16.02.2023.
8. Tuncay Zorba. *Ordu İli Okul Planlamasının Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme*. 15.02.2023.
9. Melike Günbey. *Akademik Kimlik Oluşum Sürecinin Doktora Eğitimi Bağlamında Çözümlenmesi*. 23.06.2022.
10. Mehmet Arslan. *Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenlerin İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi.* 30.06.2021.
11. Artun Kerem Canaz. *Doktora Sonrası Araştırma Uygulamalarına İlişkin Deneyimler ve Yansımalarına Dayalı Bir Model Önerisi.* 04.02.2021.
12. İsa Bahat. *Türkiye Yükseköğretiminde Nitelik Sorunsalı Konusunda Devlet Üniversiteleri Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri.* (30.12.2019 jüri toplanamadı). 07.01.2020.
13. Abdullah Bağcı. *Yükseköğretimde Piyasalaşma Üzerine Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye Yükseköğretim Yöneticilerinin Görüşleri.* 11.11.2019.
14. Selman Almış, *Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri.* 10.09.2019.
15. Hakkı Toy. *Eğitimin Dışsallıklarına İlişkin Öğretim Elemanları ve Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri.* 30.04.2019.
16. Emine Saklan. *Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme.* 24.05.2018.
17. Ece Özdoğan Özbal. *Genel Liselerde Bütçe Yönetimine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çözümleme.* 23.06.2017.
18. Selami Yıldız. *Planlı Dönemde Eğitim Planlaması Çalışmalarının Değerlendirilmesi,* 14.07.2016.
19. Cemal Kalsen. *Sanayi ve Hizmet Sektörlerinde Çalışanların Eğitim Düzeyleri İle İstihdam ve Ücret Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (Afyonkarahisar İli Örneği),* 09.06.2016.
20. Arslan Bayram. *Türkiye'de Kamu Eğitim Yatırım Harcamalarının Çözümlenmesi,* 07.03.2014.

21. Figen Çam Tosun. *Üniversitede Bütçe Yönetimine İlişkin Bir Çözümleme,* 09.12.2013.
22. Kenan Özcan. *Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Finansman, Harcamalar ve Maliyet.* 09.03.2009.
23. Fazlı Gökçegöz. *İnsan Kaynakları Planlaması: Emniyet Örgütü Kaçakçılık Birimleri Örneği,* 28.12.2007.
24. Güven Özdem. *Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği,* 02.03.2007.
25. Binali Tunç. *Akademik Unvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atanma Sürecinin Değerlendirilmesi,* 05.02.2007.
26. Tuncer Bülbül. *Öğretim Elemanı Ücretlerinin Akademik Yaşama Etkilerinin Değerlendirilmesi,* 26.07.2006.
27. Gökhan Tuzcu, *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Eğitimin Planlanması,* 09.06.2005.
28. Aysun Erginer. *Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği.* 26.05.2004.

Yüksek Lisans Tez Danışmanlığı

1. Pınar Bulut. *Velilerin Eğitim Harcamalarının Eğitimden Beklentilerini Karşılaması Konusunda Veli Görüşleri.* 28.07.2023.
2. Sami Nurtaç Turan. *Okulların ve Okul Yöneticilerinin Otopoyiyez Yaklaşimi Benimsemelerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. 16.02.2023.
3. Zeynep Diker. *Meslek Yüksekokullarının Eğitim Niteliğinin Öğrenci Görüşleriyle Değerlendirilmesi.* 28.02.2022.
4. Özge Türkmen Kılıç. *Okul Öncesi Eğitimde Maliyet – Yarar Çözümlemesi*, 28.02.2022.
5. Musa Akgül. *Türkiye'de Eğitim Bütçesinin Hesaplanması ve Uygulayıcıların Görüşleri,* 27.01.2020.
6. Gönül Aydın. *Öğrenci Hizmetleri Yönetimi Kapsamında Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi,* 30.12.2019.

7. Anıl Sağlam. *Öğretmen Gereksiniminin Yaş Piramitleri Kullanılarak Belirlenmesi (2015-2020),* 15.06.2015.

8. Hakkı Toy. *İlköğretimin Öğrencilere Kazandırmayı Amaçladığı Ekonomiyle İlgili Eğitsel Nitelikler Konusunda Öğrenci Görüşleri: Ankara İli Örneği,* 03.07.2012.

9. Ece Özdoğan. *Yükseköğretim Yöneticilerinin Bireysel Planlama Davranışlarının Örgütsel Planlama Davranışlarına Etkisi Konusundaki Görüşleri.* 02.07.2012.

10. Elif Akkuş İnal. *Okulöncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Türlerine Göre Öğrenci Maliyetleri: 1973-2009.* 29.06.2012.

11. Şadan Özcan, *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmen Ücretlerinin Durumu,* 16.02.2011.

12. Emin Narin. *E-Bütçenin Eğitim Kurumlarında Uygulanabilirliği.* 03.09.2009.

13. Arslan Bayram. *Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde Stratejik Planlamanın Uygulanabilirlik Düzeyi.* 09.09.2009.

14. Turan Kantos. *Stratejik Planlamanın İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.* 06.01.2009.

15. Derya Çakır Tunç. *Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Politikalarına Yansıması Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanlarının Görüşleri.* 14.02.2008.

16. Hakan Yıldırım. *Deniz Kuvvetleri Komutanlığı'nda Çalışan Eğitim Bilimleri Branşındaki Personelin İş Doyumu.* 04.01.2008.

17. Nihal Aktaş. *Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Kayseri İli Örneği.* 22.11.2007.

18. İbrahim Süzük. *İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Ankara İli Örneği).* 26.11.2002.

19. Ergül Adıgüzel. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretime İlişkin Görüşleri.* 31.10.2002.

20. Güven Özdem. *Bir Üniversite Adına Diğer Bir Üniversitede Lisansüstü Öğrenim Gören Araştırma Görevlilerinin Sorunları: Ankara İli Örneği.* 04.10.2002.

21. Musa Kodal. *Yükseköğrenim Görmek Amacıyla Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarından Türkiye'ye Gelen Öğrencilerin Eğitim Maliyeti ve Yaşadıkları Sorunlar,* 27.06.2001.

22. Özcan Nugay. *Bilim Kurullarının Yapısı ve İşleyişi: TÜBA, TÜBİTAK, TED Bilim Kurulları Örneği.* 10.04.2001.

23. Salih Akyıldız. *Eğitim Hizmetlerinin Yürütülmesinde Belediye Yönetimlerine Yetki Verilmesi Konusunda İl Belediye Başkanlarının Görüşleri.* 15.12.2000.

24. Çağatay Oktay. *Eğitimde Laiklik Konusunda Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri.* 25.05.2000.

25. Musa Altunsaray. *İmam-Hatip Liselerine Talebi Etkileyen Etmenler: Ankara İli Örneği,* 06.01.2000.

26. Erdal Küçüker. *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Eğitim Uzmanı ve Uzman Yardımcısı İstihdamında Karşılaşılan Sorunlar*. 12.01.2000.

27. Murat Yıldız. *İngiltere, İtalya ve Türkiye Emniyet Örgütlerinin Amaç, Yapı ve Yönetim Süreçleri ile Eğitim Sistemleri Açısından Karşılaştırılması.* 12.11.1998.

28. Çelik Demir. *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu: Ankara İli Örneği.* 27.10.1998.

29. Alper Aydın. *Ankara Üniversitesi Fakültelerine Kayıt Olan Öğrencilerin Lise Türlerine ve Cinsiyete Göre Durumu (1987-1996).* 23.09.1998.

30. Hüsniye Aralpcan. *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sayısal Gelişimi ve Hizmet Sunduğu Çevre: Kulu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Örneği.* 09.07.1998.

31. Bilal Sevinç. *Polisin İnsan Hakları Eğitimi.* 29.06.1998.

32. Fazlı Gökçegöz. *Emniyet Örgütünde Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri ve Bu Etkinliklere İlişkin Görüşler ve Öneriler.* 11.06.1998.

33. Erdoğan Erdağ. *Türkiye'de Polis-Halk İlişkileri ve Polis Örgütünde Halkla İlişkiler Eğitimi.* 11.06.1998.

34. Oğuz Özbek. *Öğretmenlerin Ders Teftişi Etkinliklerinde Müfettişlerden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Müfettişlerce Gerçekleştirilme Düzeyleri (Niğde İli Örneği).* 08.10.1997.

Tezsiz Yüksek Lisans Proje Danışmanlığı

1. Tuncay Dursun. *On Birinci Kalkınma Planında (2019-2023) Eğitime Erişime Yönelik Belirlenmiş Politika ve Hedeflerin Gerçekleşme Durumu.* 19.01.2024.
2. İbrahim Kaya. *Kahramanmaraş Depreminin Ardından Kayseri'de Tahliye Edilen Okullarda Karşılaşılan Sorunların Okul Müdürlerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi.* 19.01.2024.
3. Salim Alay. *Ortaöğretim Okullarında Bütçe İşlerinin Çözümlenmesi.* Yüksek Lisans Projesi. 02.02.2018.
4. Mete Kızılkaya. *Okullarda Öğrencilerin Okul Yönetimine Katılmaları.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 12.02.2016.
5. Yunus Harman. *Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimden Oniki Yıllık Kademeli Eğitime (4+4+4) Geçişe İlişkin Bir Değerlendirme.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 06.01.2014.
6. Arzu Güner. *İlköğretim Öğrencilerinin Atatürk Algısı.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 06.07.2012.
7. Keziban Yardimciel. *"Öğrenci Parası" (Şartlı Nakit Transferi) Konusunda Bir Araştırma: Çubuk İlçesi Örneği.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 15.06.0212.
8. Fatma Baysal. *4306 Sayılı Yasa İle Toplanan Eğitime Katkı Payı Miktarları ve Bu Miktarların Harcandığı Yerlerin Saptanması.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 02.07.2012.
9. Başak Akkoyunlu. *Göçlerin Eğitim Planlamasına Etkisi.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 14.07.2011.
10. Gönül Tiryakioğlu. *Eğitim Harcamalarının GSMH İle Karşılaştırılması (1923-2011).* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 09.06.2011.
11. Nuray Bolatbaş Yıldız. *VII. VIII. ve IX. Kalkınma Planlarında ve Yıllık Programlarda Öngörülen Eğitim Hedefleri İle Gerçekleştirilme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 27.07.2010.
12. Özlem Küçük. *Türk Eğitim Sisteminin AB'ye Uyum Çalışmaları.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 20.07.2009.
13. Özden Özer. *Okul Büyüklüğü ve Okul Yönetimine Etkisi.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 20.07.2009.

14. Hüseyin Karakaya. *Lisansüstü Öğretim Amacıyla Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Maliyeti/Yararı.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 09.07.2009.
15. Elif Akkuş. *Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Durumu ve Ankara İli Keçiören İlçesinde Zorunlu Eğitimin Uygulanabilirliği.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 30.06.2009.
16. Bora Deveci. *Zorunlu Öğrenim Çağ Nüfusunun Okula Sürekli Devamsızlık Nedenleri: Ankara İli Haymana İlçesi Örneği.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 11.06.2009.
17. Dilek Köprü. *Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurullarının Oluşturulması ve İşleyişinin Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Şubat 2009.
18. Şengül Akkaya. *Cumhuriyetten Günümüze Türk Özel Okullarının Açılma-Kapanma Koşulları Sayısal Gelişimi ve Finansmanı: 1923-2008,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Şubat 2009.
19. Dilek Yılman. *Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmeni OIarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 07.2008.
20. Bayram Taran. *Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim İle Hedeflenenler ve Günümüzde Gelinen Nokta.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 07.2008.
21. Semiha Nazlı Baba. *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamının Yarattığı Sorunlar.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 2008.
22. Çetin Budak. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sicille Değerlendirilmesine İlişkin İlköğretim Müfettişleri ve Okul Müdürlerinin Görüşleri,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 06.2008.
23. Kumru Aygül (Hezen) Kılıç. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının Eğitim Hedeflerinin İstanbul İlinde Gerçekleşme Düzeyi ve Dokuzuncu Kalkınma Planının Eğitim Hedeflerine İlişkin Değerlendirme.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 06.2008.
24. Zeynep Gültekin Ay. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının Eğitim Hedeflerinin Ankara İlinde Gerçekleşme Düzeyi ve Dokuzuncu Kalkınma Planının Eğitim Hedeflerine İlişkin Değerlendirme.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 06.2008.
25. Uğur Turan. *Ankara İlinde Bulunan Eğitim Uygulama Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 06.2008.

26. Burcu Salman. *Okul Yöneticilerinin Kadın Öğretmenlere Bakış Açıları: Mamak Örneği.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 06.2008.

27. Engin Demirkaynak. *İlköğretim Okullarına Yapılan Halk Katkıları: Mamak İlçesi Örneği,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 25.01.2007.

28. Nezir Ünsal. *Stratejik Planlamanın Milli Eğitim Bakanlığında Uygulanabilirliği Konusunda Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Görüşleri,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 07.12.2006.

29. Metin Zengin. *Konya İli Çeltik İlçesi Öğretim Haritası,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 31.10.2006

30. Funda Özdem. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okulda Öğrenciden Kaynaklanan Şiddeti Önleme Yolları İle İlgili Görüşleri: Mamak İlçesi Örneği,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 08.09.2006.

31. Hasan Çınar. *Ortaöğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Uygulanma Düzeyi: Ankara Örneği,* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. 22.09.2005.

32. Abdulkerim Karagöz. *Okul Aile Birlikleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri: Ankara İli Gölbaşı İlçesi Örneği,* Tezsiz Yüksek Lisans Tez Projesi. 31.05.2005.

33. Kazım Erdinç Dinçer. *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Başöğretmenlik ve Uzman Öğretmenlik Hakkındaki Görüşleri: Ankara İli Gölbaşı İlçesi Örneği,* Tezsiz Yüksek Lisans Tez Projesi. 28.03.2005.

34. Hami Yıldırım. *İlköğretim Öğretmenlerinin Teftiş Sonucu Almış Oldukları Cezaların Mesleki Kariyerlerine Etkisi.* Tezsiz Yüksek Lisans Tez Projesi. 14.07.2004.

35. Filiz Şahin. *Türkiye'de Eğitim Sektöründe Kullanılan Yabancı Yardımlar ve AB'ye Uyum Sürecinde Eğitimde İşbirliği,* Tezsiz Yüksek Lisans Tez Projesi. 30.03.2004.

36. B. Çetin Çalışkur. *Ticaret Liselerinde Öğrenci Maliyeti ve Aydınlıkevler Ticaret Meslek Lisesinde Genel Bütçe ve Bütçe Dışı Kaynakların Öğrenci Maliyetlerine Etkisi*, Tezsiz Yüksek Lisans Tez Projesi. 29.08.2003.

37. Şahsever Comba. *Norm Kadro Yönetmeliği Uygulamasından Sonra Halk Eğitim Merkezlerinde Yaşanan Personel Sorunları,* Tezsiz Yüksek Lisans Tez Projesi. 17.06.2003.

Lisansüstü Öğretimde Jüri Üyelikleri

Yüksek Lisans Tez Jüri Üyeliği

1. Mete Can Gürbulak. *İkibinli Yıllar Türkiye'sinde Üst Politika Belgelerine Göre Ortaöğretim Sistemi.* 25.12.2023. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan.
2. Makbule Çelebi. *Eğitim Hakkı ve Eşitlik Bağlamında Eğitim Alanındaki Özel Sektörleşme.* 14.06.2023. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan.
3. Zeynep Aşiyan Koşun. *Alternatif Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinde Milli Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi.* 17.02.2023. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan.
4. Mehtap Uzal. *Milli Eğitim Sisteminde Esnek İstihdam Politikaları Bağlamında Sözleşmeli Öğretmenlik.* 10.01.2023. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan
5. Abbas Eroğlu. *Türkiye'de Öğretmen İstihdam Politikaları.* 21.01.2022. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan
6. Zehra Özdemir. *Milli Eğitim Sisteminde Esnek İstihdam Politikaları Bağlamında Sözleşmeli Öğretmenlik.* 05.01.2021. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan
7. Pınar Yazgan. *Ankara'da Kağıt Toplayıcılığıyla Geçinen Bireylerin Eğitim Sisteminden Dışlanma Süreçlerine İlişkin Bir Araştırma.* 17.10.2019. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy
8. Buket Aygün Özdemir. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının İnsan Hakları Bağlamında Değerlendirilmesi.* 16.09.2019.
9. Aynur Akyıldız Turan. *Kamu Okullarına Yönetici Görevlendirme Sisteminin Değerlendirilmesi*. 06.09.2019.
10. Sultan Bardakçı. *Konservatuar Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici ve Öğretim Elemanı Görüşleri*. 06.09.2019. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan
11. Özgür Altun. *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşı Karşıya Kaldıkları Eğitsel ve Yaşamsal Sorunlar,* 23.08.2019. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan
12. Rania Albaik. *Filistin'de Yükseköğretim Alanında Yaşanan Yönetsel ve Finansal Sorunlar*. 23.08.2019. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan

13. Hasan Eren Çalışkan. *Türkiye'nin Toplumsal Hafızasını Köy Enstitüleri Fotoğrafları Üzerinden Okumak: Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Örneği.* Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü. 09.01.2019.
14. Hamit Bakar. *Lise Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışı İle Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi: Kastamonu İli Örneği.* Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi). 11.05.2018. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hüseyin Yolcu
15. Adem Barış. *Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi: Kastamonu İli Örneği.* Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi). 11.05.2018. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hüseyin Yolcu
16. Birol Alğan, *Ortaöğretim Okullarında Uygulanan Ritüellere İlişkin Öğrenci Görüşleri*, 20.01.2014. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy
17. Zümrüt İşbilir, *Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü'nün Hizmet içi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*, 29.06.2012.
18. Nacar Demir, *Eğitimde Esnek Çalıştırma Biçimlerinin Eğitim Ortamına Yansımaları'nın Çözümlenmesi: Örnekolay Çalışması*, 05.04.2010.
19. Elif Esra Yılmaz. *Türkiye'de Eğitim Yatırımlarının Planlanması ve Gerçekleştirilmesi Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (25.09.2009 tarihinde düzeltme verildi). 08.12.2009 Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.
20. Mehmet Masum Akgündüz. *Dershanelerin Anlam ve Değerine İlişkin Bir Değerlendirme*. 07.12.2009
21. Hacer Akkalkan. *Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini ile İlişkisi*. 16.09.2009
22. Gülçin Yılmaz. *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ortaöğretim Tercihlerini ve Eğitime Devam Kararlarını Etkileyen Etkenlerin Belirlenmesi*. 15.09.2009
23. Mehmet Ali Elçevik. *Ankara İli Meslek Liselerinde Çalışan Eğitimci Olmayan Personelin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. 27.07.2009

24. Bülent Dursun. *Yönetici ve Öğretmen Görüşleri ile Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGEP) Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. 06.01.2009.

25. Mustafa Çalışır, *Mamak İlçesi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yetki Türü ve Düzeyleri*. 06.2008.

26. Ali Naşit Aras, *Federal Almanya Cumhuriyetinde Görevli Türk Öğretmenlerin Mesleksel ve Sosyal Sorunları.* 22.11.2007

27. Funda Nayır, *Ankara'da Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Sorunları*, 19.09.2007.

28. Tarık Soydan, *Kamu Reformu ve Eğitim Hakkı,* 01.12.2006.

29. Ayşegül Zobar, *Ailelerin ve Öğrencilerin Lise Seçimlerini Etkileyen Faktörler: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği,* 27.06.2006.

30. Erzan Cenk, *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Dershanelere Gitme Nedenleri İle Dershanede Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri: Ankara İli Sincan İlçesi Örneği*, 29.12.2005.

31. Hatice Akçadağ Emre, *Vesayet Hukukunda Çocuğun Korunması,* 24.04.2000. – 2005.

32. Cengiz Çukadar, *23472 Sayılı Resmi Gazete'de Yayımlanan Yönetmelikle Göreve Yeni Başlayan A Tipi İlköğretim Okulu Müdürleri'nin Karşılaştıkları Yönetim Sorunları: Kahramanmaraş İli Örneği.* 09.07.2003.

33. Ebru Leloğlu, *Çevreci Topluluk Hareketleri ve Halk Eğitimi "Bergama Örneği",* 19.07.2001. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Rıfat Miser.

34. Binali Tunç, *İlköğretim Müfettişlerinin Problem Çözme Süreci Açısından Rollerini Gerçekleştirme Biçimleri,* 20.04.2001.

35. Selda Polat Oğur, *Genel Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi,* 17.12.1999.

36. Ömay Çokluk (Tabak), *Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi,* 28.06.1999.

37. Denizhan Tanışman. *Köyden İzmit'e Göç Ederek Yerleşen Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimleri*. 23.03.1999. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Rıfat Miser.
38. Onur Kaya. *Eğitim Yönetiminde Sicille Değerlendirme*. 29.12.1998.
39. Deniz Dev. *Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Eğitimin Niteliği ile Öğrenim Harçları Konusundaki Sorunlar ve Öğrenci Görüşleri*. 21.10.1998.
40. Ahmet Yurdaer. *Polis Akademisinde Verilen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi*. 20.10.1998.
41. Aynur Bozkurt. *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı'nda Kariyer Planlaması*. 23.09.1998. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.
42. Kezban Durdubaş. *Tüketici Eğitiminde Gazetenin Rolü ve Önemi.* 03.09.1998.
43. Gökhan Tuzcu. *İlk ve Ortaöğretime Dal Öğretmeni Yetiştirilmesinin Planlanması. 30.07.1998*. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mahmut Âdem.
44. Kerim Kurnaz. *Açık Yükseköğretime Olan Bireysel Talebi Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. 07.11.1996.
45. Enver Kara. *Öğretmenlerin Statü Düzeyleri.* 27.05.1996.

Doktora Tez Jüri Üyeliği

1. Aray Mukazhanova. 11.01.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşe Demirbolat Ottekin. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
2. Mahmut Tüncel. *Dünya Bankası Kredilerine Dayalı Eğitim Projelerinin Hazırlık ve Uygulama Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme.* 27.02.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.
3. Aslıhan Hancı Yerli. *Demokratik Eğitim İlkeleri Bağlamında Okula Katılım Tür ve Düzeylerinin Analizi.* 27.07.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.
4. Burcu Toptaş. *Okul Yönetiminde Veriye Dayalı Karar Verme ve Mesleki İşbirliğinin Akademik Başarı İle İlişkisi.* 20.07.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın.
5. Emel Yılmaz. *Yetişkinlerin Eğitim Hakkının Sağlanmasında Eğitim Yöneticilerinin Rollerine İlişkin Yönetici Öğretmen Ve Kursiyerlerin*

Görüşleri. 12.07.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci.

6. Mehmet Yalçın Kanmaz. *Öğrencilerin Velayetinin Kullanımından Kaynaklanan Sorunlara ve Bu Sorunların Çözümüne İlişkin Okul Yöneticileri İle Rehber Öğretmenlerin Görüşleri.* 20.06.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci.
7. Demet İrban. *İlkokul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine ve Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri.* 31.05.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın.
8. Deniz Fırat. *Yükseköğretimin Metalaştırılmasının Vakıf Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrenci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleriyle Çözümlenmesi.* 10.03.2023. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.
9. Ebru Eren. *Ankara İli Ortaöğretim Okulları Öğrencileri ve Velilerinin Görüşleri Yoluyla Türkiye'de 1980 Sonrası Eğitimde Özelleştirme Politikalarının Değerlendirilmesi*. 07.01.2022. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.
10. Yunus Emre Ömür. *Neoliberal Özne İnşasının Ortaöğretim Kurumlarındaki Gerçekleşme Sürecine İlişkin Beşeri Sermaye Söylemlerine Dayalı Bir Çözümleme*. 14.07.2021. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.
11. Mahmut Karatay. *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri.* 18.11.2021. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tarık Soydan.
12. Sevgi Ernas. *Aşırı Eğitim Olgusunun Eğitim İstihdam Bağlamında Çözümlenmesi*. 28.07.2021. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.
13. Nihat Akbulut. *Ortaöğretimde Okul Terklerinin Sosyoekonomik Nedenleri İle Okul Terklerinin Önlenmesine Dönük Kamu Maliyesi Politika ve Programları.* Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye (Kamu Ekonomisi) Anabilim Dalı. 04.06.2021. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hakkı Hakan Yılmaz.
14. Hilal Erkol. *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Duygu Yönetimi Düzeyleri ve Kültürel Değerlerin Duygu Yönetimine Etkisi.* 29.04.2021. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.

15. Remzi Onur Kükürt. *Türkiye Eğitim Politikaları Üzerine Hegemonya Mücadelesine İktidar, Sendikalar ve Eğitimcilerin Siyasal Konumlanışları.* 30.12.2020. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.

16. Ayşe Somuncu. *Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Mesleki Eğitim Politikalarının Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Yarattığı Dönüşüme İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Ankara İli Örneği.* 17.07.2019.

17. Neslihan Kurt. *Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algıları İle Psikolojik İyi Oluşları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı.13.12.2018.

18. Ali İlker Kurt. *Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanındaki Dönüşümün Zamansal ve Politik Analizi.* 25.06.2015. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.

35. Zafer Kiraz. *Refah Mesleklerinin Sonu: Türkiye'de Öğretmenlerin İşsizliği ve Ataması Yapılmayan Öğretmenler Hareketinin Eleştirel Çözümlemesi.* 04.09.2014.

19. Erhan Bağcı. *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik: Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının Anlam ve Beklentiler, Materyaller, Bütçe, Katılma, Mekan ve Zaman Bakımından Değerlendirilmesi*. 17.03.2014.

20. Yalın Kılıç. Türkiye'de Eğitimsel Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma. 06.12.2010, 30.05.2013. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Işıl Ünal.

21. Somayyeh Radmard. *Türkiye Uluslararası Politikaları Bağlamında Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplarini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi.* 28.09.2012. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy.

22. Tarık Soydan. *Ankara'daki Devlet İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecine ve Öğretmenlerin İstihdamına Yönelik Görüşleri.*11.07.2012.

23. Aygülen Kayahan Karakul. *Türkiye'de Üniversite Mezunlarının İşsizliğinin Eleştirel Bir Çözümlemesi*. 05.07.2012.

24. Hakan Beyaz. *Kriminal Polis Laboratuvarlarında Çalışan Adli Bilim (Kriminalistik) Uzmanları ve Olay Yeri İnceleme Personelinin Etik İlkeleri ve Etik Eğitimi (Bir Hizmetiçi Eğitim Model Önerisi).* 28.04.2011.

25. Çiğdem Apaydın. *Öğretim Üyelerinin İşkoliklik Düzeyi ve İş-Yaşam Dengesi ve Aile Yaşam Dengesi ile İlişkisi. 28.04.2011.* Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.

26. Gökhan Arastaman. *Öğrenci Yılmazlığı Konusunda Ankara'daki Kamu Genel ve Anadolu Liseleri Yönetici Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşleri.* 03.03.2011.

27. Züleyha Ertan Kantos. *İlköğretim Okullarında Hesapverme Modeli ve Uygulanabilirliği.* 25.02.2010, 06.10.2010. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.

28. Selman Sağırlı. *Neoliberal Politikaların Üniversiteler Üzerine Etkilerinin Akademik Örgütlenme ve Finansman Politikaları Bağlamında Çözümlenmesi.* 28.05.2010.

29. Sema Kıranlı, *Eskişehir İli Merkez Devlet ve Özel Lise Yöneticilerinin Yönetici Davranış Biçimleri*, 14.05.2010.

30. Sami Ünal, *Polis Meslek Yüksekokullarının Etkinliğinin Mezunların Nitelikleri Bağlamında Değerlendirilmesi,* 11.06.2009. Düzeltme verildi. 13.07.2009. 03.12.2009.

31. Namık Kemal Demir. *Uluslararası Bakalorya Diploma Programına (UBDP) İlişkin Yöneticilerin, Öğretmenlerin, Velilerin ve Mezunların Görüşleri,* 27.03.2009, 03.07.2009.

32. Hilmi Süngü, *Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Uzmanların Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri*, 01.10.2009.

33. Gülay Aslan. *Değişen Kavram ve İşlevleriyle Küreselleşme Sürecinde Türkiye Üniversiteleri.* 28.01.2008.

34. Hüseyin Yolcu. *Türkiye'de İlköğretimin Finansmanının Değerlendirilmesi,* 14.12.2007. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nejla Tural.

35. Mustafa Ayral. *Eğitimde Bilgi Yönetimi: Bir Model Önerisi*. 28.03.2007.

36. Zeki Pehlivan. *Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği*. 28.06.2006.

37. Kürşad Yılmaz. *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarının Örgütsel Değerleri ve Bu Değerleri Okul Yöneticilerinin Yürütme Durumları*. 07.12.2006.

38. Erkan Tabancalı. *Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. 27.09.2004.
39. A. Faruk Yaylacı. *İlköğretim Okullarında Örgütsel Yurttaşlık Davranışı.* 30.06.2004.
40. Kazım Çelik. *Eğitimde Acil Durum Yönetimi Model Önerisi ve Uygulanabilirliği Araştırması*. 25.06.2004. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.
41. Sevgül Yılmaz Karagöz. *Türkiye'de Sağlık Yöneticisi Yetiştiren Üniversitelerin Sağlık Yönetimi Bölümlerinin Etkililiği*. 25.06.2004.
42. Mustafa Aydın Başar. *İlköğretim Kurumlarının Olanakları,* 14.11.2003.
43. Cevat Elma. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması: Ankara İli Örneği,* 27.06.2003.
44. Murat Gürkan Gülcan, *Avrupa Birliğine Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması*, 05.06.2003. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.
45. Nezihe Eryılmaz. *Eğitim Ekonomi Politikası Sorunu ve Getirilen Çözüm Önerisi Uyarınca Türkiye'deki Uygulamaların Değerlendirilmesi,* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 27.06.2002.
46. İsmail Baştepe. *Normal ve Taşımalı Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları (Malatya İli Örneği).* 04.03.2002.
47. Refik Balay, Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı, 15.09.2000. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Balcı.
48. Onur Bağlum Keleş, Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi: İstanbul İli Örneği. 14.06.2000.
49. Mehmet Muzaffer Martı. Planlı Dönemde Ulusal Eğitimimizin Temel Hedefleri ve Finansman Kaynakları (1963-1992). 08.07.1997. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mahmut Âdem.

Doktora Yeterlik Sınavı Jüri Üyeliği

1. Onur Ağaoğlu. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 14.05.2024.
2. Züleyha Akkurt. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 14.05.2024.
3. Binnur Şamcı. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 14.05.2024.
4. Akın Göçer. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 12.12.2023.
5. İremnur Çolak. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 12.12.2023.
6. Ebru Sağlam. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.05.2022.
7. Gönül Aydın Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.05.2022.
8. Burcu Altınsoy. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.05.2022.
9. Pınar Yazgan Emre. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.05.2022.
10. Muharrem Demirdiş. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.05.2022.
11. Haydar İrban. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 20.05.2021.
12. Rozerin Yaşa. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.01.2021.
13. Ümmü Gülsüm Dinç. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.01.2021.
14. Hamit Bakar. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 11.01.2021.
15. Halil Tuncel. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 23.07.2020.
16. Demet Yıldırım. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 23.07.2020.
17. Özgün Çekiç. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 23.07.2020.
18. Ayşegül Çağlar. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 23.07.2020.
19. Melike Günbey. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 20.12.2019.
20. Tuncay Zorba. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 20.12.2019.
21. Mahmut Karatay. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 20.12.2019.
22. Emel Yılmaz. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 17.05.2019.
23. Ahmet Yirmibeş. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 17.05.2019.
24. Mehmet Yalçın Kanmaz. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 17.05.2019.
25. Pınar Ulutaş. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 17.05.2019.
26. Adem Türedi. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 16.05.2019.

27. Ahmet Taylan Aydın. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 20.12.2018.
28. Hasan Emre Koç. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 20.12.2018.
29. Deniz Fırat. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2018.
30. Derya Kayacan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2018.
31. Turgay Bülbül. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2018.
32. Onur Bener. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2018.
33. Aslıhan Hancı. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 21.12.2017.
34. Artun Kerem Canaz. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 21.12.2017.
35. Sebahat Şahin. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 21.12.2017.
36. Anıl Sağlam. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 16.05.2017.
37. Zeynep Karaman. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 16.05.2017.
38. Yunus Emre Ömür. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 16.05.2017.
39. Anıl Sağlam. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 16.05.2017.
40. Funda Zeynep Özcan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 21.12.2016.
41. İsa Bahat. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 21.12.2016.
42. Hümeyra Toğan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 21.12.2016.
43. Mehmet Arslan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 21.12.2016.
44. Tufan Büyükcan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 15.05.2015.
45. Hakkı Toy. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 15.05.2015.
46. Ece Özdoğan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 22.12.2014.
47. Ejder Yelken. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.05.2014.
48. Sevil Tunacan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 27.12.2013.
49. Selman Almış. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 27.12.2013.
50. Abdullah Bağcı. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 27.12.2013.
51. Murat Yurtseven. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 27.12.2013.
52. Emine Saklan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 27.12.2013.

53. Birgül Ulutaş. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.05.2013.
54. Ayşe Somuncu. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.05.2013.
55. Emin Narin. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.05.2013.
56. Ayşe Somuncu. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.12.2011, 18.05.2012.
57. Nevruz Uğur. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2012.
58. Ufuk Özçelik. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.12.2011.
59. Gülçin Bayram. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.12.2011.
60. Figen Çam. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.12.2011.
61. Arslan Bayram. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 23.12.2011.
62. Melike Özkaya İltan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
63. Mehmet Fevzi Atacanlı. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
64. Somayyeh Radmard. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
65. Remzi Onur Kükürt. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
66. Elif Akyol. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
67. Eren Ağın. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
68. Selami Yıldız. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
69. Zafer Kiraz. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 18.05.2011.
70. Halil Buyruk. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 24.05.2010.
71. Berna Şahin Özdemir. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 24.05.2010.
72. Cemal Kalsen. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 24.05.2010.
73. Ali İlker Kurt. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 24.05.2010.
74. Dilek Çankaya. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 03.12.2009.
75. Nurettin Beltekin. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 03.12.2009.
76. Demet Uzuner. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 03.12.2009.
77. Kadriye Funda Nayır. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 07.05.2009.

78. Özlem Yurdanur Özgenç. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 07.05.2009.
79. Murat Özdemir. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 07.05.2009.
80. Ünal Akyüz. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 07.05.2009.
81. Uğur Akın. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 07.05.2009.
82. Hatice Özden Aras. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 06.05.2009.
83. Gaye Ünver. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 06.05.2009.
84. Gökhan Arastaman. Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dalı. 28.11.2008.
85. Yalçın Özdemir. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 28.11.2008.
86. Yeşer Torun. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 28.11.2008.
87. Aygülen Kayahan Karakul. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 28.11.2008.
88. Tarık Soydan. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 28.11.2008.
89. Mehmet Tekçi. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 16.11.2007.
90. Orhan Fazlıoğulları. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 16.11.2007.
91. H. Gürkan Abalı. Eğitim Ekonomisi (EE) Anabilim Dalı. 16.11.2007.
92. Refik Şanlı. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi) Doktora Programı Öğrencisi, 25.05.2007.
93. Selman Sağırlı. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 14.12.2005, 11.05.2006.
94. Yalın Kılıç. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 14.12.2005, 11.05.2006.
95. Fatma Namal. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 12.05.2005.
96. Sami Ünal. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 26.11.2004.
97. Semra Kıranlı. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 26.11.2004.
98. Ebru Oğuz. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 26.11.2004.

99. Serdar Gürbüz. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 26.11.2004.
100. Abdurrahman İlğan. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 26.11.2004.
101. Binali Tunç. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 27.05.2004.
102. Gülay Aslan. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 27.05.2004.
103. Hüseyin Yolcu. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 27.05.2004.
104. Selda Polat Oğur. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTEP) Anabilim Dalı. 27.05.2004.
105. Kürşad Yılmaz. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTEP) Anabilim Dalı. 27.05.2004.
106. Gözde Yıldırım. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTEP) Anabilim Dalı. 27.05.2004.
107. Güven Özdem. Eğitim Yönetimi, Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 27.05.2004.
108. Tuncer Bülbül. Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 21.11.2003.
109. Erdal Küçüker. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 20.06.2003.
110. Şule Tufan. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 30.10.2002.
111. Mustafa Ayral. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 28.03.2002.
112. Fazlı Göçegöz. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 28.03.2002.
113. Gökhan Tuzcu. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 28.03.2002.
114. Murat Yıldız. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 15.11.2001.

115. Sevim Öztürk. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 15.11.2001
116. Sevgül Yılmaz. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 29.06.2001.
117. Necdet Karakaya. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
118. Türkay Nuri Tok. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001
119. Aysun Erginer. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
120. Akif Helvacı. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
121. Kazım Çelik. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
122. Erkan Tabancalı. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
123. Osman Titrek. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
124. Aynur Bozkurt. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
125. Murat Gürkan Gülcan. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
126. Namık Kemal Demir. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 16.03.2001.
127. Fatma Serbest. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 26.10.2000.
128. Cevat Elma. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 24.03.2000.
129. İsmail Aydoğan. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 24.03.2000.
130. Bilal Sevinç. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 24.03.2000.

131. İsmail Beştepe. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 08.12.1998.
132. Abdülhamit Gökçek. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYT) Anabilim Dalı. 08.12.1998.
133. Şenay Nartgün. Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EEP) Anabilim Dalı. 02.06.1998.

Akademik Yükseltme Jüri Üyelikleri

1. Züleyha Kantos. Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jürisi. 31.12.2023
2. Nesip Demirbilek (2023 Mart). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 30.06.2023
3. Üyesi Nuray Kısa (2023 Mart). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 23.06.2023
4. Betül Balkar. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Profesörlüğe Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi 06.03.2023
5. Eray Kara. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 27.01.2023
6. Ece Özdoğan Özbal. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 16.11.2022
7. Suzan Canlı (Mart 2022) Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 16.06.2022
8. Tarık Soydan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 07.05.2022
9. Ahmet Münir Acuner. Kıbrıs İlim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Y. Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 26.01.2022
10. Gökhan Kahveci. (2021 Eylül). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi 12.01.2022
11. Taner Atmaca. (2021 Ocak). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 25.06.2021
12. Emre Er. (2021 Mayıs). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 09.09.2021

13. Seda Gündüzalp. (2021 Mayıs). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 01.09.2021
14. Vural Hoşgörür. Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi Eğitim Fakültesi Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 09.07.2021
15. Sevim Öztürk. Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 22.11.2020
16. Kenan Özcan. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 13.10.2020
17. Filiz Akar. (2019 Ekim). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 05.03.2020
18. Metin Işık. Kırşehir. Ahi Evran Üniversitesi Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Dr. Öğretim Üyesi Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 28.01.2020
19. İsa Bahat. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Dr. Öğretim Üyesi Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 27.01.2020
20. Tuncer Bülbül. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Profesörlüğe Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi, 25.04.2019.
21. Güven Özdem. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Profesörlüğe Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi, 25.03.2019.
22. Nazife Karadağ. (Adıyaman Üniversitesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. (2018 Ekim). 12.03.2019
23. Sabri Çelik. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Profesörlüğe Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 14.01.2019.
24. Emine Saklan. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Dr. Öğretim Üyeliği Kadosuna Atama Jüri Üyesi, 17.12.2018.
25. Yaşar Kondakçı. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Profesörlüğe Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi 02.10.2018.

26. İbrahim Gül. (2018 Nisan). Üniversitelerarası Kurul Doçentlik Jüri Üyeliği. 18.08.2018
27. Şenay Sezgin Nartgün. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Profesörlüğe Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 29.02.2018
28. Betül Balkar. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 01.12.2017
29. Yüksel Kavak. TED Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Profesörlük Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 27.09.2017
30. Gökhan Tuzcu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. Yardımcı Doçentliğe Yeniden Atanma Jüri Üyeliği. 27.09.2017
31. Figen Çam Tosun. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 13.07.2017
32. Türker Kurt. Üniversitelerarası Kurul Doçentlik Jüri Üyeliği. Nisan 2016 Dönemi. 28.04.2017
33. Didem Koşar. (2016 Nisan). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 14.04.2017 (Sözlü: 15.11.2017)
34. Tarık Soydan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Yeniden Atama Jüri Üyesi. 09.12.2016
35. Ali Ekber Şahin. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Profesörlük Kadrosuna Atama Jüri Üyeliği. 18.07.2016
36. Adem Bayar. Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 02.10.2017
37. Nursel Yardibi. (2015 Nisan). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyeliği. 20.11.2015
38. Süleyman Göksoy. (2015 Nisan). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyeliği. 20.01.2015
39. Ekber Tomul. Tunceli Üniversitesi Profesörlük Atama Jüri Üyeliği. 31.12.2014.
40. Binali Tunç. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyeliği. 16.07.2014.

41. Vural Hoşgörür. (Ekim 2013). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyeliği. 25.04.2014
42. Yusuf İnandı. (Ekim 2013). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyeliği. 25.03.2014
43. Tuncer Bülbül. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyeliği. 22.01.2014.
44. Hasan Hüseyin Aksoy. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyeliği. 27.12.2013.
45. Aydın Balyer. (2012 Ekim). (Yıldız Teknik Üniversitesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyeliği. 11.06.2013.
46. Şenay Nartgün. Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ) Eğitim Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyeliği. 01.02.2013.
47. Seçkin Özsoy. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Yeniden Atama Jüri Üyeliği. 15.10.2012.
48. Sait Akbaşlı. (Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyeliği 10.10.2012.
49. Yaşar Kondakçı. (ODTÜ Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 04.07.2012.
50. Şenay Nartgün. Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 8.06.2012.
51. Ege Akgün. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Yabancı Dil (Fransızca) Jüri Üyesi. 25.04.2012.
52. Ruhi Sarpkaya. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 16.03.2012.
53. Ruhi Sarpkaya. (Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi 16.03.2012. !
54. Fatmanur Özen. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 31.01.2012.

55. Hüseyin Gül. (Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi 11.11.2011.
56. Binali Tunç. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Yeniden Atama Jüri Üyesi. 18.07.2011.
57. Refik Balay. (Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 22.01.2010.
58. Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sınavı. 11.01.2010 Ön değerlendirme, 14.10.2010 Giriş Sınavı.
59. Şener Büyüköztürk. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 30.09.2010
60. Türkan Argon. (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 04.08.2010.
61. Mukadder Boydak Ozan. (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 02.08.2010.
62. Canan Metin Aslan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yardımcı Doçentlik Yabancı Dil (Fransızca) Sınavı Jüri Üyesi. 2010.
63. Ekber Tomul. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 25.11.2009
64. Kenan Özcan. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 01.09.2009
65. Hasan Hüseyin Aksoy. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 15.01.2009.
66. Gökhan Tuzcu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Yeniden Atama Jüri Üyesi. 06.10.2008
67. Ali Ekber Şahin. Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 25.07.2008
68. Abdurrahman İlğan. Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 08.02.2008.
69. Sadegül Akbaba Altun. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 15.11.2007.
70. Tuncer Bülbül. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 01.11.2007.

71. Güven Özdem. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 27.09.2007.
72. Ruhi Sarpkaya. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 16.05.2007.
73. Ruhi Sarpkaya. (Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 11.08.2006.
74. Seçkin Özsoy. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Deneme Dersi Jüri Üyesi. 14.07.2006.
75. Şakir Çınkır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Deneme Dersi Jüri Üyesi. 14.07.2006
76. Aysun Erginer. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 17.02.2006.
77. Sadegül Akbaba Altun. (Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 05.12.2005.
78. Yasemin Karaman Kepenekci. (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 28.11.2005.
79. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sınavı Jüri Üyesi. 14.03.2005.
80. Y. Doç. Dr. Ali Taş. Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Değerlendirme Jürisi. 21.02.2005.
81. Y. Doç. Dr. Ekber Tomul. Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Değerlendirme Jürisi. 21.02.2005
82. Niyazi Can. (Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi). Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) Doçentlik Jüri Üyesi. 28.01.2005.
83. Semiha Şahin. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 25.08.2004.

84. Servet Özdemir ve Mustafa Yalçınkaya. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 18.07.2003.

85. Ekber Tomul. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 23.06.2003.

86. Ahmet Aypay. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Yeniden Atama Jüri Üyesi. 15.05.2003.

87. Nejla Kurul Tural. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 15.04.2003.

88. Aylanur Ataklı. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Profesörlük Kadrosuna Yükseltme ve Atama Jüri Üyesi. 28.02.2003.

89. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Araştırma Görevililiği Sınavı Jüri Üyeliği. 26.09.2002

90. Erdal Toprakçı. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 31.05.2002.

91. Ekber Tomul. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sinop Eğitim Fakültesi Yardımcı Doçentlik Kadrosuna Atama Jüri Üyesi. 11.09.2001.

Okuttuğu Dersler

Lisansta Okuttuğu Dersler

EYP 102 **Ekonomiye Giriş (z) :**	1991-1992 II. Yarıyıl (EPÖ 1) (3 Kredi/Saat) 1992-1993 II. Yarıyıl (EPÖ 1) (3 Kredi/Saat) 1994-1995 II. Yarıyıl (EPÖ 1) (3 Kredi/Saat) 1995-1996 II. Yarıyıl (EPÖ 1) (3 Kredi/Saat) 1996-1997 II. Yarıyıl (EPÖ 1) (3 Kredi/Saat) 1997-1998 II. Yarıyıl (EPÖ 1) (3 Kredi/Saat) 1998-1999 II. Yarıyıl (EPH 1) (3 Kredi/Saat) 1999-2000 II. Yarıyıl (EPH 1) (3 Kredi/Saat) 2000-2001 I. Yarıyıl (SBÖ 1) (2 Kredi/Saat) 2000-2001 II. Yarıyıl (EPH 1) (3 Kredi/Saat) 2001-2002 I. Yarıyıl (SBÖ 3) (2 Kredi/Saat) 2001-2002 II. Yarıyıl (EPH 1) (3 Kredi/Saat) 2002-2003 I. Yarıyıl (SBÖ 3) (2 Kredi/Saat) 2002-2003 II. Yarıyıl (EPH 1) (3 Kredi/Saat) 2003-2004 I. Yarıyıl (SBÖ 3) (2 Kredi/Saat) 2003-2004 II. Yarıyıl (EPH1) (3 Kredi/Saat) 2004-2005 I. Yarıyıl (SBÖ 3) (2 Kredi/Saat) 2005-2006 I. Yarıyıl (SBÖ 3) (2 Kredi/Saat) 2006-2007 I. Yarıyıl (SBÖ 3) (2 Kredi/Saat)
EBİ 102 **Ekonomiye Giriş (z) :**	2006-2007 II. Yarıyıl (SBÖ 1) (2 Kredi/Saat)
ASB 108 **Ekonomi (z) :**	2007-2008 I. Yarıyıl (SBÖ 3) (2 Kredi/Saat) 2007-2008 II. Yarıyıl (SBÖ 1) (2 Kredi/Saat) 2008-2009 II. Yarıyıl (SBÖ 1) (2 Kredi/Saat) 2009-2010 II. Yarıyıl (SBÖ 1) (2 Kredi/Saat) 2010-2011 II. Yarıyıl (SBÖ 1) (2 Kredi/Saat) 2011-2012 II. Yarıyıl (SBÖ 1) (2 Kredi/Saat)
SGK005 Ekonomi ve Girişimcilik (s):	2019-2020 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (Tüm Bölümler) 2020-2021 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (Tüm Bölümler) 2021-2022 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (Tüm Bölümler) 2022-2023 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (Tüm Bölümler) 2023-2024 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (Tüm Bölümler)
EYP 205 **Eğitim Planlaması** (s) **:**	1996-1997 II. Yarıyıl (EPÖ 3) (3 Kredi/Saat)
EYP 207 **Eğitim Politikası ve Uygulaması** (s) **:**	1991-1992 I. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) (Nejla Tural ile birlikte)

EYP 211 **Eğitim Planlamasında Nüfus Etmeni** (s) :	1994-1995 I. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) 1995-1996 I. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) 1996-1997 I. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) 1997-1998 I. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) 1998-1999 I. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) 1999-2000 I. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat)
EYP 214 **Planlamanın Yasal Temelleri** (s) : EYP 423 kodu ile	1995-1996 II. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) 1996-1997 II. Yarıyıl (EYP 2) (3 Kredi/Saat) 1997-1998 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat)
EYP 305 **Eğitim Politikası** :	1996-1997 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat, z) 1996-1997 I. Yarıyıl (EPÖ 3) (3 Kredi/Saat, s) 1997-1998 I. Yarıyıl (EYP 3) (3 Kredi/Saat, z)
EİP 356 **İnsan Kaynakları Ekonomisi** (s) :	1996-1997 II. Yarıyıl (4. Sınıfa) (3 Kredi/Saat) (Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Eğitim İletişimi ve Planlaması Bölümü)
MSÖ414 **Eğitim Ekonomisi (S):**	2009-2010 II. Yarıyılda (4. Sınıfa) (2 Kredi/Saat) İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı 2010-2011 II. Yarıyılda (4. Sınıfa) (2 Kredi/Saat) İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı 2011-2012 II. Yarıyılda (4. Sınıfa) (2 Kredi/Saat) İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı 2012-2013 II. Yarıyılda (4. Sınıfa) (2 Kredi/Saat) İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı 2013-2014 II. Yarıyılda (4. Sınıfa) (2 Kredi/Saat) İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı
EYP 403 **Planlama Teknikleri** : (z)	1998-1999 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) 2005-2006 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) FK Kararı ile.
EYP 4 **Eğitim Maliyesi** : (z)	2005-2006 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) FK Kararı ile.
EYP 409 **Öğretim Haritaları** (s) :	1994-1995 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) 1995-1996 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) 1996-1997 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) 1997-1998 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) 1998-1999 I. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) 2000-2001 II. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat) 2001-2002 II. Yarıyıl (EYP 4) (3 Kredi/Saat)
EİP 458 **Eğitim Politikası** (s) :	1996-1997 II. Yarıyıl (4. Sınıfa) (3 Kredi/Saat)

	(Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Eğitim İletişimi ve Planlaması Bölümü)
İlköğretimde Planlama (s) :	2003-2004 I. Yarıyıl (İÖB 4) (2 Kredi/Saat)
Yüksek Lisansta Okuttuğu Dersler	
EYP 520 **Öğretim Haritası** (s) **:**	1995-1996 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
ETR 517 koduyla	1995-1996 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri için açılan Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı)
	1996-1997 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat)
3401509 koduyla	1997-1998 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat)
	1999-2000 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat)
	2000-2001 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat)
	2000-2001 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (EYP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2001-2002 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (EYP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2001-2002 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (EYP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2003-2004 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
	2004-2005 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
	2005-2006 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
	2006-2007 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
EEP 529 Planlama Teknikleri :	2000-2001 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (EYP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2001-2002 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (EYP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2001-2002 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (EYP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2002-2003 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) (EYP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2004-2005 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2005-2006 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2005-2006 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2006-2007 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2007-2008 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2008-2009 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP
EYTEP 529 Planlama Teknikleri:	Tezsiz Yüksek Lisans Programı)
	2009-2010 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı)

EYP5005	2010-2011 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) 2011-2012 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) 2012-2013 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) 2013-2014 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) 2014-2015 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) 2015-2016 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) 2016-2017 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek 2017-2018 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) Lisans Programı) 2018-2019 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) Lisans Programı) 2022-2023 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) Lisans Programı) 2023-2024 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat, Z) (EYTEP Tezsiz Yüksek Lisans Programı) Lisans Programı)
EYP 523 Nüfus ve Eğitim Planlaması (z) **:** 3401502 koduyla **Bütçe Yönetimi** **EEP 5022 Eğitime Bütçe Yönetimi 600305711231 :**	1996-1997 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 1997-1998 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 1998-1999 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 1999-2000 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 2000-2001 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 2001-2002 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 2002-2003 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 2003-2004 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2004-2005 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2005-2006 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2006-2007 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2007-2008 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2008-2009 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2009-2010 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2010-2011 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2011-2012 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2012-2013 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2016-2017 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2017-2018 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2018-2019 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2019-2020 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2020-2021 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2021-2022 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2022-2023 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2023-2024 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Yüksek Lisans Semineri :	1995-1996 I. Yarıyıl (3 saat) 1996-1997 I. Yarıyıl (2 saat) 1997-1998 II. Yarıyıl (2 saat)
3401512 koduyla	1998-1999 II. Yarıyıl (2 saat) 1999-2000 II. Yarıyıl (2 saat) 2003-2004 II. Yarıyıl (3 saat) 2006-2007 I. Yarıyıl (3 saat) 2007-2008 I. Yarıyıl (3 saat) 2008-2009 I. Yarıyıl (3 saat) 2008-2009 II. Yarıyıl (3 saat) 2009-2010 I. Yarıyıl (3 saat) 2010-2011 I. Yarıyıl (3 saat) 2011-2012 I. Yarıyıl (3 saat) 2012-2013 I. Yarıyıl (3 saat) 2013-2014 I. Yarıyıl (3 saat) 2014-2015 I. Yarıyıl (3 saat) 2015-2016 I. Yarıyıl (3 saat) 2016-2017 I. Yarıyıl (3 saat) 2017-2018 I. Yarıyıl (3 saat) 2018-2019 I. Yarıyıl (3 saat) 2019-2020 I. Yarıyıl (3 saat) 2020-2021 I. Yarıyıl (3 saat) 2021-2022 I. Yarıyıl (3 saat) 2022-2023 I. Yarıyıl (3 saat) 2023-2024 I. Yarıyıl (3 saat)
EEP 549 Eğitim Planlaması :	2002-2003 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 2003-2004 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2004-2005 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2005-2006 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2006-2007 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
EEP5005 (600305711051)	2007-2008 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2007-2008 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Dr. Bil. Hz. 2008-2009 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2009-2010 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2010-2011 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2011-2012 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2012-2013 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2013-2014 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2014-2015 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2015-2016 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2016-2017 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2017-2018 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2018-2019 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2019-2020 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2020-2021 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2021-2022 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2022-2023 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2023-2024 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)

EYTEP 556 Stratejik Planlama 600305721111 :	2007-2008 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2008-2009 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2009-2010 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2010-2011 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2011-2012 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2012-2013 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2013-2014 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2016-2017 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2022-2023 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2022-2023 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL 2023-2024 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL
Tezsiz Yüksek Lisans İkinci Öğretim Eğitim Planlaması ve Bütçesi 600306741051	2023-2024 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) Tezsiz YL
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Tezsiz Yüksek Lisans Programı Proje Semineri	2001-2002 II. Yarıyıl (2 Saat)
Doktorada Okuttuğu Dersler	
EYP 617 Lisansüstü Eğitimin Sorunları (s) :	1998-1999 I. Yarıyıl (2 Kredi/ Saat) 1999-2000 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 2001-2002 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat)
EEP 603 Lisansüstü Öğretimin Planlanması :	2002-2003 I. Yarıyıl (2 Kredi/Saat) 2003-2004 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2004-2005 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2005-2006 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2006-2007 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2007-2008 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2008-2009 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2009-2010 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2010-2011 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2011-2012 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
EEP6005 (600305802091)	2012-2013 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2013-2014 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2014-2015 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2015-2016 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2016-2017 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2017-2018 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2018-2019 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2019-2020 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2020-2021 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2021-2022 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
Yükseköğretim Planlaması	2022-2023 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat) 2023-2024 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
EEP 612 Yerel Düzeyde Eğitim Planlaması	2002-2003 II. Yarıyıl (2 Kredi/Saat)

EEP 6006		2004-2005 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
600305802131	**:**	2005-2006 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2006-2007 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2007-2008 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2008-2009 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2009-2010 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2010-2011 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2011-2012 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2012-2013 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2013-2014 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2014-2015 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2015-2016 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2016-2017 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2017-2018 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2018-2019 II. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2019-2020 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2020-2021 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2022-2023 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
		2023-2024 I. Yarıyıl (3 Kredi/Saat)
Doktora Semineri (s)	**:**	1999-2000 I. Yarıyıl (2 saat)
		2000-2001 II. Yarıyıl (2 saat)
		2003-2004 I. Yarıyıl (3 saat)
		2005-2006 II. Yarıyıl (3 saat)
		2006-2007 II. Yarıyıl (3 saat)
		2007-2008 I-II. Yarıyıl (4 saat)
		2008-2009 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2009-2010 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2010-2011 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2011-2012 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2012-2013 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2013-2014 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2014-2015 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2015-2016 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2016-2017 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2017-2018 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2018-2019 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2019-2020 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2020-2021 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2021-2022 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2022-2023 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
		2023-2024 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
EEP 504 Eğitim Planlamasının Sorunları (Uzmanlık Alan Dersi)		1999-2000 I. Yarıyıl (2 saat)
EEP 604 Eğitim Planlamasının Sorunları (Uzmanlık Alan Dersi)		2000-2001 II. Yarıyıl (2 saat)
		2003-2004 I. Yarıyıl (3 saat)
		2005-2006 II. Yarıyıl (3 saat)
		2006-2007 II. Yarıyıl (3 saat)
		2007-2008 I-II. Yarıyıl (4 saat)

2008-2009 I-II. Yarıyıl (4 saat)
2009-2010 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2010-2011 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2011-2012 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2012-2013 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2013-2014 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2014-2015 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2015-2016 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2016-2017 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2017-2018 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2019-2020 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2020-2021 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2021-2022 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2022-2023 I-II. Yarıyıl (4 Saat)
2023-2024 I-II. Yarıyıl (4 Saat)

Eğitici Olarak Görev Aldığı Hizmetiçi Eğitim Programları

Kasım Karakütük (2024). Yükseköğretimde Finansman Planlama ve Bütçeleme. *Özbekistanlı 18 Öğretim Üyesinin Eğitimi Programı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi-Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, 09.05.2024, 13.30-16.30 (3 saatlik ders).

Kasım Karakütük (2024). Davranış Kuralları. *Ankara Üniversitesi Aday Memurların Eğitimi Programı (19.02.-15.03.2024).* Ankara'da düzenlenen 3 saatlik ders. 20.02.2024 saat 14.00-17.00.

Kasım Karakütük (2023). Okulda Stratejik Yönetim ve Eğitim Planlaması. *Mamak Okul Müdürlerini Geliştirme Programı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi-Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 26.05-02.06.2023. 01.06.2023 saat 13.30-17.00.

Kasım Karakütük (2023). Atatürkçü-Cumhuriyetçi-Bilimsel Eğitimin Yılmaz Savunucusu Prof. Dr. Mahmut Âdem**.** *Çınarımızı Selamlama: Prof. Dr. Mahmut Âdem'i Anma Toplantısı.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kuruluş Günü Programı. 03.03.2023

Kasım Karakütük (2020). Yönetim Yaklaşımları ve Yönetim Süreçleri. *Ankara Üniversitesi Yönetici Geliştirme Eğitimi (Hastane Yöneticileri) Programı. 31.01.2020.* Ankara'da düzenlenen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2019). Yönetimin Bir Parçası Olarak Öğretmenler. *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Güçlendirilmesi Çalıştayı.* Ankara: Başkent Öğretmenevi. 01.07.2019.

Kasım Karakütük (2019). Yönetim Süreçleri. *Ankara Üniversitesi İç Denetçileri Hizmetiçi Eğitim Programı. 18.06.2019.* Ankara'da düzenlenen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2018). Problem Çözme Teknikleri. Avrupa Birliği'nce finanse edilen Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi, 01-04.05.2018 kapsamında *Antalya'da düzenlenen Şube Müdürleri, Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcılarına yönelik İdari Personelin Farkındalık Eğitimi Programı.* Eğitici. 16 saat ders. 7 grup.

Kasım Karakütük (2017). Göç Olgusu ve Eğitim Planlaması. Avrupa Birliği'nce finanse edilen Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi, 22-

26.05.2017 kapsamında *Antalya'da düzenlenen Türkçe Öğreticleri ve Rehberlik Danışmanları Oryantasyon Eğitimi.* Eğitici.

Kasım Karakütük (2017). Göç Olgusu ve Eğitim Planlaması. Avrupa Birliği'nce finanse edilen Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi, 27-31.03.2017 kapsamında *Antalya'da düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı İdari Personel Eğitimi 2.* Eğitici.

Kasım Karakütük (2017). Göç Olgusu ve Eğitim Planlaması. Avrupa Birliği'nce finanse edilen Milli Eğitim Bakanlığı "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi, 30.01-03.02.2017 kapsamında *Antalya'da düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı İdari Personel Eğitimi.* Eğitici.

Kasım Karakütük (2017). Yönetimde-Eğitimde İletişim. Ankara Keçiören: Keçiören Osman Gazi İlkokulu, 08.02.2017.

Kasım Karakütük (2016) Yönetimde Sorun Çözme. Ankara Gölbaşı: Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 22.12.2016.

Kasım Karakütük (2011). Protokol ve Görgü Kuralları: Yönetimde Ast Üst İlişkileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü ve Fakültelerin personeline 17.11.2011 tarihinde (100 işgörene) verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2010). Davranış Kuralları, *Ankara Üniversitesi Rektörlüğünce düzenlenen Aday Memurların Hazırlayıcı Eğitim Programında* 12.03.2010 tarihinde 150 işgörene verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2010). İnsan Kaynakları Yönetiminde Planlama ve İstihdam, *İnsan Kaynakları Yönetimi Semineri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün 340 işgörenine 7 hafta boyunca günde 6 saat verilen seminer (01.03-08.03-15.03-22.03-29.03-05.04-12.04.2010).

Kasım Karakütük (2010). Protokol. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) Ankara Şubesi'nin Burslu Yükseköğretim Öğrencilerine 01.05.2010 tarihinde verilen 3 saat seminer.

Kasım Karakütük (2010). Protokol ve Görgü Kuralları: Yönetimde Ast Üst İlişkileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü ve Fakültelerin personeline 26.11.2010 tarihinde (200 işgörene) verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2010). Yönetim Süreçleri. Hayat Boyu Eğitim ve Kişisel Gelişim Derneği'nin Giresun İlindeki Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Velilere yönelik düzenlediği 40'ar kişilik kümelere 25.11.2010, 02.12.2010 09.12.2010 verilen 3'er saat seminer.

Kasım Karakütük (2010). Protokol ve Görgü Kuralları: Yönetimde Ast Üst İlişkileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü ve Fakültelerin personeline 17.11.2010 tarihinde (100 işgörene) verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2009). Davranış Kuralları, *Ankara Üniversitesi Rektörlüğünce düzenlenen Aday Memurların Hazırlayıcı Eğitim Programında* 16.04.2009 tarihinde 40 işgörene verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2009). Görev Tanımları, Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nce (ANKÜSEM) BOTAŞ Boru Hatları İle Petrol Taşıma Anonim Şirketinin 40 Yöneticisi ve uzmanına yönelik 09.04.2009 tarihinde verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2009). Protokol ve Görgü Kuralları: Yönetimde Ast Üst İlişkileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğünce düzenlenen Görevde Yükselme Eğitim Programında 12.05.2009 tarihinde 200 işgörene verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2009). Yönetimde Etkili İletişim, Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı'nda (05-16.10.2009) 22'şer subaya (05.10.2009 ve 12.10.2009) tarihlerinde verilen 6'şar (2x6) saat ders.

Kasım Karakütük (2009). Protokol Kuralları: Yönetimde Ast Üst İlişkileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğünce düzenlenen Yönetici (Müdür) Adaylarını Hazırlayıcı Eğitim Programında 16.11.2009 tarihinde 9 işgörene verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2008). "Norm Kadro Çalışmalarının Yasal Dayanakları ve Temel Kavramları", "Örgüt Çözümleme", "Norm Kadro Sayısının Belirlenmesi", "Norm Kadro Çalışmasına Başlama Adımları" ve "Uygulamalar". *Norm Kadro Semineri (07-18.01.2008),* MSB-ANT-Sendikasının 26 işgörenine 21 saat ders.

Kasım Karakütük ve Ali Balcı (2008). Stretejik Planlama, Hava Kuvvetleri Komutanlığı 5. Ana Jet Üs Komutanlığı'nın 120 subay ve astsubayına, Merzifon'da verilen 3 saatlik konferans (11.04.2008).

Kasım Karakütük (2008). Protokol ve Görgü Kuralları: Ast-Üst İlişkileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğünce düzenlenen Görevde Yükselme 2.

Eğitim Programında 31.10.2008 tarihinde kişiye verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2007). Yönetim Süreci Olarak İletişim ve İletişimin Niteliği, Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nce (ANKÜSEM) Adalet Bakanlığı Başmüfettiş ve Müfettişlerine yönelik düzenlenen *Yönetimde Halkla İlişkiler ve İletişim Eğitim Programında* (15.01.2007-02.02.2007) 16.01.2007, 23.01.2007, 30.01.2007 tarihlerinde 45'er üç grup Başmüfettiş ve Müfettişe, ayrıca 05.03.2007 tarihinde de 45 müfettişe verilen 3'er saatlik seminer.

Kasım Karakütük, (2007). Kurum İçi İletişim, Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nce (ANKÜSEM) TPAO Genel Müdürlüğü Lokal ve Çay Ocakları Personeline yönelik düzenlenen Yönetimde Halkla İlişkiler ve İletişim Eğitim Programında 17.04.2007 tarihinde 20'şer iki gruba verilen 3'er saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2007). Protokol ve Görgü Kuralları: Ast-Üst İlişkileri, Ankara Üniversitesi Rektörlüğünce düzenlenen Görevde Yükselme 2. Eğitim Programında 07.06.2007 tarihinde 210 işgörene verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2007). Yönetimde Etkili İletişim, Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı'nda (15.10-19.10.2007) 38 subaya (19.10.2007) tarihlerinde verilen 7 saat ders.

Kasım Karakütük (2007). Yönetim Süreci Olarak İletişim ve İletişimin Niteliği, Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nce (ANKÜSEM) Adalet Bakanlığı Mahkeme Başkanlarına ve Başsavcılarına yönelik düzenlenen Yönetimde Halkla İlişkiler ve İletişim Eğitim Programında (05-09.11.2007) 08.11.2007 tarihinde 34'er iki grup Mahkeme Başkanı ve Başsavcıya 3'er saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2007). Protokol Kuralları, Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nce (ANKÜSEM) Adalet Bakanlığı Mahkeme Başkanlarına ve Başsavcılarına yönelik düzenlenen Yönetimde Halkla İlişkiler ve İletişim Eğitim Programında (05-09.11.2007) 09.11.2007 tarihinde 34'er iki grup Mahkeme Başkanı ve Başsavcıya 3'er saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2007). Yönetim Süreçleri ve Planlama, Denizyıldızı Projesi çerçevesinde 10.11.2007 tarihinde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) Ankara Şubesi'nin burslu 30 öğrencisine verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2007). Protokol Bilgisi, Ankara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nce (ANKÜSEM) Tarım Bakanlığı üst düzey yönetici (Bakan, Müsteşar, Müsteşar Yardımcısı) sekreterlerine yönelik düzenlenen Yönetici Sekreterliği Eğitimi Programında (17-18.11.2007) 17.11.2007 tarihinde 15 kişiye verilen 3 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2007). Protokol Kuralları, Denizyıldızı Projesi çerçevesinde 29.12.2007 tarihinde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) Ankara Şubesi'nin burslu 30 öğrencisine verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2006). Eğitimde ve Yönetimde İletişim, 22-23.02.2006 tarihlerinde Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları Özel Lisesi'nin 30 öğretmen ve yöneticisine Ankara Üniversitesi Ilgaz ÖRSEM Tesislerinde verilen 8 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2006). Yönetimde Etkili İletişim, Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı'nda (30.10-03.11.2006) 30 subaya (30-31.10.2006) tarihlerinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2006). Planlama, Denizyıldızı Projesi çerçevesinde 18.11.2006 tarihinde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) Ankara Şubesi'nin burslu 30 öğrencisine verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük, (2006). Eğitimde Kaynak Kullanımı, 18.11.2006 tarihinde Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları Özel İlköğretim Okulu ve Özel Lisesi'nin 30 öğretmen ve yöneticisine verilen 2 saatlik seminer.

Kasım Karakütük (2005). Planlama, Denizyıldızı Projesi çerçevesinde 26.03.2005 tarihinde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) Ankara Şubesi'nin burslu 25 öğrencisine verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2005). Yönetimde Etkili İletişim, *Kara Harp Okulu Yönetici Eğitimi Programı'*nda (03-04.10.2005) 30 subaya (03.10.2005) tarihlerinde verilen 9 saat ders.

Kasım Karakütük (2005). Yönetimde İletişim, Denizyıldızı Projesi çerçevesinde 26.11.2005 tarihinde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) Ankara Şubesi'nin burslu 30 öğrencisine verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2004). Planlama, Denizyıldızı Projesi çerçevesinde 28.02.2004 tarihinde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) Ankara Şubesi'nin burslu 29 öğrencisine verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2004). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Yönetici Eğitimi Programı*'nda (04-17.10.2004) 30 subaya (07, 14.10.2004) tarihlerinde verilen 9 saat ders.

Kasım Karakütük (2003). Gizlilik ve Gizliliğin Önemi, Kamu İhale Kurumu'nca, 01-1.09.2003 tarihleri arasında düzenlenen *Kamu İhale Uzman Yardımcıları Temel Eğitim Programı*'nda 8 Kamu İhale Uzman Yardımcısına 15-16.09.2003 tarihlerinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2003). Yönetim Süreçleri, 81 İl Emniyet Müdür Yardımcısına yönelik (eğitimden sorumlu) 17-18.09.2003 tarihleri arasında Emniyet Genel Müdürlüğü'nce düzenlenen *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Semineri*'nde 18.09.2003 tarihinde 3 saat verilen ders.

Kasım Karakütük (2003). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı*'nda (04-17.10.2003) 30 subaya 08.10-11.10.2003 tarihlerinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2003). Ankara Emniyet Müdürlüğü'nce 21.10.2003 tarihinde 20 Başkomiser ve Emniyet Amirine yönelik düzenlenen panelde "Poliste Kurumiçi İletişim Nasıl Olmalıdır?" konusunda bir sunu yapmıştır.

Kasım Karakütük (2003). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Sınıf Subayları Yönetici Eğitimi Semineri Programı*'nda (07.01-01.02.2002) 30 subaya 23.01.2002, 24.01.2002 ve 25.01.2002 tarihlerinde verilen 9 saat ders.

Kasım Karakütük (2002). Sistem, Kurum-Okul Değerlendirme, *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Bakanlık Müfettişleri Performans Ölçme ve Değerlendirme Semineri Programı*'nda (06-11.02.2002) 40 Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişine verilen 4 saat ders.

Kasım Karakütük (2002). Yönetimde İletişim, Keçiören İlçe Milli Müdürlüğüne bağlı 100 Okul Müdürüne (Kamu-Özel) 14.03.2002 tarihinde verilen konferans.

Kasım Karakütük (2002). Sistem, Kurum-Okul Değerlendirme, *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Bakanlık Müfettişleri Performans Ölçme ve Değerlendirme Semineri Programı*'nda (17-21.06.2002) 40 Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişine verilen 4 saat ders.

Kasım Karakütük (2002). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Eğiticilerin Eğitimi Programı*'nda (02-20.09.2002) 30 subaya 02-03.09.2002 tarihlerinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2002). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Yöneticilerin Eğitimi Programı*'nda (21.10-08.11.2002) 30 subaya 25.10-01.11.2002 tarihlerinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). Yönetimde İletişim, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK EYOYOK)* düzenlenen öğretmenlik sertifikası hizmet içi eğitim programında 15 subaya 26.06.2001 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). İletişim, *Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Okulları Öğretmenleri Eğiticilerin Eğitimi Programında* 28.06.2001 ve 29.06.2001 tarihlerinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). İletişim ve Beden Dili, *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı SSK Başkanlığı Eğiticilerin Eğitimi Semineri*'nde 80 üst ve orta düzey yöneticiye, 21.03.2001 tarihinde verilen 4 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). İletişim, *Devlet Demir Yolları (DDY) İşletmesi Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Meslek Eğitimi Programı (19.03-13.04.2001)* çerçevesinde 23.03.2001 ve 06.04.2001 tarihlerinde 11 kişiye verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). Toplantı Yönetimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nce düzenlenen *İnsan Kaynakları Yönetimi Programı*'nda 25.03.2001 ve 07.04.2001 tarihinde 10 kişiye verilen 4 saat ders.

Kasım Karakütük (2001) Takım Çalışması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nce düzenlenen *İnsan Kaynakları Yönetimi Programı*'nda 08.04.2001 ve 14.04.2001 tarihinde 10 kişiye verilen 4 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). Yönetimde İletişim, Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nde 90 üst ve orta düzey yöneticiye 02.08.2001 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Eğiticilerin Eğitimi Programı*'nda (03-28.09.2001) 40 Sınıf Subayına 11.09.2001 ve 13.09.2001 tarihlerinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Sınıf Subayları Yönetici Eğitimi Semineri Programı*'nda (08.10-02.11.2001) 33 subaya 11.10.2001, 12.10.2001 ve 13.10.2001 tarihlerinde verilen 9 saat ders.

Kasım Karakütük (2001). Yönetimde İletişim, *Kara Harp Okulu Sınıf Subayları Yönetici Eğitimi Semineri Programı*'nda (05.11-30.11.2001) 30 subaya 07.11.2001, 09.11.2001 ve 14.11.2001 tarihlerinde verilen 9 saat ders.

Kasım Karakütük (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı'*nda (03-21.07.2000) 40'ar kişilik üç kümeye 10'ar saat olmak üzere 30 saat ders.

Kasım Karakütük (2000). İletişim ve Toplumsal Etkileşim Becerisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı*'nda (03-21.07.2000) 40'ar kişilik üç kümeye 6'şar saat olmak üzere 18 saat ders.

Kasım Karakütük (2000). Kalkınma ve Eğitim, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK EYOYOK)* düzenlenen hizmet içi eğitim programında 20 planlama-programlama subayına 09.11.2000 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Okulda Maddi Kaynak Kullanımı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Yürütülen *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı'nda (01-26.02.1999)* 40'ar kişilik iki kümeye 8'er saat olmak üzere toplam 16 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Eğitim Politikası, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK EYOYOK)* düzenlenen hizmet içi eğitim programında 30 öğretmen adayı subaya 18.03.1999 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Planlama, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK EYOYOK)* düzenlenen hizmet içi eğitim programında 30 planlama ve programlama subayına 28.01.1999 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Planlama, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK EYOYOK)* düzenlenen hizmet içi eğitim programında 30 öğretmen adayı subaya 28.04.1999 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Etkin Takım Yönetimi, *Program Yönetimi Eğitimi Kursu 8-12.11.1999* (Trafik Polisleri ve Yöneticileri). Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü trafik polisleri ve yöneticileri hizmetiçi eğitim programında 25'er kişilik üç kümeye 4'er saat olmak üzere toplam 12 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Toplantı Yönetimi Teknikleri, *Program Yönetimi Eğitimi Kursu 8-12.11.1999* (Trafik Polisleri ve Yöneticileri). Ankara:

Emniyet Genel Müdürlüğü trafik polisleri ve yöneticileri hizmetiçi eğitim programında 25'er kişilik üç kümeye 3'er saat olmak üzere toplam 9 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Eğitim Planlaması, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK)*düzenlenen hizmet içi eğitim programında 30 öğretmen adayı subaya 24.11.1999 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Eğitim Planlaması, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK EYOYOK)* düzenlenen hizmet içi eğitim programında 30 öğretmen adayı astsubaya 24.11.1999 tarihinde verilen 3 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). İnsan Kaynakları Yönetimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde yürütülen *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı*nda (22.11-10.12.1999) 40'ar kişilik iki kümeye 10'ar saat olmak üzere 20 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). İletişim ve Toplumsal Etkileşim Becerisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde yürütülen *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Müdürü Adaylarına Yönelik Eğitim Yönetimi Programı*nda (22.11-10.12.1999) 40'ar kişilik iki kümeye 6'şar saat olmak üzere toplam 12 saat ders.

Kasım Karakütük (1999). Eğitim Planlaması, *Kara Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim ve Doktrin Komutanlığı'nca (EDOK EYOYOK)* düzenlenen hizmet içi eğitim programında 15 planlama-programlama subayına 22.12.1999 tarihinde verilen 6 saat ders.

Kasım Karakütük (1998). "Eğitimde Kalite, Verimlilik, Etkililik, Eşitlik, Maliyet ve Harcamalar Gibi Temel Kavramlar" (1,5 saat), "Öğretim Haritalarının Hazırlanmasında Temel Kavramlar" (1.5 saat) ve Grup Çalışması (10 saat), *Kapsamlı Eğitim Analizi II Semineri (22-26.06.1998),* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF Türkiye işbirliğiyle düzenlenen seminere Ankara İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan 69 kişi katılmıştır.

Kasım Karakütük (1998). İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, *İlköğretim Müfettişleri Semineri (27.07-21.08.1998).* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü ile Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle düzenlenen seminerde 40'ar kişilik on dört ayrı kümeye 3'er saat olmak üzere toplam 42 saat ders.

Kasım Karakütük (1998). Demokrasi ve Eğitim Hakkı, *İlköğretim Müfettişleri Semineri (27.07- 21.08.1998).* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü ile Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle düzenlenen seminerde 40'ar kişilik ondört ayrı kümeye 3'er saat olmak üzere toplam 42 saat ders.

Kasım Karakütük (1997). "Eğitimde Kalite, Verimlilik, Etkililik, Eşitlik, Maliyet ve Harcamalar Gibi Temel Kavramlar", "Öğretim Haritalarının Hazırlanmasında Temel Kavramlar" ve Grup Çalışması, *Kapsamlı Eğitim Analizi Eğitici Eğitimi Semineri (27-31.10.1997),* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı ile UNICEF Türkiye işbirliğiyle düzenlenen seminer.

Kasım Karakütük (1994). Öğretim Haritası, *Eğitim Planlaması Semineri: 13-24.06.1994.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığınca düzenlenen ve Bakanlığın 69 üst düzey yönetici ve uzmanın katıldığı seminerde 2 saat sunu, 20 saat uygulamalı grup çalışması, 41 s. seminer notu.

Radyo ve Televizyon Konuşmaları

Kasım Karakütük (2009). "Yükseköğretim". SES Televizyonu. Terazi (Yöneten: Bedrettin Hatiboğlu), Ankara: 26.12.2009 (Selahitdin Öğülmüş ile).

Kasım Karakütük (2008). "Öğretim Birliği Yasasının Kabulünden Bugüne Gelişmeler". Kanal B Televizyonu. Çıkış Noktası Programı (Yöneten: Nahit Duru), Ankara: Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi Televizyonu), 09.03.2008 (Mahmut Âdem ve Ahmet Mumcu ile).

Kasım Karakütük (2002). "Beyingöçü", TRT 1 Radyosu (Günaydın Programı). Ankara: 27.06.2002.

Kasım Karakütük (1999). "Eğitim Finansmanı", Öğretmen Dünyası Dergisi'nce Hazırlanıp Sunulan Teneffüs Saati Programı, Radyo Altınokta. Ankara: 12.10.1999.

Kasım Karakütük (1999). "Cumhuriyetimizin Bugünü ve Geleceği", TRT 1 Radyosu, Ankara: 29.10.1999.

Kasım Karakütük (1997). "Eğitimimizin Sorunları", Kanal A, Ankara: 20.09.1997.

Kasım Karakütük (1997). "Cumhuriyet ve Eğitim", TRT 1 Radyosu, Ankara: 29.10.1997.

BÖLÜM 2

MAKALELER

Okul Gelişim Planlaması ve Türk Eğitim Sistemi İçin Bazı Çıkarımlar

Prof. Dr. Ali BALCI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim üyesi; email: alibalc@gmail.com; alibalci@ankara.edu.tr

Öz

Okul gelişim planı (OGP), bir eğitim kurumu olarak bir okulun uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için benimsediği, stratejilerini geliştirdiği kritik bir belge, bir plandır. Bu plan, okulun güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek, hedeflerini belirleyerek, kaynakları etkin bir şekilde kullanarak, öğrenci başarısını artırmaya yönelik çözümler geliştirir. OGP süreci, paydaşlarla sürekli iletişimi ve işbirliğini teşvik ederken, eğitim kalitesini artırmak için önemli bir yol haritası sunar. Bu bağlamda bu yazı, OGP'nin hazırlanması ve uygulanması süreçlerini; başarılı bir okul gelişim planının bileşenlerini ve etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için gereken adımları göstermektedir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminde 1990'lı yılların başında benimsenip uygulamaya konan OGP'nin o güden bu güne maalesef bekleneni veremediği, formaliteden öte geçemediği görülmektedir. Bunun nedenleri arasında; okul müdürlerinin belki de sürekli değişmesi gereği sisteme sahip çıkmaması, OGY ekibinin gereğince yetiştirilmemesi, sürecin hemen tüm aşamalarında gerekli liderliğin gösterilmemesi, her aşamada danışmanlık hizmetinin yetersizliği sayılabilir. Sonuç olarak; okulun uzun vadeli vizyonunu gerçekleştirmek için kritik bir araç olan, bu bağlamda öğrencilerin başarısını artırmak ve okulun etkinliğini güçlendirmek için hayati önem taşıyan OGP'nin, okulu geliştirme potansiyelinin olduğu; ancak belirtilen sorunlar giderilirse başarı olacağı görülmektedir.

Giriş

Okul gelişim (school development) ya da okul iyileştirme (school improvement) planlaması, bir okulun gelişimi ya da iyileşmesi için okulun ortak değerlerine dayanılarak okul toplumu üyeleri ve paydaşları tarafından geliştirilen ve hedeflere ulaşmak için gerekli eylemleri ve kaynakları belirten formel, merkezi bir belge, bir plandır. OGP inşası süreci ve hayata

geçirilmesinde okul yöneticileri özellikle de okul müdürü orkesta şefi niteliğindedir. Takdir edilir ki şematik olarak ortaklık olsa da hiçbir OGP, birbirinin aynı olmaz, aynı görünmez; zira her okul ve onun koşulları birbirinden farklıdır. Bir OGP'nin ana önceliğinin, okulun mevcut durumuna dair kanıtlar-veriler temelinde, öğrencilere en iyi nasıl destek sağlanabileceğine dair gerçekçi amaçlara dayanmasıdır. Bu çerçevede OGP sürekli olarak güncellenen bir belge, yaşayan bir dokümandır **(**www.twinkl.com.tr). OGP'ye, okulda ilerleme ya da iyileştirme konu ya da boyutlarını saptamak ve *öncelikleri* ve *eylem planlarını* kaydetmek ve eşgüdümlemek amacıyla gerek duyulur. Bu doğrultuda okulun bir yıllık, ya da üç yıllık bazen de beş yıllık OGP'si yapılır. OGP'nin ana içeriği, genellikle bir sonraki yıl için bir dizi eylem planından oluşur (Harabba, 2021).

Okulların bir OGP'ye sahip olması, yasal bir gereklilik ya da zorunluluk değildir. Ne var ki okulların, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşıladığından ve öğrencileri için en iyi olası sonuçları sağladığından emin olunması, kamu okullarında kaynakların etkili kullanılmasının, özellikle de özel okullarda rekabet ortamında öğrenci çekme yeteneğinin bir ölçüde teminatıdır. Bunları sağlama ancak bir OGP ile mümkün olabilir. Örneğin UK'de okulların öğrencileri dış dünyaya hazırlaması kapsamında OFSTED tarafından sürekli değerlendirilmesi OGP'ye ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Pek tabii ki çağın hızlı, bilimsel, sosyal ve teknolojik gelişmelerine yanıt verebilmesi için de okulların sürekli değişme ve gelişme içinde olması da OGP'yi adeta zorunlu kılmaktadır. Çoğu OGP yaklaşık üç yıl sürelidir. Buna karşın bazı okulların beş yıllık ve nadiren de olsa bazı okulların bir yıllık bir plana sahip oldukları görülebilmektedir. Bu bağlamda her okul özel (unik) ve farklıdır; dolayısıyla bir okulun OGP'sinin süresini kendine özgü ihtiyaçları belirleyecektir (www.twinkl.com.tr). Bununla beraber denetimi yapılan okullar için performans yönetimi gibi bazı OGP unsurları, adeta yasal zorunlu olup neredeyse tüm okullarda yaygın olarak uygulanmaktadır. Ayrıca öz-değerlendirme gibi pratikler esasen iyi uygulama gerekliliğine dayanmaktadır. Sonuç olarak, bir OGP olmaması durumu denetleme sürecinde ciddi eksikli ve eleştirilere neden olabilir (Croner-i, uk.).

Takdir edilir ki bağımsız bir okulun denetiminin ana işlevi, okulun, düzenleyici gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemektir. Denetim sürecinde ortaya çıkan iyileştirme -geliştirme noktaları, mümkün olan en kısa sürede okul iyileştirme planında ele alınır. Bir okul, düzenleyici gereksinimlerin hiçbirini karşılamıyorsa, bu gereksinimleri nasıl

karşılayacağını gösteren bir OGP ve onun bir parçası olarak eylem planı(ları) oluşturulur. Böylesi okullarda OGP üzerinden ilerleme izlenir ve sonuçlar ilgili birimlere veya hükümete rapor edilir. Örneğin İngiltere'de Devlet tarafından finanse edilen okullar Ofsted Ortak Denetim Çerçevesi (CIF) ve uygun el kitapları kullanılarak denetlenmektedir. Denetleme sonucu bir okul etkinlikleri için "olağanüstü", "iyi", "iyileştirilmesi gerekiyor" veya "yetersiz" dereceleriyle değerlendirilmektedir. Dolayısıyla denetim raporunda belirtilen eksiklikler, bir iyileştirme planına diğer bir deyişle bir OGP'ye ihtiyaç duyar (Croner-i, uk.).

Bu bağlamda OGP örneğin Micronesia Fderal Eyaletleri (FSM) genelinde düşük ve düşen standartlarla başa çıkmak için uygulanan stratejilerden biridir. FSM Kanununun 40. Maddesi de FSM'deki tüm okulların bir okul iyileştirme planına sahip olması zorunluluğu getirmiştir. Böylece OGP aracılığıyla okullar, düşük ve düşen standartların nedenleriyle başa çıkacak ve öğrenci başarısını artırmaya yöneleceklerdir. FSM Kanunu ilgililere programlar ve tesisler için minimum standartları belirleyerek teşvik etme yetkisi vermiştir. Bu bağlamda Ocak 2009'da FSM Devlet Okul Müdürleri Derneği (FACSSO), tüm FSM okullarında kapsamlı bir okul iyileştirme planının tam uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Sonunda OGP'nin, okulları mükemmeliyet ve başarı merkezlerine dönüştürmeye yardımcı olması beklenmektedir (National doe. fm, 2009).

Görüldüğü üzere OGP özünde bir dönüşüm sürecidir. Tüm okullar, öğrencilerine en iyi kalitede eğitim sağlamakla yükümlüdür. Öğrenci başarı verilerinde yetersizlik, okulların çocuklara modern, kaliteli bir eğitim sunabilmek için bazı kapsamlı değişiklikler yapması gerektiğini ortaya kor. Bu bir dönüşümdür. İşte OGP okulları dönüştürmede başarıyla kullanılan bir stratejidir. Bu, öğrencileri daha iyi öğrenme sonuçlarına yönlendiren sürekli bir gelişim sürecidir. OGP, öz değerlendirmeyi, kişisel ve mesleki büyüme ve gelişmeye dâhil eder. Bu süreç, öğretimi ve öğrenmeyi daha ilgili, daha keyifli ve daha başarılı hale getiren çeşitli yeniliklerin planlanması ve uygulanmasında düşünce, işbirliği ve takım çalışmasını teşvik eder.

OGP'nin Teorik Çerçevesi

OGP süreci basit olarak şu üç aşamada temsil edilebilir; *planlama, uygulama ve kurumsallaştırma*. Bu aşamalar, tüm aşamaları birbirine bağlayan bir sibernetik geri bildirim döngüsü içerir. Bu aşamalar temelde Lewin'in (1951) *örgütü* mevcut durumunda *çözme, örgütü istenilen durumuna*

taşıma ve örgütü bu durumda dondurma paradigmalarına karşılık gelir. Clark ve diğerlerinin (1989) bunları *kabul, uygulama ve kurumsallaştırma* olarak adlandırdığı görülür. Basitleştirme amacıyla, bu üç aşama ardışık olarak sunulur; ancak pratikte gerçek doğrusallık (lineerlik) nadiren gerçekleşir. Bunun yerine, okulların karşılaştığı birçok zorluk oldukça belirsiz ve son derece karmaşıktır; birden fazla doğru çözüme sahiptir. Bu nedenle okul gelişim ya da iyileştirme süreci esnek olmalıdır. Sonuç olarak, üç aşama arasında genellikle örtüşmeler olabilir ve okullar genellikle uygulama başladıktan sonra, uygulama sürecinin süreç (formatif) değerlendirmesinden gelen yeni bilgiler veya geri bildirimlerle birlikte planlama aşamasına dönmeyi gerekli bulabilir. Ayrıca, okullar açık, organik sistemler olduğundan (Burns ve Stalker, 1961), dış baskılara ve iç değişikliklere duyarlıdır; bu tür baskılar veya değişiklikler planlanmış bir okul iyileştirme sürecinin ortasında meydana gelebilir. Bu durumda, bu değişiklikleri plana dâhil etmek için planlama aşamasını tekrar ziyaret etmek gereklidir.

Ayrıca özellikle de öz-değerlendirme aşamasında K. Lewin'nin "Güç Alanı Analizi" uygulanabilir. Bu yaklaşım, karar vericiler ve yöneticiler tarafından, sorun çözme, değişim, program planlama veya Toplam Kalite Yönetimi gibi sistem yaklaşımlarına yönelik artan verimlilik arayışında kullanabilmektedir (Brassard ve Ritter, 1994; Caroselli, 1992; Chambers-Corkrum, 1998; Doyle ve Straus, 1986; Higgins, 1994; Kayser, 1994; Moody, 1983; Perry, 1997; Phillips ve Berquist, 1987; Quinlivan-Hall ve Renner, 1990; Sanders, 1977; Stratton, 1991; Viability Corporate, 1994, in Beach ve Lindahl, uk.). Lewin'in bu teorisinin temel varsayımı, ihtiyaçların, bir sistemi gerilimde tutmasıdır. Dolayısıyla bireylerin ve grupların ihtiyaçları karşılandıkça, bu gerilim düşer. Bireyler veya gruplar, belirli bir anda üzerlerinde etki eden gerilimlere bağlı olarak ihtiyaçlarını karşılamak için hareket ederler; davranışlarda bulunurlar. Diğer bir deyişle zaman içinde gerilimler değiştikçe, davranışlar da değişir. Model bir güç alanını, "uzaydaki kuvvetlerin dağılımı" olarak tanımlayarak her analizin aynı hedefe yönelik kuvvetlerle sınırlı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Lewin tüm güç alanlarını, herhangi bir anlık zamanda denge veya yarı denge (quasi-denge) içinde olmakla karakterize etmektedir. Bu fenomeni, bir hedefe doğru etkide bulunan karşıt kuvvetler serisi olarak tanımlamaktadır. Bunlar *itici kuvvetler* ve bu hedefe doğru hareketi engelleyen *kısıtlayıcı kuvvetler*dir. Bu bağlamda görülen o ki Güç Alanı Analizi özellikle planlanmış değişime yönelik bir teşhis aracı olarak kullanışlıdır (Beach ve Lindahl, uk.).

OGP'nin teorik çerçevesi bağlamında ilkin Fayol'un (1916), planlamanın, bir yönetim fonksiyonu olduğu görüşünün, günümüz okullarında da geçerliğini sürdürdüğü söylenebilir. Fayol'un, örgütün çabalarının planın hedefiyle uyumlu hale getirilmesinin gerekliliği, rasyonel planlama sürecinin, gelişimsel bir planlama süreci ile tamamlanması ihtiyacına zımni bir destek olarak yorumlanabilir. Zira Fayol paydaş grupların planlama sürecinde temsil edilmesinin gerekliliğini vurgular. Bu bir strateji olarak politika oluşturma, uygulama ve kurumsallaştırmada hala esastır. Ayrıca Fayol'un, planın operasyonel yönlerinin ayrıntılı bir eylem planında belirtilmesinin ve bu eylem planının daha geniş düzeyde, uzun vadeli düşüncelere dayandırılmasının önemini vurgulaması önemlidir. Son söz olarak Fayol'un planlama sürecini, belirttiği diğer dört yönetim süreciyle (*örgütleme, emretme, koordine etme ve kontrol etme*) bütünleştirmesi önerisi, okul kültürü ve günlük faaliyetleri kurumsallaştırılmasına yol açabilir **(**Beach ve Lindahl, uk.). Fayol'un da işaret ettiği rasyonel planlama teorisi; eğitim programı -müfredat teorisi; sinoptik rasyonel-akılcı planlama modeli olarak da bilinir. Bu teori özünde iyileştirme için hedef koymayı önemser. Diğer teoriler olarak (Scheerens Demeuse, 2005):

- M*ikro-ekonomi teorisi-kamu seçim teorisi*; teşvikler ve tüketici kontrollü sorumluluk vurgusuna odaklanmaktadır. Bu teori pazar mekanizmasına odaklanır; iyileşme baskısı vardır.
- *Sibernetik ve 'öğrenen örgüt teorisi; s*ibernetik literatürü, dönüt-geri besleme döngülerine dayanan kontrol ve iletişim sistemlerine atıfta bulunur.
- *Kendini düzenleme (self regulation) ve öz-örgütlenme (a*utopoiesis) *teorileri;* oto-poiesis kavramıyla ilişkilendirilir. Oto-poiesis, kendini üretme anlamına gelir ve yaşam sistemlerinde üretim döngülerine atıfta bulunmak üzere kullanılır; özerklik esastır.

Etkili Bir Okul Gelişim Planı Hazırlamada Yardımcı Bazı İpuçları

Etkili bir OGP hazırlamada aşağıdaki ipuçları yardımcı olabilir (www.twinkl.com.tr):

Değişimi yönetme. Plan bir canlı belge olarak görülmeli ve sadece bir yerde saklanacak şekilde üretilmemelidir. Bu plan ayrıca, ulaşılabilir amaçlara bölünmüş bir geleceğin stratejik bir görünümü olmalıdır.

Standartlara odaklanma ihtiyacı. OGP'nin arkasındaki itici güç, eğitimin kalitesi olmalıdır. Bu standart kanıtların analizi ve güçlü ve zayıf yönler konusunda dürüst olmayı içerir.

Öğretim ve öğrenme arasındaki bağlantı. OGP ile okulun stratejik yönelimi ve okul hedeflerinde ifade edilen öğrenme hedefleri arasında net bir bağlantı olmalıdır.

Görevliler, personel ve velilerle bağlantı ihtiyacı. OGP için geniş bir topluluk esastır. Bu plana okul topluluğunuzu dâhil etmek, planın sahipliğini gösterir ve hedeflere ulaşmak için daha geniş bir destek ağı sağlar.

Planınızı nasıl uygulayacaksınız? Her şeyi birden ele almaya, uygulamaya çalışılmamalıdır. Hedeflere odaklanmak önemlidir; ancak herkesin her hedefi anlaması ve bu hedeflere ulaşmak için sorumluluklarını anlaması da önemlidir.

OGP'de Esas Alınan Kriterler

OGP'de liderliği ve yönetimi değerlendirme kriterleri olarak da uygulanan kriterleri iki kategoride incelemek mümkündür (Croner-i,uk.): (1) Süreci açıklayan kriterler ve (2) planın kendisine ait kriterler.

Süreci açıklayan kriterler. Bu kriterler şöyle sıralanabilir:

- Değişimi yönetme,
- Standartlara odaklanma,
- Öğretim ve öğrenme ile bağlantı kurma,
- Yönetim kurulu, personel ve velilerle bağlantı ihtiyacı ve
- Planın nasıl uygulandığı.

Planın kendisine ait kriterler. Bunlar da aşağıdaki gibi sıralanabilir: OGP;

- Net ve basit olmalı,
- Net bir zaman çizelgesine sahip olmalı,
- Gerekli olan eylemleri, kaynakları ve becerileri listelemeli ve
- Sonuçları izlemelidir.

OGP'yi iyi yöneten okulların ve ilgililerin genellikle planı, üretilip depolanacak bir ürün olarak değil de bir değişim yönetme mekanizması olarak görmeleri ve gelece ilişkin stratejik bir bakış açısına sahip olmaları beklenir. Pratikte OGP'yi uygulamada başarılı okulların, standartlara ve eğitim kalitesine odaklandıkları görülmektedir. Bu okulların ayrıca performanslarıyla ilgili kanıtların analizi tarafından yönlendirildikleri ve güçlü ve zayıf yönleri konusunda dürüst oldukları tespit edilmiştir. OGP'de başarılı okulların ayrıca okulun stratejik yönetimi ve okulun amaçlarında ifade edilen öğrenme hedefleri arasındaki bağlantıya ilgi duydukları bilinmektedir.

Özetle bu okullar standartların ancak öğretim ve öğrenme değişiklikleri ile yükseltilebileceğini kabul ederler. Ayrıca, okul iyileştirme hedeflerini performans yönetimi ve mesleki geliştirme programıyla bağdaştırırlar. *Geniş sahiplik sağlamak üzere*, yasal sorumlulukların yerine getirilmesi için planın yönetim kurulu ile işbirliği içinde hazırlanması esastır. OGP'nin, iç personele katılım fırsatları sağlama yanında diğer paydaşlar olarak velilerin ve öğrencilerin katkıda bulunmasıyla hazırlanması gerekir. Bu, plana geniş sahiplik duygusu ve dolayısıyla önceliklerini başarmak için geniş destek sağlayacaktır. Okullar, diğer performans göstergeleri olarak öğrencilerin sanat ve spor alanındaki performansını veya bir yıllık anketle ölçülen öğrenci tutumlarındaki değişiklikleri değerlendirebilirler. Pek tabii ki bu bilgilerin tümünü aynı anda düşünmek gerekmez. Örneğin, okulların sonbahar döneminde akademik standartları değerlendirmeye odaklanmaları ve farklı noktalarda diğer sonuçları değerlendirmeleri mantıklı olabilir. Mevcut performansla ilgili şu sorular sorulabilir:

- Okulumuz şu anda nasıl bir performans sergiliyor?
- Okulun bazı bölümleri diğerlerinden daha etkili mi?
- Bazı öğrenci grupları diğerlerinden daha iyi mi?
- Bazı konular diğerlerinden daha iyi mi?
- Performansımız ulusal trende karşı iyileşen bir eğilim gösteriyor mu?
- Misyon beyanımızı yerine getiriyor muyuz?

OGP Modeli ve Geliştirilmesi

OGP konusunda farklı modellerin geliştirildiği görülmektedir. Okul iyileştirme planlaması konusunda belki de en bilinen model, "Okul

İyileştirmesi-Gelişimi Beş Aşamalı Döngü Modeli"dir. Bu model, İngiltere'deki Ofsted dâhil tüm ulusal kuruluşlar tarafından desteklenmektedir. Planın aşamaları şunlardır (Croner-i, uk.):

- Şu anda ne kadar iyi durumdayız?
- Benzer okullarla karşılaştığımızda nasıl bir durumdayız?
- Bu yıl neleri başarmayı amaçlıyoruz?
- Bunun gerçekleşmesi için neler yapmalıyız?

Bu model daha yalın olarak aşağıdaki gibi aşamalandırılabilir:

- Şu anda neredeyiz?
- Nereye gidiyoruz?
- Oraya nasıl ulaşırız?
- Başarılı olduğumuzu nasıl bileceğiz?

Dünya genelinde yaygın olan bu ve benzeri modellerin bazıları üç ila beş yılda bir, bazıları yılda bir ve bazıları da geniş kapsamlı bir okul reformu veya iyileştirme sürecinin ilk aşaması olarak kullanılmaktadır. OGP'nin de rasyonel bir planlama, bu arada *stratejik bir planlama modeli gibi* çeşitli varyasyonlarının mevcut olmasına rağmen, genellikle farklar, gerçek kavramsal konulardan ziyade belirli adımların sayısı ve doğası üzerinde odaklanmaktadır.

OGP, iyileştirmeyi zaman içinde planlama ve değerlendirme amacıyla kullanılan sistemli, veri odaklı bir yaklaşım, bir süreçtir. OGP genellikle yıllık bazda her okul tarafından gerçekleştirilebilir; ancak OGP'nin daha büyük bir stratejik planlama süreci içinde geliştirilmesi daha isabetli olacaktır. Böyle hazırlandığında OGP, stratejik planın temel hedeflerinden birinin hayata geçirilmesi olarak örneğin yıllık uygulanabilir. Bu demektir ki stratejik planın her bir temel hedefi için bir OGP geliştirilmelidir. Bu türden bir OGP, aslında bir eylem planını ifade eder. Okullar için kendi koşullarına göre OGP hazırlanır; ancak her biri bir okulun mevcut performans düzeyi ile potansiyel performansı arasındaki boşluğu, okul bölgesinin stratejik hedefleriyle uyumlu olarak kapatmayı hedefler. Başka bir deyişle, etkili okul iyileştirme planları zaman içinde daha geniş bir okul bölgesi stratejik planının başarısını artırır (Hanover Research, 2021). Bu çalışmada daha yalın ve anlaşılır bir model olarak National doe. fm.(2009) tarafından ayrıntılandırılan beş aşamalı model, aşağıda stratejik planlama çerçevesinde özetlenmiştir.

Şu Anda Neredeyiz? Mevcut Durumun Analizi: Öz Değerlendirme

Genellikle bu aşama, okul liderliği tarafından önemli bir örgütsel değişikliğin gerekli olduğu ve bu değişikliğin niteliğinin veya kapsamının okulun standart eğitim planlama repertuarının dışında olduğunun fark edildiğinde başlar. Bu durumda, okul müdüründen formel bir okul iyileştirme sürecini düşünmesi ve başlatması beklenir. Bu noktada alınması gereken ilk kararlardan biri, düşünülen değişikliğin doğasına, okulun kültürü, iklimi, tarihi ve mevcut koşullarına uygun planlama modelinin tayin edilmesidir. Genellikle büyük ölçekli okul iyileştirme süreçleri için *sınırlı rasyonel ve gelişimsel modellerin kombinasyonunu*n kullanıldığı görülür. Sınırlı rasyonel planlama sürecinde ilk adım, *müdürün planlama ekibini* belirlemesidir.

OGP ekibinin oluşturulması. OGP ekibi**,** OGP sürecinin ana planlama ve karar alma organıdır. OGP ekibinin oluşturulmasında okul topluluğu ve paydaşlarının tam bir temsilini sağlamak hayati öneme sahiptir. Bu, dâhil olmak isteyen tüm öğretmenleri, velileri, öğrencileri, topluluk üyelerini ve diğer paydaşları içermelidir. OGP ekibinin, okul ve paydaşlarının temsilcisi ve çeşitli becerilere sahip bir grup insanı içerdiğinden emin olunmalıdır. İdeal olarak, OGP ekibi görece dengeli eşit sayıda erkek ve kadın üyeye sahip bir grup olmalıdır. Tüm katılımcılar sürece olumlu bir tutum sergilemeli ve bir ekip olarak çalışmaları gerektiğini anlamalıdır. Ekip üyeleri seçiminde uzmanlık temel ölçüt olmalı; gönüllülük ise tercih nedeni olmalıdır. Denemelere göre muhtemelen orta büyüklükte bir okulu temsil edecek kadar büyük olan yaklaşık on iki ila on altı kişilik bir OGP ekibi uygun olmaktadır. Daha büyük okullar daha büyük bir takım gerektirebilir ne var ki büyük ekipleri yönetmek zordur. Takdir edilir ki topluluk üyeleri, yerel topluluğa ait olan ve okulla bağlantılı olan kişilerdir. Topluluk üyelerinin aynı zamanda okuldaki çocukların büyükanne veya büyükbabaları, teyzeleri veya amcaları, eski öğretmenler veya eski öğrencileri olması da muhtemeldir. Öte yandan paydaşlar, okulla veya yerel toplulukla bağlantısı olmayan ancak okulla ilgilenen kişilerdir. Paydaşlar, yerel hükümet temsilcileri, işverenler veya çocukların refahıyla ilgilenen sağlık ve sosyal hizmet profesyonelleri gibi olabilir. Tüm okul topluluğu, tüm öğrencileri, öğretmenleri, topluluk üyelerini ve paydaşları içerir.

Velilerin ve toplumun, çocukların öğrenmelerine katılımının analizi. Bu da bu aşamada gerekli bir adımdır. Okulların, ebeveynlerden, toplumdan ve paydaşlardan izole bir şekilde çalışması, başarılı olamamasının temel

nedenlerinden biri olabilir. Zira eğitim araştırmaları, eğitimde toplum ve ebeveyn katılımı ile çocukların öğrenme sonuçları, başarı, davranış, devam ve okula karşı tutumları arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu doğrulamıştır. Bu konudaki araştırma bulgularının -kanıtlarının tutarlı, olumlu ve ikna edici olduğu sonucuna varılmıştır. Okullar, aileler ve topluluk grupları bir araya gelerek öğrenmeyi desteklediğinde, çocuklar genellikle okulda daha iyi performans göstermekte, okulda daha uzun süre kalmakta ve okulu daha çok sevmekteler.

OGP'de toplum katılımının, veliler, toplum üyeleri ve paydaşlar, iyileştirme planlama sürecinde gerekli beceri ve uzmanlığa sahip olduklarında faydaları büyük olmaktadır. Danışma ve katılım yoluyla, velilerin, toplum üyeleri ve paydaşların okulun başarısı için bir taahhüt ve sahiplik duygusu geliştirmeleri beklenir. Okul iyileştirme sürecine katılım, ayrıca okul yaşamının sınıfta yardımcı olma, tesisleri yenileme konusunda gönüllü olma, ödev denetimi yapma ve bağış toplama etkinliğine katılma gibi diğer yönlerine daha fazla dâhil olmaya yol açabilir.*Okul müdürünün rolü.* Okul müdürleri, OGP sürecinde hayati bir rol oynar; ancak, müdürlerin aşırı baskın olmaması ve tüm paydaşların tam katılımına izin vermesi beklenir. Bu, onların etkili ve öncü olmalarını, ancak aynı zamanda diğerlerinin katılımını en üst düzeye çıkarmak için mümkün olduğunca teşvik etmeye hazır olmalarını gerektirir. Bu doğrultuda müdürler, otoriter olmaktan ziyade kolaylaştıran bir lider davranışları göstermeli; üyelerin karar alma ve planlama süreçlerine katılması fırsatları yaratmalı ve mümkünse yetki devrinde bulunmalıdır. Müdürler ayrıca OGP'nin temelde öğrenci başarısına odaklı olmasını sağlamalıdır. Müdürün yapması gereken ilk görevlerden biri de öğretmenler, veliler, toplum üyeleri, öğrenciler ve paydaşlarla birlikte bir toplantıda okul iyileştirme sürecini tanıtmaktır.

Okul profili. Bir okul profili, okul hakkında gerçek bilgiler içeren bir broşür olarak düşünülebilir. Eğer bir okulun zaten bir okul broşürü varsa, onu gözden geçirilmesi ve güncellenmesi sağlanmalıdır. Okul profili geliştirmek, her halde okul topluluğu ile konuşmayı içerir ve okulu özel ve benzersiz kılan unsurları bulmayı amaçlar. Bu süreç, okul topluluğunun okullarına gurur duymasını sağlayabilir. Okul profili oluşturmak, genelde aşağıdaki noktalarda bilgi toplamayı- edinmeyi içerir:

- Okulun ne zaman ve neden kurulduğu,
- Okulu kimin kurduğu,

- Okulun tarihindeki önemli olaylar,
- Okulun önceki önemli ve başarılı öğrencileri,
- Okulun önceki önemli öğretmenleri,
- Okulun burs kazanma, yarışmalar veya spor etkinliklerindeki önemli başarıları,
- Yerel topluluğun kullandığı dil veya diller hakkında bilgi,
- Topluluğun ünlü olduğu kültürel etkinlikler,
- Topluluğun tarihindeki önemli olaylar.
- Okulun konumunun önemli coğrafi özellikleri,
- Okul tarafından hizmet verilen toplulukların adları,
- Okula öğrenci gönderen veya öğrenci alan herhangi bir ilkokul veya lise adları,
- Haritalar, fotoğraflar ve diyagramlar.

Pek tabii ki tamamlanan profilin okul üyelerine ve paydaşlara dağıtımı yapılmalıdır. Bu başlık altında ayrıca okul yapısının, okul türü ve öğrenci profili açılarından analiz edilmesi gereklidir. Okul örgütünün *okul türü* bağlamında aşağıdaki öğelerini içeren bir analizi yapılmalıdır:

- Yönetim yapısı, örneğin bölüm veya birim başkanları, konu liderleri, sınıf veya ilerleme yöneticileri,
- Personelin rolleri ve sorumlulukları,
- Okul eğitim programı içeriği, öğretim ve öğrenme stratejileri,
- Okul hakkındaki denetleme/değerlendirme raporları.

Öğrenci profili. Öğrenci profili başlığında öncelikle öğrenci performansının değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu doğrultuda bu adımda şu sorulara yanıtlar bulunmalıdır:

- Okul başarısı, ulusal ortalamalarla ve benzer okullarla karşılaştırıldığında nasıldır?
- Okuldaki öğrenci grupları arasındaki başarı farkı ne kadardır?
- Okullar ve okuldaki gruplar ile ulusal ortalamalar arasındaki başarı farkı ne kadardır?

- Okuldaki dezavantajlı gruplar ile ulusal olarak dezavantajlı olmayan gruplar arasındaki farklar ne kadardır?
- Tüm öğrenci grupları asgari beklenen ilerlemeyi kaydediyor mu?
- Ulusal taban standartları karşılanıyor mu?
- Standartlar yeterince yüksek mi?

Görüleceği üzere okul profili ve öğrenci profili hazırlama temelde bir ZGFT –SWOT analizi çalışmasıdır. Okul toplumu yönetim kurulu ve tüm personeliyle birlikte hem okul profili hem de öğrenci profili temalarında güçlü ve zayıf yönleri, özellikle dış çevreden elde edebilecek faydaların ve ondan gelen tehdit ve tehlikeleri tespit edip listelemelidir. Okulların ve bölgelerin OGP'ye hazırlı olarak kapsamlı bir *ihtiyaç değerlendirmesinin* yapılması gereklidir. Bu bağlamda (Hanover Research, 2021):

- Okul iklimi ve kültürü, eğitim programı ve öğretim, liderlik, aile ve toplum katılımı, profesyonel gelişim ve personel kapasitesi, değerlendirme teknikleri gibi farklı bileşenleri karşılaştırarak sistem içinde eğilimler belirlenmelidir.
- Okul verilerini, öğretimi, iç süreçleri ve prosedürleri, başarıyı etkileyebilecek dış politikaları veya topluluk faktörlerini değerlendirmek için bir üçüncü tarafın kullanılması düşünülmelidir.
- Bir okul iyileştirme planı çerçevesini başlatma sürecinde bir sonraki adım olarak, okullar sıkı, ancak ulaşılabilir hedefler belirlemeye teşvik edilmeli; çabaların olumlu morali ve sürekli iyileşmeyi destekleyecek birkaç temel hedefe odaklanmaya yönlendirilmelidir.
- 2-5 öncelikli alan ya da bileşen hedeflenmelidir. Okuma başarısı, matematik başarısı ve okul iklimi, odaklanılan yaygın alanlar olmalıdır. Bu çerçevede öğrenci ve okul topluluklarını deyim uygunsa yeni kavramlarla ezilmekten korumak için var olan okul ve bölge girişimlerine dayanarak önceliklerin seçilmesi faydalıdır.
- Uzun vadeli hedefleri akademik takvimle uyumlu hale getirmek gereklidir. Bunun için de kaynaklar izin verdiği sürece çeyrek, ay veya hafta bazında küçük ara hedefler konulmalıdır. Zira hedefleri bölmek, yakın ve sık iletişimi teşvik eder ve daha büyük hedeflere ulaşmak üzere kursun-dersin ayarlanmasını sağlar.

- Öğrenci refahı sonuçlarını iyileştirmek genellikle okul gelişim planlarının temel hedeflerinden biridir. Bu çerçevede sosyal-duygusal öğrenme ve okul iklimi girişimlerinin etkililiğini değerlendirmenin yollarını öğrenmek üzere örneğin K-12 Öğrenci Refahı Programı Değerlendirme Kontrol Listesinden yararlanılabilir.

Özetle OGP'nin ilk aşaması, ihtiyaç *analizine* odaklanır; dolayısıyla bir *öz değerlendirme* aşamasıdır. Bu analizle okulun, kendi hedefleri ve özel bağlamı içinde ne kadar iyi bir performans sergilediğinin ortaya konulması hedeflenir. Bu kapsamda okulların, öğrencilerin mevcut başarılarına ayrıca da personel performansına eleştirel bir bakış atmaları gerekir. Sonuçlar konusunda herkesin açıklamalar ile bahaneler arasında ayrım yapması gerekir. Sonuçlar istikrarlı veya yükseliyorsa, yine de sonuçları sorgulamak ve daha fazlasının yapılıp yapılamayacağını sormak değerlidir.

Nereye Varılmak İsteniyor: Ulaşılması İstenen Amaçlar

Bu boyutta okul vizyon ve misyon belgesi hazırlanır, temel değerler saptanır ve amaçlar ortaya konulur. Bu üç bileşen arasında genelden özele bir daralma söz konusudur. Okul öz-değerlendirmesi yoluyla tespit edilen güçlü yönler ve gelişme alanlarına (zayıf konu ya da alanlara) dayalı olarak vizyon ve misyon belgesi geliştirilir. Okulun vizyon ve misyon beyanı varsa gözden geçirilir; okulun özgün hedef(ler)ini kapsamaması halinde geliştirilir. Öğrenciler için temel öğrenme hedefleri; öğrencilerin akademik başarıları, kişisel gelişim, davranış ve refahını karşılar olarak geliştirilir ya da gözden geçirilir. Okulların pek tabii ki amaçlarına ulaşmada başarılı olmaları için temel hedeflerin eylem planlarına dönüştürülmesi gerekir. Bu konuda okulların yapmaları gerekenler aşağıda ayrıntılındırılmıştır (National doe. fm, 2009.

Okulun vizyon ve misyon belgesi. Okul profil veya broşüründe bir vizyon ve misyon ifadesi bulunmalıdır. Bir vizyon ifadesi, okulun gelecekte nasıl bir yerde olması istediğinin bir açıklamasıdır. Diğer bir deyişle vizyon, okulun gelecekte olması beklenen resminin çizilmesi, betimlenmesidir. Vizyon, ulaşılabilir olmalı; okulun ve öğrencilerin ulaşabileceği pozitif bir imaj olmalıdır. Vizyon ifadesi çocukların büyük bir öğrenme potansiyeline sahip olduğunu var sayarak okula devam ettiklerinde öğrencilerin kazanacağı becerileri, değerleri ve tutumları tanımlar. Diğer bir deyişle bir okulun

vizyonu, öğrenci öğrenimine odaklanmalıdır. Vizyon imkânsız bir hayal değil yoğun çalışma ile ulaşılabilen potansiyel bir gerçeklik olabilir.

Misyon ifadesi, vizyonun nasıl gerçekleştirileceğini, açıklar. Misyon ifadesi, öğrencilerin yüksek bir başarı düzeyine ulaşmalarını sağlamak için okulun uygulayacağı öğrenme ortamını ve öğretim programlarını ve faaliyetlerini açıklar. Misyon ifadesi kısaca okulun bir ölçüde var olma nedenini; bu çerçevede temel işlev ve görevlerini açıklar.

Üzerinde ortaklaşılmış görece net bir vizyon dikkati önemli olan şeylere odaklamaya yardımcı olur; personeli ve öğrencileri motive eder ve öğrenci öğrenimi için ortak sorumluluk duygusunu artırır. Okullar, liderlerin personelle ve toplumla işbirliği yaparak, öğretim ve öğrenmeye bağlı net, etkileyici ve bağlantılı bir eğitim vizyonu oluşturması halinde daha başarılı olabilir. Bu ortak vizyon, dikkati önemli olan konulara odaklanmaya yardımcı olur, personeli ve öğrencileri motive eder ve öğrenci öğrenimi için paylaşılan sorumluluk duygusunu artırır.

B*ir vizyon ve misyon beyanı yazma*. Bir vizyon ve misyon beyanı yazmak, özünde çocuklarının gelecekte ne başarmak istedikleri konusunda net düşünmeye yönlendirdiği için dönüştürücü bir faaliyet olabilir. Vizyon ve misyon okul topluluğunun ortak bir ürünüdür. Dolayısıyla ortak bir vizyon oluşturmak, tüm okul topluluğunun ortak bir amaç duygusu geliştirmesine yardımcı olabilir. Vizyon ve misyon belgesi oluşturmada okul veya Eğitim Bakanlığı için eğer varsa var olan vizyon beyanlarını inceleyerek başlanabilir. Daha küçük okul topluluğu temsilcisi ekipler, kendi misyon beyanlarını yazma sürecine, fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak başlayabilirler ve daha sonra bu fikirleri dikkatlice ifade edilmiş bir vizyon beyanı ortaya çıkarmak için geliştirebilirler.

Vizyonu paylaşma. Bir vizyonun etkili olabilmesi, vizyon beyanının geliştirilmesi, yazılı hale getirilmesi yanında başkalarıyla paylaşılmasını gerektirmektedir. Vizyon geliştirildikten sonra okul topluluğu ve paydaşlarıyla paylaşılmalı ve onların tepki ve yorumları dikkate alınarak herkesin onaylayacağı bir nihai versiyon oluşturulmalıdır. Vizyon, kamuoyuna açık hale getirilmelidir. Bunun pratik bir yolu, okul profilinde, broşürde, yıllık kitapta, antetli kağıtta veya diğer okul yayınlarında ya da posterlere vizyonun basılarak bunları okul ve topluluk genelinde sergilemek olabilir. Sonraki adım, pek tabii ki vizyonun OGP için rehber olmasıdır. Bu,

tüm okul iyileştirme faaliyetlerinin vizyonun başarısına yönlendirilmesi anlamına gelir.

Temel değerler. Örgütsel değerler örgüt kültüne de temel olan inanç ve ahlaki ilkelerdir. Örgütsel değerler örgütün yaşamını sürdürüp gelişmesi için çalışanlarını bir ölçüde tutarlı davranışlarda zorlayan kurallar dizisidir. Örgütsel değerler çok önemlidir; zira çalışanların düşünme biçimlerini ve davranışlarını, olaylara karşı nasıl tepkide bulunmaları gerektiğini tayin ederler. Örgütsel değerler örgütün vizyon ve misyon ifadelerinin temeli, örgütün ayırt edici özellikleridir. Örgütün kurumsal kültürünün de temeli olan örgütsel değerlerin paylaşılması gereklidir. Bu konuda beklenen çalışanların hedefleriyle bu değerlerin uyumunun sağlanmasıdır. Örgütün kurumsal kültürünün belirlenmesinde de; örgütün temel inançları, ahlaki kuralları, davranış kuralları, idealleri, özen gösterilen amaçlarının vb. analiz edilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak örgütsel vizyon ve misyonun görece daha sınırlaması olan örgütsel değerlerin bu kavramlarla ilişkisi şöyle gösterilebilir (Padaki, 2000, Akt: Kılıç 2010).

Örgütsel idealler + değerler = Vizyon,

Örgütsel hedefler+ değerler = Misyon

Kurumsallaşmayı sağlayarak uzun vadede başarıya ulaşmanın gereklerinden birisi de temel değerleri belirlemektir. Temel değerler, karar alıcıların örgütü yönetirken bağlı kalacakları inançları ve çalışma felsefesini yansıtır. Temel değerler, uzun vadede yönlendiricilik rolüyle kurumsal kültürün oluşmasını sağlar. Bu değerler çalışanlardan nasıl davranmaları, hangi ilkelere göre iş yapmaları, nelere özen göstererek hizmet sunmaları gerektiğine işaret ederek onları yönlendirir. Böylece temel değerler, farklı birey ve birimlerden oluşan örgüte içerisinde hizmet sunumunda tutarlılık sağlar ve başarıya giden yolda sapmayı önler. Hizmetin, nasıl ve hangi değerler çerçevesinde sunulduğu, ne düzeyde sunulduğu kâdar önemlidir. Temel değerler, sonuçlara ulaşmada kurumsallığı, meşruluğu ve devamlılığı sağlar. Temel değerler üç grupta toplanabilir (Kalkınma Bakanlığı, 2018):

- *Kişiler.* Örgüt çalışanlarına ve paydaşlarla ilişkilere yönelik değerler
- *Süreçler.* Yönetim, karar alma ve hizmet sunumu sürecine ilişkin değerler
- *Performans.* Politika oluşturma sürecinin ve örgüt tarafından sunulan ürün ve/veya hizmetlerin kalitesiyle ilgili değerler

Temel değerlerin sayısı arttıkça, her birinin personel davranışları üzerindeki etkisi azalır. Bu çerçevede stratejik planda yer alan değerlerin sayısı 10'dan fazla olmamalıdır. Stratejik planlama ekibi, Bakan ile üst yöneticinin temel değerlere ilişkin perspektiflerini alarak mevzuatta idareye verilen görevler çerçevesinde, paydaşlarla katılımcı bir şekilde alternatif temel değerler taslaklarını oluşturur. Strateji Geliştirme Kurulu taslak çalışmalardan yararlanarak temel değerlere son şeklini verir.

Bilimsellik, mesleki bağımsızlık, insan odaklılık, güvenilirlik, veri gizliliği ve güvenliği, tarafsızlık, şeffaflık, erişilebilirlik, yenilikçilik ve benzerleri, kurumsal kültürü yansıtan, misyon ve vizyon ile ilişkilendirilebilecek temel değerler kümesini oluşturur. Temel değerler oluşturulurken fikir tepsisi, beyin fırtınası, kıyaslama ve arama konferansı gibi yöntemler kullanılabilir (Kalkınma Bakanlığı, 2018).

OGP'nin amaçları. Öz değerlendirme tamamlanıp analiz edildikten sonra, okulların bu sonuçları kullanarak amaçlar belirlemesi ve bu amaçlara ulaşmak için bir OGP tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanması teşvik edilir. Pek tabii ki okul ekibi bu çabaları yönetse de, tüm okul personelinin hedefler belirleme ve bir eylem planı oluşturma sürecine dâhil olması önemlidir. Amaçların açık bir şekilde ifade edilmesi, okulu harekete geçirmek motivasyon sağlayacaktır (Ahearn, 1998).

Bir okul iyileştirme planı amaçları, bir örgütsel stratejide neyin gerekli ve önemli olduğunu gösteren ayrıntılı yönlendirme ifadeleridir. Özellikle bunlar, kuruluşun yakın gelecekte ulaşmaya çalıştığı açık hedeflerdir. İdeal olarak bunlar, bir örgütün temel yeterliliğini ve işlevsel alanlarını ele alan, gelecek 3-5 yıla yönelik beyanlardır. Bu amaçlar, etkili önlem ve girişimleri içeren stratejiler tasarlamaya yardımcı olur (Harabba, 2021).

Kısaca örgütsel amaçlar örgütsel vizyon ve misyonun görece daha pratikte uygulanabilirliğe dönüştürülmesidir. Örgütsel amaçların da pratiğe somut ve açık olarak uygulanması örgütsel hedeflerle gerçekleşir. Pek tabii ki örgütsel hedeflerin SMART diye belirtilen ölçütleri karşılamasına özen gösterilmelidir.

OGP'nin hedefleri. OGP'nin hedefleri, örgütün vizyon ve misyonunu, temel amaçlarını gerçekleştirmek için belirlenen somut ve ölçülebilir hedeflerdir. Bu hedefler genellikle SMART ölçütlerine uygun olmalıdır.

SMART kısaltması, bu ölçütleri ifade eden İngilizce kelimelerin baş harflerinin birleştirilmesinden oluşturulmuştur. Bu ölçütler şöyledir:

- Spesifik (spesific),
- Ölçülebilir(measurable),
- Başarılabilir(achievable),
- İlişkili (relevant-realistik) ve
- Zaman - sınırlı(time bound)

Performans göstergeleri. Performans göstergeleri, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının ortaya konulmasında kullanılır. Performans göstergeleri, ölçülebilirliğin sağlanması için miktar ve zaman boyutunu içerecek şekilde ifade edilir. Bu çerçevede performans göstergeleri girdi, çıktı, sonuç, kalite ve verimlilik göstergeleri olarak sınıflandırılır (Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Girdi göstergeleri. Bir politika, ürün ya da hizmetin üretimi veya sunulması için gerekli olan beşeri, mali ve fiziki kaynaklardır.

Çıktı göstergeleri. Çıktı göstergeleri üretilen ürün veya sunulan hizmetlerin miktarıdır. Çıktılar genellikle somuttur ve ne üretildi ya da sunuldu sorusuna cevap verir. Çıktı göstergeleri çoğu zaman yönetimin doğrudan kontrolü altındadır. Ancak her zaman erişilen sonuçların düzeyiyle ilgili bilgi vermez.

Sonuç göstergeleri. Bu göstergeler üretilen ürün veya sunulan hizmetlerin sonucunda ortaya çıkan etkilerle ilgilidir. Faaliyetlerin ve üretilen çıktıların, amaca ulaşmada ne derece ve nasıl başarılı olduklarını gösterir. Sonuç göstergeleri "nasıl bir sonuç bekliyoruz" ve "nasıl bir etki yaratmak" istiyoruz sorularına cevap verir.

Kalite göstergeleri. Bunlar ürün veya hizmetlerden yararlananların beklentilerinin karşılanma düzeyini gösterir.

Verimlilik göstergeleri. Bu göstergeler çıktı ile bu çıktıyı elde etmek için kullanılan girdi arasındaki ilişkiyi ifade eder. Ayrıca üst politika belgelerinde stratejik planda yer alan hedeflerle ilgili performans göstergelerinin bulunması durumunda bu göstergelere öncelikle yer verilir.

OGP'nin stratejileri. Strateji, örgütün uzun dönem amaçlarını gerçekleştirmek üzere geliştirilen bir plan ya da planlar setidir**.** Strateji, bir

savaşta genel askeri operasyonları ve hareketleri planlama ve yönetme sanatı olarak tanımlanır. Strateji bir şeyi nasıl kazanacağımızın, bir şeye nasıl ulaşacağımızın tasarlanmasıdır. Strateji, genellikle büyük, kapsamlı ve uzun vadeli bir hedefe ulaşmak için yapılan bir eylem planıdır (Higgins ve Vincze, 1989). Stratejiler, kuruluşun hedeflerine ulaşmasını sağlayacak arzu edilen değişiklikleri başarmak için kuruluşların çaba gösterdiği yerdir. Amaç ve hedeflerin belirlenmesi, kuruluşun hedeflerine doğru ilerlemesini sağlamak için tek başına yeterli değildir. Bu, belirli bir süre boyunca stratejilerin benimsenmesi ve uygulanmasıyla başarılır. Diyelim ki okula fazla öğrenci alınmak isteniyor, strateji bunun nasıl sağlanacağının tasarlanmasıdır. Örgütün her hedefi bir stratejiyi bazen de birkaç stratejiyi gerektirebilir (İsaac, uk.).

Stratejilerin geliştirilmesi, amaç ve hedeflerin belirlenmesinin mantıksal bir sonucu olarak takip edilmelidir. Öncelikle amaçları (goals) ve hedefleri(objecti,ves) belirlemek ve daha sonra hangi stratejilerin kullanılabileceğini belirlemek için geriye doğru çalışmak gerekir.

Uzun dönem **amaçlar** neler? Değişme için neler gerekli? (**hedefler**) Bu değişim nasıl yapılabilir, gerçekleştirilebilir? (starejiler)

Basitçe söylemek gerekirse, strateji, hedefe (değişimin ölçüsü) ulaşmak için yapılması gereken bir şeydir. Her bir hedefe ulaşmak en az bir stratejiyi gerektirir; ancak çoğu zaman birkaç stratejinin birlikte uygulanması söz konusu olur.

Stratejik planlama sürecinde stratejilerin geliştirilmesi, örgütün uzun vadeli hedeflerine ulaşması için kritik bir adımdır. Bu süreç, örgütün mevcut durumunu anlamasını, gelecekteki fırsatları ve tehditleri öngörmesini, kaynaklarını doğru bir şekilde kullanmasını ve rekabet avantajı sağlamasını sağlar. Stratejilerin uygulanması, sürecin izlenmesi ve performansın düzenli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sonuçları, stratejilerin başarısını ölçmek ve gerektiğinde revize etmek için kullanılabilir.

Oraya, Varılmak İstenene Nasıl Ulaşılacağı

Varılmak istenene "nasıl gidilecek?" sorusuna yanıt olmak üzere bu boyutta, OGP'nin gerekli strateji, yöntem ve tekniklerinin pratiğe uygulanmasına odaklanılır. Ayrıca geliştirilen ya da gözden geçirilen OGP'nin, pratikte planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını kontrol etmek

de bu boyutta yapılır. Bu boyut ya da aşamada özetle örgütün vizyon, misyon ve temel değerlerinin pratiğe nasıl uygulanacağına esas olan eylem planları geliştirilir.

Eylem planları. Bir eylem planı, belirli bir hedefe ulaşmak için atılması gereken adımları listeleyen bir belgedir. Bir eylem planı, hedefi(leri), deyim uygunsa uygulanabilir adımlara böler ve kolayca takip edilebilen adımlara dönüştürür. Bir eylem planının amacı, hedefe ulaşmak için hangi kaynakların gerektiğini netleştirmek ve belirli görevlerin ne zaman tamamlanması gerektiğine dair bir zaman çizelgesi oluşturmaktır. Proje yönetiminde, iyi geliştirilmiş bir eylem planı, büyük bir projeyi daha küçük, daha yönetilebilir parçalara ayırmak için proje yöneticisine bir imkân sağlayabilir (Hanna, 2022).

Bir eylem planı oluşturmak, amaçları, hedefleri ve onlara ulaşmak için izlenecek stratejileri tam olarak anlamayı gerektirir. Bir eylem planı, görevlerin tamamlanması için gereken kaynaklar ve uygulamadan sorumlu ana personeli içerir. Eylem planı ayrıca her bir görevin kimin tarafından ele alındığını, görevlerin ne zaman tamamlanması gerektiğini ve başarının belirlenmesi için nasıl ölçüleceğini net bir şekilde tanımlar. Ekip üyeleri bir dizi hedef belirledikten sonra, bu hedefleri başarmak için artık bir eylem planı geliştirmeye hazırdılar. Bu doğrultuda okul ekibine, gerekli işlerin yapmasını sağlayan bir format sunulabilir: (1) Her hedefi ele almanın nedenini belirlemek, (2) hedefe ulaşmak için kullanılacak stratejileri listelemek, (3) hedefe ulaşmak için gerekli kaynakları listelemek, (4) stratejileri uygulamakla sorumlu olan kişileri belirlemek ve (5) belirli bir zaman çizelgesi oluşturmak. Yine de, okul ekipleri bu görevi ele alışlarında farklılık gösterebilirler (Charles, 1998).

Eylem planı oluşturulduktan sonra, hedeflerin *belirlenen süre içinde ve bütçe dâhilinde* gerçekleştirilmesini sağlamak için eylem planları yakından izlenmelidir. İlerlemeyi değerlendirmek ve proje hedeflerine ulaşmak için ekibin rotasını korumasını sağlamak üzere eylem planında gerekli ayarlamaları yapmak gerekebilir. Bunun için düzenli incelemeler yapılmalıdır. Diğer bir deyişle eylem planının performansını düzenli olarak değerlendirerek amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinden emin olunmalıdır. Eylem planlarının gerektiğinde değiştirilebileceğini; ancak her zaman eldeki hedefe odaklanması gerektiğini unutmamak önemlidir. Eylem planı açıkçası güncel ve doğru kaldığı sürece,

hem proje yöneticileri hem de paydaşlar için önemli bir rehber kaynağı olarak hizmet edebilir. Bu bağlamda bir eyle planı aşağıdaki adımları izleyerek geliştirilebilir (Hanna, 2022):

Hedeflerinizi belirleyin. Bu, eylem planını oluşturmada temeldir. Hedefler detaylandırırken, proje yönetiminin MASTER ilkelerini göz önünde bulundurması önemlidir:

- *Özgül*: Hedef net ve açık olmalıdır.
- *Ölçülebilir:* Başarının ölçülebilmesi için kriterler olmalıdır.
- *Ulaşılabilir*: Hedef, makul bir zaman çerçevesi içinde gerçekleştirilebilir olmalıdır.
- *İlgili*: Hedefin, değerler ve uzun vadeli hedeflerle uyumlu olduğundan emin olun.
- *Zamanlı*: İlerlemenin takip edilmesini sağlamak için zaman sınırları kritiktir.

Hedeflerinizi karşılamak için hangi kaynaklara ihtiyacınız olduğunu belirleyin. Verilen zaman çerçevesi içinde hedefe ulaşmak için gereken kaynakları belirlemek için araştırma yapılmalıdır. Eylem adımlarını planlarken tüm paydaşların görüşünü almak, eylem adımlarını planlarken özel ihtiyaçların dikkate alınmasını sağlayabilir.

Eylem adımlarınızı ve zaman çizelgenizi oluşturun. Başarının ölçülebilmesi için takip edilebilecek ve kolayca izlenebilecek gerçekçi eylem adımları oluşturmak önemlidir. Eylem adımları için bir zaman çizelgesi oluşturarak süre ve bütçe içinde kalmak gereklidir.

Eylem adımlarından sorumlu ana personeli atayın. Her adımın doğru bir şekilde tamamlanması için eylem adımlarına bireyler atanmalıdır. Ana personele, eylem adımlarını tamamlamaları için ihtiyaçları olan araçlar sağlanmalıdır.

Rutin olarak ilerlemeyi inceleyin ve gerekirse ayarlayın. Son olarak, ilerlemeyi izlemek ve eylem planında gerekli ayarlamaları yapmak için düzenli olarak performans değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bu, hedeflerin zamanında ve bütçe içinde karşılandığından emin olmanıza yardımcı olacaktır.

Bu adımlar, projenizdeki amaçlarınızı ve hedeflerinizi karşılayan, ancak yönetilebilir ve gerçekçi olan bir eylem planı oluşturmanıza yardımcı olabilir. Özetle okul hedeflerini belirledikten sonra, bunlara ulaşmak için kararlı bir eylem planı uygulamak gereklidir. Esasen her hedef, bir eylem planına çevrilmelidir, yani (https://app.croneri.co.uk):

- Ne yapılacak?
- Eylemin gerçekleşmesini sağlamakla sorumlu kim olacak?
- Hangi kaynaklar ve destek gerekecek?
- Zaman çizelgesi nasıl olacak?

Unutulmamalı ki bir eylem planı, okulun iyileştirmeleri gerçekleştirmesine rehberlik eden kullanışlı, özlü ve etkili bir yönetim aracıdır. Bir eylem planı şablonu örneği Tablol 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Bir Eylem Planı Örneği*

Parametre	Parametreye uygun pratikte uygun örnek açıklama
Eylem	UNESCO ülkelerinin okul geliştirme konusunda katılımlarını, deneyimlerini paylaşmalarını ve fon sağlamalarını teşvik etmek.
Hedef Grup	Odak ülkenin okul geliştirme ile ilgili, işbirlikçi araştırma ve inovasyon faaliyetlerinden sorumlu ekibi.
Zaman Çerçevesi (Horizon)	Mevcut işbirliği çerçevelerini teşvik etmek üzere genel düzeyde üye ülkelerle belirli AR&GE alanlarından faydalanmayı artırmak için örneğin ilk elde beş yıl düşünülebilir.
Araç (Instrument)	UNESCO ülkeleriyle planlı toplantı, proje ve kongreler aracılığıyla okul geliştirme deneyimlerini paylaşmak,
Kolaylaştırıcı	UNESCO merkez örgütü, odak ülke ve üye ülkelerin hükümetleri.
Senaryo	İşbirliği ve deneyimlerin paylaşılmasının sürdürülebilir olması.
İşbirliği Olgunluğu	UNESCO merkez örgütü ile üye ülke ilgililerinin bir zaman çizelgesi içinde bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmaları.
Bağ (Interlink)	Bütünleşik bir şekilde odak ülke ile UNESCO üyesi ülkelerin ağ oluşturması.

Kaynak: Schimpf ve Christo, 2018'den esinlenerek geliştirilmiştir.

OGP'nin Pratikte Uygulanma Süreci

OGP döngüsünün son aşaması belki de en önemlisi, hedeflerin gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Döngünün önceki aşamaları yönetilebilir ve kısa olmalıdır ki zamanın çoğu okul iyileştirmeye ayrılabilsin (Hanover Research, 2023). Örgütsel hedeflerin belirlenmesi ve bir stratejik plan oluşturulması ile mesele bitmez; bunların pratikte uygulanması gerekir. OGP uygulaması süreci, örgütün vizyonunu ve stratejik hedeflerini gerçeğe dönüştürmek için herkesin ve her şeyin bir arada çalıştığından emin olmayı gerektirir. OGP'nin uygulanması, planlama ve uygulama süreçlerinin bir araya getirilmesi sürecidir. OGP'nin uygulanması süreci temelde etkili bir liderliği gerektirir. Liderin OGP'nin uygulanması sürecinde ekip üyelerini yönlendirmesi, motive etmesi, eşgüdümlemesi, karşılaştıkları güçlükleri yenmede yardımcı olması beklenir. Daha açık ve ayrıntılı olarak liderin aşağıdaki beklentileri karşılaması beklenir (Wright, 2023):

OGP'nin uygulanmasında esas alınacak stratejilerin geliştirilmesi. Başarılı okullar ve kuruluşlar, stratejik vizyonun uygulanmasını destekleyen güçlü yönetim sistemlerine sahiptir. Ayrıca, yeni öncelikler tanıtılmadan önce değişikliğin içselleştirilmesine odaklanırlar. Bu, onların aynı anda çok fazla şey yapmaya çalışmadıkları anlamına gelir. Etkili bir okul iyileştirme planının uygulanmasında aşağıdaki stratejiler esas alınmalıdır:

- Planın uygulanmasını denetlemek ve takvimlere uyulmasını sağlamakla sorumlu bir kişi veya küçük bir grup bulunmalıdır.
- Yalnızca bir stratejik plan uygulanmalı; diğer planlar, örneğin derslere ilişkin olanlar, genel stratejik plana dâhil edilmelidir.
- Öncelikler, tüm personele anlaşılır bir şekilde belirtilmeli ve personelin plana katkılarını net bir şekilde anlamalarını sağlamalıdır.
- Plan yönetilebilir olmalıdır.
- Ana Görevler net bir şekilde listelenip bunları hayata geçirici eylem planları geliştirilmeli. Eylem planlarında genel sorumluluğu kimin üstlendiği ve kimin desteklediği belirtilmelidir. Ayrıca da personelin belli görevleri hangi zamanda, hangi kaynağı kullanarak gerçekleştireceği ve dolayısıyla oluşan maliyetler detaylandırılmalıdır. Bu doğrultuda personelin eylemleri

gerçekleştirmek için hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduğu belirtilmelidir.

- İyi bir OGP başarı kriterleri olarak öğrenme sonuçları kapsamında sınıfta yapılan değişiklikler ile süreç sonuçları olarak da tamamlanan eylemler esas alınmalıdır.

OGP'nin benimsenmesi. Bir kere uygulamaya başlamadan önce, tüm karar vericilerin ve paydaşların OGP konusunda anlaştığından emin olmak önemlidir. Bunun da ötesinde uygulamaya başlamadan önce tüm karar vericilerin ve ekiplerin OGP'ye bağlılık duymasından, aynı hedeflere odaklanmasından emin olunması gereklidir. Planlama sürecinde tüm tarafların deyim uygunsa aynı sayfada, aynı noktada başlaması ve süreç içinde hizalanması önemlidir.

İşlerin stratejiyle uyumlu hale getirilmesi. Denemelere göre OGP uygulamasında çalışanların rollerinin, OGP stratejisi göz önünde bulundurularak tasarlanmamış olması, başarılı olmada önemli bir engel oluşturmaktadır. Buna karşın işler, OGP ile uyumlu olduğunda yüksek performans elde edilebilmektedir. Pek tabii ki uygulama süreci için somut hedefler belirlemektir. Bunun yolu da ekibin her faaliyetini stratejik planla ilişkilendirmektir. Bu noktada bireysel hedeflerle örgütün hedeflerinin uyumunu sağlamak, planın uygulanmasına yapısal bir çerçeve vermek için önemlidir.

Çalışanları yetkilendirmek için net iletişim kurulması. OGP uygulamasında net iletişimin gücü göz ardı edilemez. Bu noktada her üyenin, OGP'ye bağlılık göstermesi, sadece örgütün hedeflerini değil, aynı zamanda bireysel sorumluluklarının bu hedeflere ulaşmayı nasıl mümkün kılacağından emin olması önemlidir. Bu bağlamda örgütün performansını artırmak ve çalışanları yetkilendirmek için ekibe, günlük çalışmasının etkisine ilişkin dönüt verilmesi anlamlıdır. Bu doğrultuda iki yönlü iletişim önemlidir; yönergeler ve politikalar üstten akarken geri bildirim ve fikirler, hatta eleştiriler alttan gelmelidir. Bu sağlanabilmesi için iç iletişim süreçlerini iyileştirmek ve geri bildirim ve katılım için mekanizmalar oluşturmak önemlidir. Örneğin, çalışanlarından hem OGP hakkında hem başlangıçta hem de uygulama sırasında geri bildirim sağlamak için bir mekanizma oluşturulabilir. Bunun için de ilerleme ve hedeflerin stratejik planla uyumlu hale getirmek için düzenli ekip toplantıları düzenlenebilir. Ayrıca çalışanlarla bilgi paylaşımı yaparak kurumsal şeffaflık artırılabilir. Kısaca açık ve işbirlikçi bir kültür geliştirilmelidir.

Performansın ölçülmesi ve izlenmesi. OGP uygulaması, hedeflere doğru ilerlemenin sürekli olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyar. Örgütün performansını etkili bir şekilde ölçmek için, stratejik planlama aşamasında belirtilen sayısal anahtar performans göstergeleri esas alınmalıdır. Takdir edilir ki bir sayısal hedef, ekibin düzenli olarak performansının izlenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlar. Performans yönetimi, sırasıyla stratejik planda hedef belirlemenin doğal bir uzantısı olmalıdır. Çalışanların, performansının gözden geçirilmesi sürecindeki katkılarının, örgütün stratejik hedefleriyle ne derecede uyumlu olduğu da ölçülebilmelidir. Stratejik hedeflerin takip ve raporlanması, stratejik kontrolün sağlanması ve ilerlemenin yönlendirilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda etkili takip ve raporlamanın iki temel bileşeninden söz edilebilir: (1) İlk olarak, örgütteki herkesin kendi bireysel hedeflerindeki ilerlemeyi düzenli olarak güncellediğinden emin olmak gereklidir. (2) Güncellemeler, hedefe karşı ilerlemenin nicel bir ölçüsü olmalı ve bağlam için kısa bir yorum içermelidir.

Ödüllendirme. Performans yönetiminin doğal bir sonucu olarak çalışanları ödüllendirmek önemlidir. Planlama, iletişim ve hedef belirleme konusunda büyük çaba harcamak anlamlıdır; ancak sonuçta neredeyse herkesin çalıştığı tek şeyin para olduğu unutulmamalıdır. Pek tabii ki ödüller de OGP stratejilerine bağlanmalıdır. Bireysel katkıları göz önünde bulunduran bir strateji oluşturmak önemlidir. Bunun için de performans ölçekleri-metrikleri mutlaklar olarak ele alınmamalıdır. Ödüllendirmelerin sadece parasal olmak zorunda olamadığı anlamlı kurumsal hediyeler, seyahat ayrıcalıkları, insanları konferanslara gönderme, ek liderlik fırsatları sunma gibi şekillerinin de olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Yeter ki liyakat esas alınsın. Son söz ödüllendirmeyi, OGP'ye bağlayan bir uygulama kültürü oluşturulmalıdır.

Yenileşme (inovasyon) ve kontrolün dengede tutulması. Yenileşme, örgüt büyümesi için temel bir güç olsa da, OGP'nin uygulanmasını engellemesine izin verilmemelidir. Yenileşmeden yararlanmak ve mevcut OGP uygulaması üzerinde kontrolü elde tutmak için, OGP'nin odak noktasını değiştirebilecek kararları kimin vereceğini, OGP'nin hangi parçalarının tartışmasız olduğunu belirleyici bir süreç geliştirilmelidir. Ayrıca, durgun bir örgütün büyümesinden söz edilemez. Bu yüzden çalışanları, OGP ile ilgili beyin fırtınası yapmaya, deney yapmaya ve hesaplanmış riskler almaya teşvik edilmesi önemlidir.

İzleme ve Değerlendirme

Stratejik planlama sürecinin temel aşamalarından biri, planın gerçek uygulamasıdır. Takdir edilir ki bir plan, belgede belirtilen hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemler ve stratejiler kâdar etkilidir. En üst düzey etki için, stratejik bir plan düzenli olarak izlenmeli ve ilerleme kaydedildiğinden emin olunmalıdır. Bu, planın komite toplantıları, geri çekilmeler, yıllık raporlama süreçleri veya planın kurum personelinin sürekli gündemi olduğunu sağlayan diğer işlevler aracılığıyla işin bir parçası olarak düzenli ve sürekli olarak takip edilmesini gerektirir. Benzer şekilde, planı kolaylaştırmak ve ilerletmek için yapılan çalışmalar, belirlenen süre içinde sık sık izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu, değişen bağlamlara veya hedeflere ulaşılan ilerlemeye yanıt olarak gerçek zamanlı ayarlamaların yapılmasını sağlar. Açıkçası planın genel hedefleri değişmezken, bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejiler değiştirilebilir veya yeniden ayarlanabilir, Önceki aşamalarda olduğu gibi, bu aşama da geniş paydaş katılımından faydalanılması önemlidir. Bu aşamada yapılacaklar aşağıda özetlenmiştir (Keith ve Hundley, 2023).

Rapor etme ve tekrarlama. Sonuç olarak, etkili stratejik planlama girişimleri, örneğin bir okulun öğretim üyeleri ve personeli için "ekstra" bir iş olarak görülmez. Stratejik planın uygulanması, öğretim üyelerinin ve personelin işiyle uyumlu ve onların işidir. Bu nedenle, planın sonuçlarından doğan başarıları sık sık iletişim kurarak zaman zaman kutlamak gereklidir. Ayrıca, içsel olarak devam eden planlama sürecine katılmak da faydalıdır. Paydaşlarla, uygulamadaki zorluklar hakkında açık ve şeffaf iletişimde bulunmak, OGP sürecine ilişkin olarak başarıları ve zorlukları içeren bu konuşmalar, kuruluşu sonraki stratejik OGP çabalarına hazırlamada önemli bir rol oynayabilir. Bu nedenle, OGP tekrarlayan bir süreç olarak görülmeli ve düzenlenmelidir. Belirli bir OGP belgesi "süresi dolmuş" olsa da, kurumun OGP'si ile ilgili kritik konuşmalar ve etkinliklere düzenli olarak katılımın sağlanması gereklidir. Bu nedenle, OGP'leri uygun aralıklarla yenilemek veya güncellemek gereklidir, zamanın geçmesi veya değişen koşullar nedeniyle bu gereklidir. Bu, önceki bir OGP unsurlarına yeniden bağlılık veya yeni bir belge oluşturulmasıyla sonuçlanabilir.

OGP'yi izleme. Planın esnek olması ilkesi gereği OGP'de değişikliklere gidilebilir. Bu bağlamda okul yılı ilerledikçe örneğin öğrencilerin ihtiyaçları değişebilir. Bu, neyin işe yaradığını ve herhangi bir değişiklik gerekip

gerekmediğini belirlemek için sürekli analiz ve değerlendirme gerektirir. Bu doğrultuda eylem planlarının planlandığı gibi uygulandığının kontrol edilmesi gereklidir. Ayrıca eylem planının değerlendirilmesi kapsamında sınıfta ne derecede istenen etkiyi yaptığı kontrol edilmelidir.

Sonuçları izleme. OGP'nin başarı kriterleri, öğrenme hedeflerine ulaşmada ve süreci belirlemede yardımcı olacaktır. Diyelim ki OGP'nin *hedefi,* öğrencilerin davranışını iyileştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirici bir *eylem olarak*, okul davranış politikasının değiştirilmesi gerekecektir. *Neden* bu değişime gidilmekte? sorusuna, yeniden gözden geçirilmiş bir davranış politikasına ihtiyaç duyulmakta olduğu yanıtı verilebilir. Bu yeni politikanın, kuralları, ödülleri ve cezaları daha önce belirtilenden daha iyi tanımlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca personel, öğrenciler ve geniş topluluğun yeni politikayı daha iyi anlayacağı beklenebilir. Böylece yeni politika okul genelinde tutarlı bir şekilde uygulanabilecektir. Sonunda derslerdeki davranışların iyileşeceği ve öğrenmeye daha az müdahale olacağı düşünülebilir. En son olarak da öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonunun, öğrenmelerine olan tutumlarıyla birlikte artış göstereceği; öğrencilerin akademik olarak daha fazla başarı elde edeceği ve kişisel gelişimlerinde yükselme görüleceği beklenebilir.

Tartışma ve Türk Eğitim Sistemi için Bazı Çıkarımlar

Türk Eğitim Sisteminde OGP'ye yakın, bir ölçüde esin kaynağı olan "Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)" Projesi, 1994'te "Millî Eğitimi Geliştirme Projesi"nin amaçlarına ulaşması için geliştirilmiştir. Müfredat laboratuvar okulları, öğretim ve öğrenmeyi desteklen materyaller ile birlikte öğretim programlarının alanda denendiği pilot okullardır. Bu proje için yedi coğrafi bölgeden 23 ilde, her düzeyde (ilkokul, ilköğretim okulu, ortaokul, lise, anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi) toplam 208 okul seçilmiştir (MEB; 1998). MLO ile gelen en önemli yenilik her halde, geliştirilen programların pilot uygulama olarak bu okullarda denenmesi ve test edilmesidir. MLO'da programların denenmesi ve düzeltilmesi yetki ve sorumluluğu EARGED'e (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) verilmiş; bu bağlamda MLO'da uygulanacak programların hazırlanması ve geliştirilmesi için EARGED bir Program Geliştirme Modeli (Okul Gelişim

Modeli- OGM), geliştirmiş ve bu model Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uygun bulunmuştur (MEB, 1998).

OGM ile okullarda, plânlı çalışma sisteminin yerleşmesi hedeflenmiştir. OGM birbirini izleyen on adımdan oluşmaktadır. Model ile çocuklarımıza daha nitelikli bir eğitim sunabilmek için okulların, üniversitelerin, eğitime hizmet veren bütün sektörlerin ve özellikle de velilerin, okulların gelişimine katkıda bulunmaları, işbirliği içinde okulları birlikte iyileştirmeleri beklenmektedir. MLO'lar eğitim, öğretim ve yönetim alanında araştırma ve geliştirme çalışmaları sonucunda ortaya konacak her türlü çalışmanın, sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce pilot uygulamasının- alanda deneme çalışması- okullar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1999d; MEB, 1999e). Diğer bir deyişle MLO'lar, yaygınlaştırma yönergesinde tanımlandığı (MEB, 1999a) gibi eğitim sisteminin laboratuvarıdır. Bu bağlamda bu laboratuvarlarda test edilen uygulamaların diğer okullara da yaygınlaştırılması planlanmıştır (Çetin ve Gülseren, uk.).

MLO OGM'si "öğrenci merkezli eğitim, okul merkezli sistem" anlayışı çerçevesinde geliştirilmiştir (MEB, 1999e). Modelde, okulların fiziki yapısının oluşturulmasından yönetim anlayışına, rehberlik anlayışından teftiş anlayışına, teknolojinin kullanımından okul kaynaklarının kullanımında önceliklerin belirlenmesine kadar ve hatta okulun veliler, çevre ve üniversiteler ile olan etkileşimi de dâhil olmak üzere her alanda bu anlayışın esas alındığı görülmektedir.

Zaman içinde kamu eğitim kurumlarında TKY'nin (Toplam Kalite Yönetiminin) uygulanmasına ilişkin yasal düzenleme (5018 saylı Kamu Yönetimi ve Denetimi Kanunu) çerçevesinde MLO okullarında da TKY'nin uygulanmasına ilişkin "Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi", Kasım 1999'da 2506 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Özdemir'in de vurguladığı gibi Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi MEB'de de geçerli olan aşırı merkezi yönetim yapımız ile OGM, okula dayalı yönetim, TKY kavramları gibi yerele, yerinden yönetime ağırlık veren kavramlar arasında uyum sağlamak üzere geliştirilmiştir. Bu uyumun sağlanması gerekli olacaktır. Bu bağlamda Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi (MEB, 1999b) ile her okulda bir kalite kurulunun oluşturulması öngörülmüştür. Bu kurul, Yönergeye göre toplam kalite yönetimi anlayışı ile süreçleri tasarlamak, yürütmek ve kalitenin geliştirilmesi için gerekli kararları ve önlemleri almakla yükümlüdür. Bu

bağlamda her okulda kalite geliştirme ekiplerinin oluşturulması öngörülmüştür. Kalite kurulu ve kalite geliştirme ekiplerinin kuruluşu ve işleyişi ile ilgili esas ve usuller MLO Modeli' ne göre yürütülecektir. Eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için eğitim kurumları paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilecek ve iş birliğine dayalı bir çalışma kültürünün okula yerleşmesi sağlanacaktır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında okul gelişim yönetim ekibi (OGYE) kurulacaktır. OGYE, her öğretim yılı için o öğretim yılının başında uygulamaya girecek şekilde OGP hazırlamak ve uygulamakla yükümlüdür.

Bu uyum sağlanabilmiş midir? Bu soruya "evet" demek zor. Görünürde her okulda bir OGY ekibi, bir TKY ekibi oluşturulmuş; ancak bu ekiplerin OGM ile TKY çalışmaları, gerekli danışmanlık hizmeti de verilmediğinden maalesef ciddiyetten uzak birer formalite çalışmalar olarak görülmüştür. Öyle ki bir okulda geliştirilen OGM ve TKY çalışmalarının diğerlerinde kopyalanması gibi uygulamalara rastlanmıştır. Oysa her okul tektir, sorun ve öncelikleri diğerlerinden farklıdır.

Pratikte Ülkemizde gerek MLO'nun gerekse de OGM'nin uygulanmasında sorunlar yaşanmıştır. Öncelikle ÖGP uygulamasına rehberlik edecek EARGED uzmanlarının seçimi sürecinde liyakatin gözetilmediği, temel hastalıklarımızdan biri olan kayırmacılığın egemen olduğu görülmüştür. Bu satırların yazarının da görev aldığı bu uzmanların yetiştirilmesi programındaki gözlemleri bunu teyit etmiştir. Bir başka uygunsuzluk danışmanlık sürecinde yaşanmıştır. MLO dolayısıyla OGM'nin pratikte uygulanmasında gerekli danışmanlık hizmeti sunulmamış, merkezde hazırlanan yönergeye göre neredeyse bu konularda bilgi ve tecrübesi olmayan okul yöneticilerince MLO ve OGM'nin uygulanması istenmiştir. Bu paralelde örneğin TKY'nin okullarda uygulanmasında onca yükseköğretim kurumu ve uzmana karşın danışmanlık hizmeti olarak bir piyasa şirketi olan KALDER'den danışmanlık hizmeti alınması doğru olmamıştır.

Ne yazık ki OGP başarılı olamamıştır. Araştırmalara göre OGP'nin başarılı olmamasına yol açan nedenler şöyle sıralanabilir:

- OGP ekibi ya da katılımcılarının gerekli uzmanlığa (Şahin ve Aslan, 2008; Arslan ve Küçüker, 2016) ve gönüllülüğe göre (Arslan ve Küçüker, 2016; Bozbayındır ve Alev, 2020; Şahin ve Aslan, 2008) seçilmemesi,

- OGP ekibinin gereğince yetiştirilmemesi, planın her aşamasında katılımlarının özendirilmemesi (Çetin, 2013),
- OGP'nin bir formalite olarak görülmesi; planın uygulanmasının sadece kâğıt üzerinde kalacağına inanılması (Çetin, 2013),
- OGP ekibinin, OGP'nin her aşaması için hazırlanıp yetiştirilmemesi (Işık ve Aypay, 2004),
- Ekip liderlerinin, müdür olmasının bazı katkıları olabilse de OGP'nin geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine liderlik edebilecek formasyona, yetenek ve yeterliğe sahip olmaması (Bozbayındır ve Alev, 2020),
- Ekibe ve liderine her aşamada profesyonel danışmalık yapabilecek tecrübe ve bilgiye sahip alan uzmanı danışmanın olmaması,
- Özellikle de OGP'nin uygulanması aşamasında üyelerin sürekli desteklenmemesi, sorunlarında yardımcı olunmaması,
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sürekli yer değiştirmesi (Arslan ve Küçüker, 2016),
- OGP'nin her aşamasına katılımlarının artırılması için ekip üyelerinin, pratikte işe yarar şeylerle motive edilmemesi,
- Okullara yeterli kaynak sağlanmaması (Bozbayındır ve Alev, 2020; Işık ve Aypay, 2004; Şahin ve Aslan, 2008),
- Hiyerarşik yapı ve bürokrasinin engellerinin aşılmaması (Işık ve Aypay, 2004),
- Uygulanabilirliği olan hedeflerin geliştirilmemesi (Akbaba ve Yıldızbaş, 2016; Bozbayındır ve Alev, 2020),
- Veli katılımının özendirilmemesi (Bozbayındır ve Alev, 2020),
- OGP'nin amaca göre yönetilmemesi (Memduhoğlu ve Uçar, 2012),
- Öğretmenlerin planlama çalışmalarına istekli olarak katılmaması (Akbaba ve Yıldızbaş, 2016).

Bu bulgular Türk Eğitim Sistemi okullarında OGP'nin bir okul geliştirme –iyileştirme modeli olarak benimsendiğini; dahası 5018 sayılı Kanun gereği tüm okullarda TKY anlayışıyla geliştirilip uygulanmasının zorunlu tutulduğunu; ancak bir araç olarak pratikte okullarımızda arzu edilen değişme ve gelişmeyi sağlayamadığını göstermektedir.

Pek tabii ki bu bulgular çözümleri de işaret atmaktadır. Bu da kısaca başta ekip lideri olmak üzere katılımcıların OGP'ye inanıp bağlılık göstermesi, onların OGP sürecinin her aşaması için yetiştirilmesi ve katılımlarının sağlanması, bu nokta da özellikle de çok kritik bir aşama olan planın uygulanmasında ekip lideri ve üyelerine gerekli desteğin verilmesi, okullara gerekli kaynakların sağlanması, her aşamada gerekli danışmanlık hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir.

Gelinen noktada OGP'nin artık hemen her okulda uygulanması kaçınılmaz olacaktır. Bunun için de her okulda OGP hazırlanması ve uygulanması süreçlerinin stratejik planlama çerçevesi içinde -Stratejik Okul Gelişimi Planlaması da denebilir- formalite ötesinde ciddi olarak ele alınması, okullara bu konuda gerek merkez danışmanlık biri gerekse de okullar arası oluşturulacak sosyal ağ yardımıyla danışmanlık hizmeti verilmesi gereklidir. Zira okulun gelişmesi, arzu edilen başarıyı karşılayabilmesi buna bağlı olacaktır.

Kaynakça

Ahearn, C. (1998, Ed.). *Planning for school ımprovement. a report on a comprehensive planning process*. Washington DC.: South Eastern Regional Vision for Education.

Akbaba, A. ve Yıldızbaş; Y. V. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda stratejik planlama uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 1-26

Beach, R., & Lindahl, R. (uk.). The role of plannıng ın the school ımprovement process. *Educational Planning*, *16*(2), 19-43.

Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişimi modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS (Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(4), 2641-2673

Burns, T., & Stalker, G. M. 1961. *The management of innovation.* London: TavistockPublications

Cote, C. (2020). 5 Keys To Successful Strategy Executıon. https://online.hbs.edu/blog/post/strategy-execution

Çetin, H. (2013). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(24), 87-112.

Çetin ve Gülserern (2003). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
htpps://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/cetin-gulseren.htm

Clark, D. L, Lotto, L. S., & Astuto, T. (1989). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20, 41-68.

Croner-i, uk. *School ımprovement planning: ın-depth.* https://app.croneri.co.uk/topics/school-improvement-planning/indepth

EARGED (1999). *Okul gelişim modeli plânlı okul gelişimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları No: 038.

Fayol, H. (1916) *General and ındustrial management.* Institute of Electrical and Electronics Engineering, Paris.

Hanna, K: T. (2022). *Action planning*. https://www.techtarget.com/whatis/definition/action-plan.TchTarget

Hanover Research (2023). *Best practices in school improvement planning*. www.hanoverresearch.com /insights-blog/best-practices-in-school-improvement-planning/ ?org=k-12-education

Harraba L. (2021). *Objectives and goals of strategic planning.* https://harappa.education/harappa-diaries/strategic-planning-objectives-and-goals/#heading_5

Higgins, J. M., & Vincze, J. W. (1989). *Strategic management*. Harcourt Canada

Isaac, L. (uk.) *What is a strategy*?
http://www.leoisaac.com/planning/strat038.htm#:~:text=A% 20strategy %20is%20a%20plan,achievement%20of%20the%20organisaIşık, H. ve Aypay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 349-363.

Kalkınma Bakanlığı (2018). *Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu*. 3. sürüm.

Keith, C. J., & Hundley, S. P. (2023). Process considerations for strategic planning: Five phases for effective ımplementation. *Assessment Update*, *35*(1), 3-16

Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyo- Ekonomik*, 81-97.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper and Row: New York.

Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 234-256.

MEB (1998). Müfredat laboratuvar okulları modeli düzeltme 4. Taslak. *Yayınlanmamış Rapor, EARGED,* Ankara: 1998.

MEB (1999a). Millî Eğitim Bakanlığı Müfredat Laboratuar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2506

MEB. (1999b). Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi. *Tebliğler Dergisi,* 2506.

MEB. (1999c). *Okul gelişim modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1999d). *2000 yılında Milli Eğitim.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1999e). *Müfredat laboratuar okulları modeli.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

National doe. fm (2009). *School improvement plannig. Guidance for departments of education, elementary and secondary schools.* Federated States of Micronesia National Department of Education. www.national.doe.fm/wp-content/uploads/2023/03/School-Improvement-Planning-Handbook-NDOE-2009.pdf

Özdemir, M. (2007). Eğitimde yeniden yapılanma siyasaları "müfredat laboratuar okulu". *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 103- 116

Scheerens, D. (2005). The theoretical basis of the effective school ımprovement model (ESI). *Effectiveness and School Improvement*, *16*(4), 373-385.

Schimpf, S., & Christo, N. (2018). Towards strategic action planning: using a collaboration maturity model to support international co-operation in research and innovation. *IEEE International Conference on Engineering, Technology and Innovation (ICE/ITMC*).

Şahin, S. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 172-189.

Twinkl.com.tr(uk.). *What is a school improvement Plan.*https://www.twinkl.com.tr/teaching-wiki /school- improvement-plan

Wright, T. (2023). 6 *Steps To Successful Strategy Execution.* https://www.cascade.app/blog/successfully- execute-a-strategy

Sevgili Kasım Hocam'a,

Sevgili Kasım Karakütük'ü Bölümümüz lisansüstü öğrencisi iken tanıdım; maşallah sulu tarlada büyümüş uzun bir fidan gibiydi; şükür ki hala da öyle. Sonrasında Bölümde ilişkilerimiz gelişti; birbirimizi yakınan tanıma imkânımız oldu. Ayrıca doktora programında öğrencim de oldu. Bu bilgi ve tecrübeme dayanarak O'nu şöyle tanıtabilirim: İnsanlarla ilişkiyi seven, kolay çevre edinen, örgütleyici, dostlarını sahiplenici bir kişilik. Çalışma disiplini, ciddi duruşu ve vefalılığı O'nu tanımlayan diğer özellikleri olarak belirtebilirim. Doktoradan sonra Bölümde öğretim üyeliği serüveninde ilişkilerimiz daha da gelişti, birbirimize daha yakın ve önemser olduk. Zaman zaman bir araya gelir, sohbet ederdik; hal hatır sorar akademik meseleleri tartışırdık. Bu tartışmada Kasım Hoca bir espiri olarak "ben ortanın solundan konuya bakıyorum" derken ben de "konuya ortanın sağından yaklaşıyorum" der gülüşürdük. Uzun Bölüm yaşantımız içinde aramızda neredeyse hiçbir sorun çıkmadı; birbirimize hep sevgi ve saygıyla yaklaştık. Emekli olduktan sonra da sağ olsun beni zaman zaman arar halimi sorar.

Kasım Hoca, rahmetli Mahmut Adem Hoca'dan sonra Türkiye'de Eğitim Ekonomisi ve Planlama alanının en saygın isimlerinden bir oldu; özellikle de eğitim planlaması, planlama teknikleri, bütçe yönetimi, öğretim haritaları, eğitim ekonomisi derslerini verdi, vermekte, bu alanlarda araştırma ve çalışmalarını sürdürmektedir. Kasım Hoca özellikle de doktorantlarına bir model oldu; hep O'nu örnek aldılar. O da onları hep izledi; elini onların üzerinden hiç çekmedi. Disiplinli oluşu ve işbitiriciliği gözlemlerime dayanarak O'nu dekan yardımcılığı yanında dekanlığa aday olması için yüreklendirdim. Dekanlık seçiminde iki türlü bir seçim yapılmış olmasına karşın maalesef hoş olmayan bir şekilde bir başkası atandı. Gel zaman git zaman Erkan Hoca'nın rektörlük ekibinde yer aldı. Talihsiz bir rahatsızlık nedeniyle yönetim işlerine ara verinceye dek rektör yardımcısı olarak çalışmalarını sürdürdü. Çok şükür iyileşti ve Fakülteye Bölümüne döndü. Sonrasında ders verme, öğrenci yetiştirme, proje yapma gibi akademik etkinliklerini sürdürmektedir. Önemli bir girişim olarak Fakülte Dergisini ayağa kaldırdı, geliştirdi.

Sevgili Kasım Hoca'nın resim gibi güzel bir yazısı vardır; öz bakımı fevkaladedir. O'nu normal zamanlarda bile takım elbisesiz, kravatsız göremezsiniz. Kasım Hoca müthiş bir fıkra deposudur; anlatmayı da çok sever. Günlük işlerimizde sıkıldığımızda zaman zaman bir araya gelir Kasım Hoca'nın fıkraları ile gerginliğimizi atmaya çalışırdık. Kasım Hoca'nın kendi adıma iyi bir saz çalar olduğunu geç öğrendim. Odasında bulundurduğu sazını zaman zaman çaldığı olurdu. Ayrıca Rektör yardımcısı iken Rektörlük bünyesinde informel müzik gruplarını örgütlediği görüldü. Birara bana da çengel atmaya çalıştı; ne yazık ki bunda başarılı olamadı. Zira ben de şarkı söyleme gibi bir yetenek yoktu.

Sevgili Kasım Hocam, emekliliğine elbette çok zaman var; gerçek yaşamında iyi bir planlamacı da olsan şimdiden bir emeklilik planı geliştirmeni öneririm. Son söz olarak Sen'den Fakülte'ne Bölümü'ne daha uzun süre hizmet vermeni diliyor ve bekliyorum. Sevdiklerinle birlikte sağlık ve esenlik içinde güzel bir yaşamın olsun. Sevgiyle kal, sağlıcakla kal.

Prof. Dr. Ali BALCI

Üniversitelerde Örgütsel Atalet, Değişmeye Direnç ve Değişim Yönetimi

Prof. Dr. İnayet AYDIN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, iaydin@ankara.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-7522-8961

Öz

Değişim, bir durumun mevcut halinden farklı bir duruma geçişini ifade eden geniş kapsamlı bir kavramdır. Her değişim, gelişme olarak değerlendirilemez çünkü değişim olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bütün örgütler iç ve dış etmenler nedeniyle değişmek ve dönüşmek durumundadırlar. Üniversitelerin de değişim ve dönüşüm süreçlerini etkili biçimde yönetmeleri ve güncel gereksinimlere uyum sağlamaları önemlidir. Etkili bir değişim yönetimi eğitim kalitesini artırır, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri destekler ve topluma daha etkili bir şekilde hizmet edilmesini sağlar. Ancak üniversitelerin sahip olduğu örgütsel kültür, gelenekler ve yerleşik eğilimler üniversitelerde değişimin önünde çok büyük bir engel olarak durabilmekte ve örgütsel atalete yol açabilmektedir. Örgütsel atalet, bir örgütün değişime veya gelişime direnme, ağırdan alma veya uyum konusunda gösterdiği pasif veya dirençli tavırdır. Akademik kurumlarda örgütsel ataleti yenmek, değişime direnç ve durgunluğu aşmak için üniversitelerde etkili liderlik, iletişim, paydaş katılımı, önemlidir. Üniversitelerde değişimi yönetebilmek, kurumların hızla değişen eğitim, teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlara uyum sağlamasını sağlayan yönetim stratejilerinin benimsenmesini ve uygulanmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Atalet, örgütsel atalet, değişime direnç, değişim yönetimi, üniversitelerde değişim yönetimi*

Giriş

Bu çalışmada temel amaç, değişimin hem başlatıcısı olması beklenen hem de her türlü değişmeden en fazla etkilenen örgütlerden biri olan üniversitelerde değişme, örgütsel atalet, değişime direnç, değişimin yönetimi kavram ve süreçlerini irdelemektir. Böylece üniversitelerde değişim

gereklilikleri, örgütsel atalet ve değişime direnme nedenleri, değişim yönetimi gibi konularda var olan kuramsal boşluğu dolduracak bir bilimsel katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Değişim Kavramı ve İlgili Kavramlar

Filozof Herakleitos'a atfedilen ve çok sık kullanılan "Değişmeyen tek şey değişimdir." sözünde olduğu gibi hem kişisel hem de örgütsel yaşamda değişime açık olmak ve uyum sağlayabilmek büyük bir önem taşımaktadır. Değişme durumunu ifade eden pek çok farklı kavram kullanılmaktadır. *Değişim*(change) en basit anlamıyla hissedilen gereksinimlere yanıt vermek için mevcut durumu terk edip mevcut değerlerin, uygulamaların ve sonuçların yeniden düzenlenmesine yol açan bir durumdan yeni bir duruma geçmektir (Morrison, 1998, s. 32). *Gelişme* (development) ise bir şeyin büyüdüğü, ilerlediği ve daha iyi hale geldiği bir süreçtir (https://dictionary.cambridge.org). Diğer yandan *yenilik* (inovasyon), devrim yaratacak yeni fikirlerin, stratejilerin, yöntemlerin veya ürünlerin yaratılması veya uygulanması anlamına gelir ve genellikle bir şeyi yapmanın yeni bir yolu veya yeni bir düşünce tarzı ortaya koymaya yönelik dinamik bir süreci ifade eder (Digital leadership, Tarihsiz). *Yenileme* (renovation) kavramı ise eski olan bir şeyi temizleyerek, onararak veya yeniden inşa ederek daha iyi bir duruma getirmek, önceki haline dönmesini sağlamak ya da onu modernize ederek yeniden işlev kazandırmaktır (Merriam-webster, Tarihsiz). Diğer yandan *yeniden biçimlendirme* (reform), genellikle yasal veya kurumsal düzeyde hataları, sorunları vb. ortadan kaldırarak veya düzelterek bir sistemin veya bir kurumun belirli alanlarda değiştirilmesi veya iyileştirilmesi anlamına gelir (Britannica, Tarihsiz). *Yeniden yapılanma* (restructuring) ise bir örgütün felsefesinin, uygulamalarının, yapısının ve işleyişinin köklü biçimde yeniden düzenlenmesi anlamına gelir (Whitaker ve Moses, 1994, s. 2). Bu anlamda yeniden yapılandırma bir sistemin kültür, liderlik, program, kurumsal hesap verebilirlik, karar verme süreçleri, yetki dağılımı, motivasyon ve profesyonel uzmanlık gibi tüm yapılarında kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesini gerektirir (Reavis ve Griffith, 1992, s. 2).

Bu kavramların her biri genel olarak belirli bir tür değişimi veya dönüşümü ifade etmektedir. Ancak *değişim* genel anlamda, bir durumun, bir şeyin veya bir durumun başka bir şekle, biçime, duruma veya koşula dönüşmesidir. Bir anlamda değişim, bir önceki durum ya da davranıştan

farklılaşmak anlamına gelmektedir. Değişim, hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen bir kavram olarak ileriye doğru olabileceği gibi, geriye doğru da olabilmektedir (Tezcan, 1984). Her değişim gelişme olarak değerlendirilemez, çünkü değişim olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir. Değişimin gelişme ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmeyeceği, değişimin doğası, boyutu ve etkileri gibi bir dizi faktöre bağlıdır. Örneğin, bir toplumun kültürel değişimleri, bazı kesimler için gelişmeyi temsil ederken, diğer kesimler için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu durumda değişimi yönetmek veya uyum sağlamak önemli hale gelir. Ancak, birçok durumda, değişim genellikle gelişmeyi mümkün kılar veya gelişmeyi tetikler. Bir değişimin sonuçlarını değerlendirirken, genellikle uzun vadeli etkilerini göz önünde bulundurmak önemlidir.

Örgütlerin değişim sürecinde içine düştükleri tehlikelerden birisi de kurumsal sürüklenmedir. "Kurumsal sürüklenme bir örgütün kurumsal ve işlevsel amaçları arasında uyumsuzluk ve farklılaşma olmasından dolayı, örgütün asıl amaçlarından giderek uzaklaşmasıdır" (Aydın, 2023, ss. 23-24). Yükseköğretimde sürüklenme, kurumsal amaç ve misyonlardan yavaş yavaş, çoğu zaman fark edilmeden uzaklaşmanın yarattığı, süreç ve prosedürlerin aşınması ve erozyona uğraması sonucunda ortaya çıkan, gerçekte olması gereken ile yapılan işler arasındaki boşluktur. Yükseköğretim kurumları hızlı ve plansız değişimler sonucu bilimsel amaç ve hedeflerinden uzaklaşarak, kurumsal sürüklenme riskine girebilirler.

Üniversitelerde Değişimin Önemi ve Değişim Alanları

Üniversiteler yaklaşık bin yıldır var olan, bugünün ve geleceğin yaratıldığı, araştırma ve öğrenme merkezleri olarak toplumun kalbinde yer alan çok önemli kurumlardır. Üniversiteler doğası gereği ilk kuruluşlarından bu yana sürekli değişen kurumlardır. Orta çağ üniversitesinden günümüze kadar üniversitenin misyonu ve bağlamı oldukça büyük bir değişime uğramıştır ve günümüzün üniversite sistemi tamamen farklı bir nitelik kazanmıştır. Geleneksel orta çağ üniversitesi bir bilgi deposu iken, 1810'da Wilhelm von Humboldt tarafından kurulan Berlin Üniversitesi (Williams, 1984) ile üniversite öğretim ve araştırmanın eşit derecede önemli olduğu bir yer olmuştur. Günümüzde ise üniversite, bölgesel ve yerel ekonomik ve sosyal kalkınmayı desteklemek; endüstri ile ilişki içinde projeler üretmek ve inovasyon sisteminin ayrılmaz bir parçası olmak gibi işlevler üstlenmiştir.

Böylece akademik girişimcilik, yani araştırmaların ve bilginin ticarileştirilmesini ifade eden girişimci üniversite kavramının da önünü açılmıştır (Altmann ve Ebersberger, 2013, ss. 1-3).

Üniversitelerin araştırma, eğitim ve topluma katkı olmak üzere üç temel işlevi vardır. Araştırma ve eğitim işlevleri bir madalyonun iki yüzü gibidir; araştırmalar yüksek düzeyde bir eğitimi mümkün kılar ve nitelikli eğitim de yetenekli araştırmacıların yetişmesini sağlayarak yeni araştırmaların yapılmasına olanak verir. Diğer yandan yükseköğretim kurumlarından giderek daha fazla topluma katkı yapmaları beklenmektedir. Bu da üniversitelerin *fildişi kulelerden* çıkıp içinde bulunduğu topluma daha fazla hizmet sunması anlamına gelmektedir. Yükseköğretim, kişisel gelişimi mümkün kılan, ekonomik, teknolojik ve sosyal değişimi teşvik eden zengin bir kültürel ve bilimsel kaynaktır. Bilgi alışverişini, araştırmayı ve yeniliği teşvik eder ve öğrencileri sürekli değişen iş piyasalarına ayak uydurmak için gereken becerilerle donatır. Üniversiteler dezavantajlı öğrenciler için ekonomik güvenliğe ve istikrarlı bir geleceğe yönelik bir pasaport gibidir (UNESCO, 2024). Bu işlevlerini etkili biçimde yerine getirebilmek için yükseköğretim sisteminin ve üniversitelerin değişim ve değişim yönetimi süreçlerini bilinçli ve bilimsel bir yaklaşımla ele almaları gerekmektedir.

Amaç, yapı ve süreçleri dikkate alındığında oldukça büyük ve karmaşık örgütler olan üniversiteler bir yandan ürettikleri bilimsel araştırmalarla değişimin başlatıcısı ve tetikleyicisi olurken, diğer yandan da sahip oldukları kültür, gelenekler ve eğilimlerle değişimin en zor olduğu örgütsel yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversiteler rol ve işlevi gereği çevik, hızlı karar verebilen, sağlıklı bir değişim sürecini başaran kurumlar olmalıdır.

Üniversiteler neden değişmek zorundadır? Değişimi göz ardı eden her kuruluş aslında kendi kendisini tehlikeye atmaktadır. Hayatta kalmak ve gelişmek için örgütler gerçekçi stratejiler benimsemelidirler. Yükseköğretim kurumlarının sayısının dramatik şekilde yükselişi, üniversite mezunlarından üstün yetenekler, beceri ve kapasite talep eden karmaşık bir toplumsal yapı, teknolojideki baş döndürücü gelişmeler üniversitelerin işini her geçen gün daha da zorlaştırmaktadır (Chan, 2016, s. 1). Diğer yandan üniversitelerden, toplumun ve dünyanın sürekli değişen gereksinimlerine hızlı ve etkili çözümler üretmeleri beklenen kurumlar olmaları beklenmektedir. Değişimin doğası, mevcut zorluklar, öncelikler ve hedefler göz önüne alındığında, üniversitelerin aşağıdaki alanlarda değişimle karşı karşıya olduğu söylenebilir:

Toplumun eğitim ihtiyaçlarının değişmesi

Yükseköğretim artık elit bir eğitim olmaktan, kitlesel bir eğitim olmaya dönüşmüştür. Bu durum çok sayıda üniversitenin açılması sonucu nitelikli eğitimin yetersizliği gibi sorunları da yaratmış ve toplumun değişen eğitim ihtiyaçları mevcut yapı ve işleyişle karşılanamaz hale gelmiştir. Diğer yandan teknolojinin hızla ilerlemesi, iş dünyasındaki gereksinimlerin değişmesi ve toplumsal dönüşümler, eğitim alanındaki ihtiyaçları sürekli olarak değiştirmektedir. Üniversiteler, bu değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak için programlarını ve öğretim yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmek ve güncellemek zorundadırlar. Diğer yandan üniversite artık sadece gençlere hizmet eden bir kurum olmaktan çıkmış, okul çağındaki çocuklar için *çocuk üniversitesi*, yetişkinler için *sınavsız ikinci üniversite* ve 60 yaş üstü öğrencileriyle *tazelenme üniversitesi* gibi yeni uygulamalarla her yaştan bireye eğitim hizmeti sunacak şekilde yeni bir yapılanmaya gerek duymaktadır.

Değişen işgücü piyasası, eğitim programları ve öğretim yöntemlerinde değişmeler: İşgücü piyasasındaki değişimler, üniversitelerin öğrencileri daha iyi istihdam fırsatlarına hazırlamak için eğitim programlarını revize etmelerini gerektirmektedir. "Küresel dünya ve bilgi toplumu yeni toplumsal rol ve sorumlulukları üstlenme, değişen koşullarla başa çıkma gibi yeni yaşam becerileriyle donatılmış mezunlara ihtiyaç duymaktadır" (Demirkan, 2023, s. 80). Bu nedenle üniversiteler eğitim programlarını ve öğretim yöntemlerini, öğrencilerin gelecekteki iş dünyasında başarılı olmalarını sağlayacak şekilde güncellemelidir. Dijital öğrenme, problem çözme yetenekleri, işbirliği ve iletişim becerileri gibi önemli alanlara odaklanan esnek ve yenilikçi programlar geliştirilmelidir. Öğretme ve öğrenme süreçleri teknik ve tahmin edilebilir olmaktan çok, yaratıcı ve ilişkisel olma niteliklerini taşımalıdır. Böylece üniversitelerde öğrencilerin dış dünyanın değişim gerekleri ile başa çıkabilmelerini sağlamak için sınıf içinde yeni fikirleri ve yaklaşımları teşvik edecek özgün uygulamalar yapılmalıdır (Bartunek, 2013, s. 5).

Demografik değişimler, çok kültürlülük ve çok dilli eğitim: Nüfusun yaş profilinde ve etnik yapısındaki değişimler, üniversitelerin öğrenci profilleri, öğrenci talepleri ve beklentileri üzerinde de etkili olabilmektedir (Edmonds, 2003, s. 9). Yalnızca Avrupa Kıtasında 50'den fazla dil ve birçok lehçe konuşulmaktadır. Bu nedenle birçok Avrupa üniversitesi çok dilli eğitim programları açmayı bir yöntem ve politika alarak benimsemiştir (Marga, 2010, s. 50).

Teknolojik ilerleme, teknolojik altyapı ve e-öğrenme: Üniversiteler, bilgi ve iletişim teknolojileri, biyoteknoloji, ileri malzemeler, nanoteknoloji ve yeni nesil enerji teknolojileri konusunda çalışan araştırma ve yenilik merkezleri olarak yeni nesil teknolojilerin geliştirilmesinde büyük bir sorumluluk üstlenmişlerdir (Altmann ve Ebersberger, 2013, ss. 1-3). Üniversite yöneticileri, sektördeki değişimleri ve eğilimleri yakından takip etmeli ve gelecekteki ihtiyaçları öngörebilmek için düzenli olarak çevresel tarama ve eğilim analizleri yapmalıdır. Ayrıca üniversiteler, teknolojinin getirdiği olanaklardan yararlanarak öğrencilere daha etkili bir eğitim sunabilir ve öğrenme deneyimlerini geliştirebilirler. Teknolojinin kullanımı, öğretim ve öğrenme süreçlerini dönüştürebilir. Üniversiteler, çağdaş e-öğrenme platformları ve dijital araçlarla entegre olacak şekilde teknolojik altyapılarını güçlendirmelidirler. Böylelikle öğrencilere daha etkili ve esnek bir eğitim sunma fırsatlarına ulaşacaklardır. Üniversiteler, geleneksel sınıf derslerinin yanı sıra, uzaktan eğitim, hibrit öğrenme ve esnek öğrenme modelleri gibi alternatif eğitim yaklaşımlarını da sunabilmelidirler. Geleceğin farklı öğrenci ihtiyaçlarına ve çalışma koşullarına uygun çözümler sağlamak için değişim sürecini etkili biçimde yönetmelidirler.

Mali baskılar ve kaynak yönetimi: Ekonomideki bazı gelişmeler ve hükümet tarafından belirlenen bütçe politikaları üniversiteleri de etkilemekte ve mali kaynaklarını etkili bir şekilde yönetmek zorunda bırakmaktadır. Artan mali baskılar, üniversitelerin gelirlerini artırma ve harcamalarını optimize etme ihtiyacını ortaya çıkarabilmektedir. Bu da kurumsal yapıda ve işleyişte önemli değişmeleri gerektirmektedir (Edmonds, 2003, s. 8).

Araştırma ve inovasyon: Üniversiteler, bilimsel araştırma ve yenilikçi çalışmaların merkezi konumundadır. Yenilik ve buluşlar, toplumun ilerlemesini sağlar. Bu nedenle, üniversitelerin teknopol, girişimcilik merkezi, bilim parkı, danışmanlık birimi, kuluçka merkezi gibi oluşumlarla değişen bilimsel ve teknolojik yönelimlere ayak uydurması, yürüttüğü farklı bilimsel çalışmalarla yeni ürün ve hizmetler ortaya çıkarması ve bu alandaki gelişmelere liderlik etmesi önemlidir (Wissema, 2009).

Küreselleşme, akademik çeşitlilik ve iş birliği ağları: Küreselleşme, uluslararası araştırma projeleri, öğrenci değişim programları, ortak lisans programları ve diğer uluslararası iş birliği fırsatları üniversitelerin uluslararası düzeyde küresel yükseköğretim ağlarına entegre olmalarını ve daha iyi bir iş birliği sağlamalarını gerektirmektedir. Uluslararası akreditasyon,

yükseköğretim örgütlerinin uluslararası düzeyde itibar ve statüsünü belirleyen önemli ölçütler arasında yer almaktadır (Barclay vd., 2019). Üniversiteler, öğrenci ve öğretim üyesi profillerinde çeşitliliği teşvik etmeli ve kültürel, etnik, cinsiyet ve ekonomik farklılıklara saygı gösteren bir ortam yaratmalıdır. Çeşitlilik, öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve daha kapsayıcı bir ortam sağlar. Küreselleşme, üniversitelerin uluslararası düzeyde daha entegre olmalarını ve çeşitli kültürel ve akademik bakış açılarına daha açık olmalarını gerektirir. Bu bağlamda, üniversitelerin uluslararası işbirliği, öğrenci değişim programları ve küresel araştırma ağları kurması önemlidir.

***Rekabet ortamı*:** Üniversiteler arasındaki rekabet giderek artmakta ve bu durum üniversitelerin kaynaklarının kullanımını, itibarını, yönetim süreçlerini, kalite güvencesi ve performans izleme sistemlerini değiştirmelerini ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır (Whitley ve Glaser, 2014, s. 21). Bu küresel rekabet ortamı üniversitelerin eğitim kalitesi, araştırma verimliliği, sürdürülebilirlik ve topluma katkı gibi çeşitli ölçütler bakımından sıralama kuruluşları tarafından kategorize edilerek sıralamaya tabi tutulmaları, rekabeti adeta bir mit ve saygınlık sorunu haline getirmektedir (Reisberg, 2011). Böylece üniversiteler başarılı öğrenciler için daha çekici hale gelmekte, popülaritesi ve verimliliğini artırmak için performansı yüksek akademisyenlere yönelmekte, yüksek araştırma fonları sağlamak için üniversite yöneticileri stratejik kararlar almaya yönelmektedirler (Uslu, 2018).

***Sürdürülebilirlik, sosyal sorumluluk ve toplumsal katkı*:** Sürdürülebilirlik bilinci, gelecek nesillerin kaynaklarını tehlikeye atmadan ve onların haklarını da gözeterek mevcut ihtiyaçlarımızı karşılamayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim sistemi ve üniversitelerin sürdürülebilirlikteki rol ve işlevi her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Üniversitelerin de bu kapsamda çevreyi koruyan, kimyasalları azaltan, etik tüketiciliğin gereklerini yerine getiren kurumlar olarak topluma rol modeli ve liderlik yapması beklenmektedir (Aydın, 2024). Diğer yandan üniversiteler, topluma hizmet etme ve sosyal sorumluluklarını yerine getirme misyonunu taşımaktadırlar. Bu nedenle, üniversitelerin toplumun çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde programlarını ve etkinliklerini düzenlemeleri gerekmektedir. Sürdürülebilirlik, toplumsal adalet, sağlık, eğitim ve diğer alanlarda aktif olarak topluma katkıda bulunmalı ve toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelidirler.

Yönetim ve kurumsal yapı: Üniversitelerin daha büyük çaplı araştırmalar yapabilmesi ve daha kaliteli eğitim fırsatları sunabilmesi için üniversite yönetimlerinin uygun teşvik yapılarını kurabilmesi, uygun altyapıyı sağlayabilmesi ancak üniversitelerde merkezi olmayan bir yönetim tarzının benimsemesi ve daha çevik yönetim anlayışının uygulanması ile mümkündür (Altmann ve Ebersberger, 2013, s. 3). Üniversitelerin yönetim yapıları ve kurumsal işleyişleri, daha esnek, katılımcı ve etkili hale getirilmelidir. Karar alma süreçlerinde şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlanmalı, akademik özgürlük ve özerklik ilkeleri korunmalıdır.

***Sanayi-üniversite işbirliği*:** Üniversiteler, sanayi ve iş dünyası ile daha yakın işbirliği yaparak uygulamalı eğitim ve araştırma projeleri geliştirebilirler. Endüstriyel bağlantılar, staj fırsatları, ortak araştırma projeleri ve işletmelere danışmanlık hizmetleri gibi faaliyetler, öğrencilerin iş dünyasıyla entegrasyonunu güçlendirir. Üniversite-sanayi iş birliği, yükseköğretimi sanayinin gerçek sorunlarının çözümüne yönlendirmesi nedeniyle mükemmel değişim ve gelişim fırsatları sunmaktadır (Kornhauser, 1984, s. 34).

Bu alanlarda yapılacak değişimler, üniversitelerin daha kapsamlı bir eğitim ve öğretim deneyimi sunmalarını sağlar ve öğrencilerin akademik başarılarını, kişisel gelişimlerini ve gelecekteki kariyerlerini destekler. Ayrıca, üniversitelerin topluma daha fazla değer katmalarına ve toplumsal ihtiyaçlara daha etkin bir şekilde yanıt vermelerine yardımcı olur. Ancak üniversitelerde değişim kolayca başarılan bir süreç olmamakta ve bazı güçlü dirençlerle de karşılaşılmaktadır.

Üniversitelerde Örgütsel Atalet ve Değişime Direnç

Atalet (inertia) terimi Latince âtılvetembel anlamına gelen *iners* sözcüğünden gelmektedir (Palomino-Tamayo ve Timana, 2022, s. 22). Türkçede eylemsizlik ya da durgunluk olarak da kullanılan atalet kavramı, bir nesnenin değişime direnme ve mevcut durumunda kalma eğilimidir (Petkovic, 2019). Atalet, örgütsel yaşamda da görülebilen bir olgudur ve iş görenlerin değişikliklere karşı direnmesi şeklinde ortaya çıkabilir veya kurumların politika, prosedür veya stratejilerindeki değişikliklere karşı çalışanların direnç göstermesine yol açar.

Örgütsel atalet: Modern toplumlarda üniversitelerin sağladığı gelişme ve refahın bileşenleri yeni keşifler, uzmanlık bilgisi ve yüksek eğitimli insanlardır. Ancak üniversiteler ve akademisyenler üretmemeye ve en azla yetinmeye başladıklarında ya da kendi dünyalarına çekildiklerinde üniversitelerde bir atalet başlamaktadır. En genel anlamda örgütsel atalet (organisational inertia) önemli dış değişiklikler karşısında gerekli iç değişiklikleri yapabilme konusundaki eylemsizlik durumu ve bir örgütün kayıtsız, katı ve hatta değişime dirençli hale gelme eğilimidir (Deo, 2018). Michael ve diğerleri (2004) örgütsel ataleti, kurumun stratejik değişime karşı ısrarlı direnci olarak tanımlamaktadırlar (Akt, Lei vd., 2024). Örgütsel atalet bir kurumun çalışma şeklini önemli ölçüde etkileyerek değişimi uygulama direncini azaltabilir (Hannan ve Freeman, 1977). Bir örgütte örgütsel atalet ne kadar büyükse, kurumların daha önce yaptıkları hataları tekrarlama olasılığı da o kadar yüksektir (Naldi ve Davidsson, 2014).

Örgütsel atalet yaşayan üniversiteler, geleneksel kalıplar içinde sıkışıp kalırlar ve statükoya sarılırlar. Her örgüt zaman zaman belirli bir dereceye kadar örgütsel atalet yaşayabilir. Ancak örgütsel atalet yüksek olduğunda, üretkenlik zarar görür (Spradlin, 2020). Atalete uğramış bir üniversite, değişime veya gelişime direnir, yavaş hareket eder veya uyum sağlama konusunda pasif veya dirençli bir tavır sergiler. Bu anlamda örgütsel atalet, bir kurumun zamanla değişen dış faktörlere veya iç dinamiklere uyum sağlamakta yavaş veya etkisiz olması durumunu ifade eder. Örgütsel atalet, genellikle rutinlere sıkı sıkıya bağlılık, eski alışkanlıkların devamı, karar alma süreçlerinde ağır davranma, eski teknoloji ve iş uygulamalarına olan aşırı bağlılık gibi durumlarla kendini gösterir. Üniversitelerde atalet ve değişime direnmenin çok farklı nedenleri bulunmaktadır. Bu etmenlerden bazıları şunlardır:

***Gelenekler ve kurumsal uygulamalara aşırı bağlılık*:** Üniversiteler genellikle uzun süreli geleneklere ve yerleşik uygulamalara sahiptir. Bu gelenekler elbette kurumsal kültürün devamlılığı açısından çok önemlidir ancak bu adet, usul ve geleneklere aşırı bağlılık, alışılmış uygulamalardan vazgeçmekten çekinilmesi ve değişiklikten kaçınma eğilimine neden olabilir. Geçmişte, bir üniversite rektörü genellikle tüm profesyonel hayatı boyunca akademide yer almış ve kademe kademe yükselen profesörler arasından seçilirken Amerika Birleşik Devletleri ve Batıda giderek artan sayıda üniversite rektörleri hiçbir zaman öğretim üyesi olmamış, akademi dışından, iş veya teknoloji sektörlerinden gelen kişilerden seçilmektedir (Coley, 2023). Üniversitelerin bu tür değişimleri kabullenmesi çok kolay gözükmemektedir.

***Bürokrasi*:** Bürokratik yönetim anlayışı geleneksel, hiyerarşik ve merkezi bir özellik taşımaktadır. Üniversitelerdeki karmaşık idari yapılar ve bürokratik süreçler, karar alma süreçlerini yavaşlatabilir ve değişiklikleri etkili bir şekilde uygulamayı zorlaştırabilmektedir. Diğer yandan "bürokratik normları aşan bir örgütlenme aracı olan holakrasi, üniversitelere son derece esnek bir yapı, yüksek düzeyde uyumluluk, tüm paydaşlarla sürekli iletişim, işlere sistematik bir yaklaşım ve her alan ve kademede çalışanların yüksek katılımı gibi özelliklere sahiptir" (Turpçu, 2022, s. 20). Holokrasi gibi çevik yönetim araçları, değişim yönetimini kolaylaştıran araçlar olarak görülebilmekle birlikte pek çok üniversite bürokratik yapısından vazgeçmeye pek gönüllü değildir.

Paydaşların değişime karşı çıkması: Öğretim üyeleri, personel, öğrenciler, mezunlar ve diğer ilgili taraflar, çıkarlarına veya kurumun kültürüne tehdit olarak algıladıkları veya rahatsız edici buldukları değişikliklere direnebilirler. Oysa bireysel değişim örgütlerde her şeyin merkezinde yer alır. Bireyler farklı bir şey yapma motivasyonuna sahip olduklarında, tüm kurum değişmeye başlayabilir. Aynı zamanda bireyler ait oldukları grupların normlarına da tabidirler. Bu grupların oluşturduğu geniş bir ağ sistemi vardır ve gruplar birbirine ilişki ağı ile bağlıdırlar. Bireyler ve grupların tümü örgütsel değişim sürecinde önemli rol oynarlar (Cameron ve Green, 2024, s. 9). Ancak üniversitelerdeki değişmelerin en önemli engelleri arasında bireysel ve grup dirençleri sayılabilir.

***Kaynak kısıtlamaları*:** Sınırlı finansal kaynaklar, rekabet eden öncelikler ve diğer kaynak kısıtlamaları, üniversite yönetimi içinde gerekli değişiklikleri uygulamak için gösterilecek çabaları engelleyebilir. Akademisyenlerin büyük hayalleri ve müthiş fikirleri olabilir ancak yeterli kaynak yoksa değişim isteği sekteye uğrayacaktır.

***Kurumsal kültür*:** Kurumun kültürü, değerleri, normları ve inançları, değişime ne kadar açık veya dirençli davranılacağını büyük ölçüde etkileyebilir. Yenilikçilik kültürüne sahip kurumlar, daha uyumlu olabilirken, daha muhafazakâr bir kültüre sahip olanlar değişikliklere daha dirençli davranabilmektedirler. Planlanan değişimler mevcut kurum kültürünün *sınırları* içerisindeyse, değişimin kabullenilmesi kolay olabilmektedir. Ancak değişimin nedeni veya gerekçesi kültürün de bir şekilde değişmesini gerektiriyorsa değişime muhalefet güçlü şekilde ortaya çıkabilmektedir (Cameron ve Green, 2024, s. 9). Bu nedenle değişim yönetimi stratejilerinin uygulanmasında kültürel fay hatları dikkate alınmalıdır.

İşgören ataleti ve değişime direnç

İş gören ataleti, bir çalışanın iş yerindeki performansında düşüş veya isteksizlik durumunu ifade eder. Bu durum, çalışanın motivasyonunun düşmesi, işe olan bağlılığının azalması veya iş yerindeki rutinlere tam olarak uyum sağlama eğiliminde olması gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Akademisyenlik hakkını vererek yapıldığında 7/24 çalışma bekleyen, yoğun, yorucu, bütün bir yaşamınızı adamanız gereken ve rüyalarınıza kadar sizi izleyen bir meslek ve yaşam biçimidir. Ancak bazı akademisyenlerde zaman içerisinde atalet ortaya çıkmakta, daha az derse girme, araştırma ve yayın tembelliği, yeniliklere direnme, parasal kazanç sağlamayan toplum hizmetlerine katılmama, yönetim görevleri üstlenmeme vb. gibi tutum ve davranışlar kendini gösterebilmektedir. Çalışanlar çeşitli nedenlerden dolayı kurumsal atalet ve değişimlere direnme eğiliminde olabilirler. İşte bu dirençlerin altında yatan bazı ana nedenler arasında aşağıdakiler sayılabilir (Cameron ve Green, 2024; Edmonds, 2003):

***Belirsizlik korkusu*:** Değişimle birlikte ortaya çıkan belirsizlik, çalışanların güvende hissetmemesine ve kontrol kaybı yaşamasına neden olabilir. İnsanlar, bilinmeyene karşı genellikle endişe duyarlar ve bu da değişime direnç göstermelerine yol açabilir.

Alışkanlıkların ve rutinin değişmesi: İnsanlar, alışkanlıklarını ve rutinlerini değiştirmek istemezler. Değişim, çalışanların alıştıkları şekilde iş yapmalarını veya yaşam tarzlarını değiştirmelerini gerektirebilir ve bu da değişmelere karşı direnç oluşturabilir.

Güvensizlik: Çalışanlar, değişimle ilgili süreçte veya sonuçta kendilerine zarar geleceği veya haklarının ihlâl edilebileceği endişesi taşıyabilirler. Bu durumda yöneticilere ve değişimi başlatanlara karşı güvensizlik duygusu oluşabilir ve bu da dirence yol açabilir.

***Kaygı ve endişe*:** Değişimle birlikte ortaya çıkabilecek kaygı ve endişeler, çalışanların direnç göstermesine neden olabilir. Bu kaygılar genellikle iş kaybı, rol değişikliği veya performans beklentilerinin artması gibi konularla ilgili olabilir.

Değerlerin ihlali: Değişim, bazen kurumsal değerlere veya çalışanların kişisel değerlerine ters düşebilir. Bu durumda, çalışanlar değişime karşı direnç gösterebilirler.

***Bilgi ve iletişim eksikliği*:** Değişimle ilgili bilgi eksikliği veya yanlış bilgilendirme ya da yeterince iletişim kurulmaması çalışanların endişe ve kaygı hissetmesine neden olabilir.

***Değerlendirme ve ödüllendirme sistemlerindeki belirsizlik*:** Değişimle birlikte, çalışanların performanslarının nasıl değerlendirileceği veya ödüllendirme konusunda belirsizlikler ortaya çıkarsa, çalışanlar değişime karşı direnç gösterebilirler.

***Geçmiş deneyimlerin etkisi*:** Çalışanlar, geçmişteki değişim süreçlerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerini hatırlayabilirler. Bu tür deneyimler, gelecekteki değişimlere karşı direnç oluşturabilir ve çalışanların değişime karşı önyargılı olmalarına neden olabilir. Sonuç alınamayan yorucu değişim girişimleri çalışanlarda inançsızlık yarattığı için yeni değişim planlarına da karşı çıkabilirler ya da isteksizlik gösterirler.

Kişisel kayıplar: Değişimle birlikte, çalışanlar belirli kazanılmış haklarını, ayrıcalıklarını veya statülerini kaybedebileceklerini düşünebilirler. Bu durumda, kişisel kayıplarına odaklanarak değişime direnç gösterebilirler.

***Grup dinamikleri*:** Çalışanlar, değişime karşı direnç göstermek için birlikte hareket edebilirler. Grup etkileşimi ve grup dinamiğinin yarattığı güçlü direniş, çalışanları değişime karşı daha dirençli hale getirebilir.

***Mevcut durumdan memnuniyetsizlik*:** Bazı durumlarda, çalışanlar mevcut durumdan memnuniyetsiz olabilirler, ancak yine de değişime karşı direnebilirler. Değişimle birlikte, belirsizlik artabilir ve çalışanlar mevcut durumun yerine daha kötü bir duruma maruz kalacakları endişesi taşıyabilirler. Gelen gideni aratır düşüncesi ile değişimlere karşı tavır alabilirler.

***Örgütsel ve kültürel faktörler*:** Üniversitenin kültürü ve kurumsal yapısı, çalışanların değişime direnme eğilimini etkileyebilir. Örneğin, hiyerarşik bir yapıya sahip olan kurumlar, değişime karşı daha fazla direnç gösterebilirler.

Bu faktörlerin bir veya birkaçının bir araya gelmesi, çalışanların kurumsal değişimlere karşı güçlü bir direnç göstermelerine yol açabilir. Bu nedenle, değişim süreçlerini yönetirken bu faktörleri dikkate almak ve çalışanların endişelerini ve ihtiyaçlarını karşılamak önemlidir. Açık ve etkili iletişim, katılımcı yönetim yaklaşımı ve çalışanların güvenini kazanmak, değişime dirençle başa çıkmak için önemli stratejilerdir.

Üniversitelerde Değişim Yönetimi ve Ataletle Baş Etme Yolları

Üniversitelerde değişim yönetimi stratejileri, kurumların hızla değişen eğitim, teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlara uyum sağlamasını sağlayan yönetim stratejileridir. Değişim süreçlerini etkili bir şekilde yönetmek, olumlu sonuçların artırılmasına ve olumsuz etkilerin azaltılmasına yardımcı olabilir. Üniversitelerde de iki tür değişim stratejisi uygulanabilir. Kademeli/ artımlı (incremental) değişim, mevcut sistem veya yaklaşımlarda küçük iyileştirmeler veya ayarlamalar yapılmasına yönelik aşamalı ve sürekli bir süreçtir. İstenilen sonuca ulaşmak için zamanla birbirinin üzerine inşa edilen küçük, yönetilebilir değişiklikler yapılmasını içerir. Kademeli değişim, aksaklık ve kaos riskini en aza indirdiği için genellikle değişime yönelik daha güvenli ve daha öngörülebilir bir yaklaşım olarak görülmektedir. İkinci strateji ise köklü (radical) değişim stratejisidir. Köklü değişimler, köklü sorunları ele almak ve yeni bir paradigma yaratmak için yapılan değişimlerdir. Köklü değişimler önemli ve anında sonuçlara yol açabilse de aynı zamanda daha yüksek düzeyde risk ve paydaşların potansiyel direncini de beraberinde getirir (Abbas, 2023). Bu nedenle değişim yönetimi bilinçli, planlı ve özenle ele alınması ve uygulanması gereken bir süreçtir. Nadler (1993) örgütsel değişimin yönetilmesi için üç temel öneride bulunmaktadır:

***Direncin üstesinden gelmek (değişimi motive etme ihtiyacı)*:** Bu aşama, değişimi motive etmek için mevcut durumu tespit etmek, memnuniyetsizliklerin giderilmesi, katılım ve sahiplenmenin sağlanması, değişikliklerin benimsenmesi için teşvikler ve ödüller, değişim için uygun kaynak desteğinin sağlanmasını içerir.

***Kontrolün sağlanması (geçiş sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi)*:** Bu aşama, istenen vizyon ve gelecekteki durumu gerçekleştirmek için yeni uygulamalar ve destek sistemlerinin kullanılması, geçişin istenildiği gibi ilerlemesini sağlayacak izleme ve geri bildirim sistemlerinin kullanılmasını kapsar.

***Gücü yönetmek (değişim için politik yönleri ve dinamikleri şekillendirmek)*:** Bu aşamada değişimi sağlamak ve devamlılık için kilit kurumların desteğini sağlamak, güç gruplarına liderlik desteği ve enerji yaratacak bir dizi uygulamanın kullanılması ve geliştirmesi için harekete geçilmesi gerekmektedir.

Fullan'a (1991, s. 47-8) göre değişimin aşamaları: a) Başlatma (harekete geçirme, benimseme), b) Uygulama (ilk kullanım), c) Devam ettirme

(birleştirme, rutinleştirme, kurumsallaştırma) aşamalarından oluşmaktadır (Akt. Morrison, 1998, s. 37). Değişimi yönetebilmek için performans boşluklarının araştırılması ve belirlenmesi önemlidir. Bunun için: a) Değişim ihtiyacının tanınması; b) Değişim için uygun ortamın oluşturulması; c) Değişimi gerçekleştirmek için gerekli araçların edinilmesi; d) Geliştirme çalışmalarına başlama kapasitesinin artırılması sağlanmalıdır (Holly ve Southworth, 2005, s. 16). Bu kapsamda bakıldığında değişim yönetimi aslında insanların yönetimidir. Şefafflık, iletişim, katılım ve güçlendirme en önemli değişim yönetimi araçlarıdır (Paton ve McCalman, 2008, s. 382).

Örgütsel değişimin yönetilmesi sürecinde çeşitli modeller kullanılabilmektedir. John Kotter'ın 8 Adımlı Değişim Modeli şu adımlardan oluşmaktadır: a) Aciliyet duygusu yaratmak, b) Yol gösterme, c) Strateji, d) İletişim, e) Engelleri kaldırma, f) Kısa vadeli kazanç, g) Kazanımı güçlendirme, h) Kalıcı değişim. Diğer bir model olan ADKAR Değişim Modeli ise farkındalık (awareness), istek (desire), bilgi (knowledge), yetenek (ability) ve teşvik (reinforcement) sözcüklerinin baş harflerinden oluşan adımlardan oluşmaktadır. Kübler- Ross Değişim Modeli şok, inanamama, kendinden şüphe, kabullenme, denemeler, anlam arama ve entegrasyon aşamalarını kapsamaktadır. Lewin'in (1958) üç adımlı modeline göre değişimi yönetme aşamaları şunlardır: a) Birinci aşama: Mevcut durumu çözülmesi; b) İkinci aşama: Yeni duruma geçme; c) Üçüncü aşama: Yeni durumun tekrar dondurulması (Cameron ve Green, 2015). Bu değişim modelleri değişimin amacı ve kapsamına göre farklı biçimlerde uygulanabilmektedir.

Juran'a göre bir örgütte değişmeye ilişkin sorunların %85'i değişimi başlatan yöneticilerin çalışanlara değil, sistemlere ve bunların içindeki süreçlere odaklanılmasından kaynaklanmaktadır (Akt. Edmonds, 2003, s. 31). Bu nedenle üniversite yönetimindeki atalet ve değişim sorunları ile baş edebilmek için etkili liderlik, iletişim ve ilgili tarafların katılımı önemlidir. Üniversitelerde ataletin giderilmesi ve değişime dirençle baş edebilmek için şu stratejiler uygulanabilir.

***Değişim için vizyon, strateji ve hedef belirleme*:** Üniversiteler, gelecekteki hedeflerini belirlemeli, değişim sürecinde izleyecekleri stratejileri ve hedefleri oluşturmalıdır. Bu stratejiler, üniversitenin misyonunu, değerlerini ve uzun vadeli hedeflerini yansıtmalıdır (Cameron ve Green, 2015). Bu kurumsal vizyon ve hedefler doğrultusunda akademisyenlerin de kısa ve uzun vadeli hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak için planlama

yapması, bu hedefler doğrultusunda ilerlemesi, onların motivasyonlarını artırarak sağlıklı bir değişim sürecini destekleyecektir.

***Değişime uyum sağlamayı teşvik eden bir kültür oluşturmak*:** Üniversite kültüründe değişime uyum sağlamayı teşvik eden bir atmosfer oluşturmak önemlidir. Esneklik, şeffaflık, öğrenmeye açıklık ve risk alma kültürü gibi değerler, çalışanların değişime daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarını sağlayabilir. Yöneticiler, insanların içinde yer almadığı bir örgütsel değişim kültürünü tek başlarına yaratamazlar (Edmonds, 2003, s. 34). Değişimin insani tarafı hafife alınamaz ve değişime karşı gösterilebilecek potansiyel direnişin kaynaklarını ve nedenlerini yönetmek önemlidir (Forlaron, 2005). Üniversiteler, çalışanları ve öğrencileri girişimcilik ve inovasyon konusunda teşvik etmelidir. Yaratıcı düşünme ve risk alma kültürü oluşturulmalı, yeni fikirlerin ve projelerin hayata geçirilmesi desteklenmelidir.

***İletişim ve ikna*:** Değişime verilen olumsuz duygusal tepkilerin ana nedenlerinden biri belirsizliktir. Belirsizliğin yarattığı acının en iyi ilacı bilgidir. Değişim projeleri kafalardaki soruları kışkırtır ve eğer sorular yanıtsız kalırsa sorun haline gelir, direnç ortaya çıkar (Edmonds, 2003, s. 59). Bu nedenle değişim sürecinde tüm paydaşlarla etkili iletişim kurulmalı ve onları değişime ikna etmek için bilgilendirilmelidir. Değişimin gerekliliği ve nasıl bir süreç izleneceği hakkında açık ve dürüst bir iletişim kurulmalıdır. Çalışanlar, değişimin nedenlerini, hedeflerini ve getireceği faydaları anlamalıdır. Yöneticiler, çalışanların endişelerini dinlemeli ve ikna edici argümanlar sunarak onları değişime katılmaya teşvik etmelidir.

***Değişimi ölçeklendirme ve adım adım uygulama*:** Büyük değişimlerin küçük adımlara bölünmesi ve adım adım uygulanması, çalışanların değişimi daha kolay kabul etmelerini sağlayabilir. Bu şekilde, değişim süreci daha yönetilebilir hale gelir ve çalışanlar için daha az stresli olabilir.

***Liderlik ve destek*:** Yükseköğretimin karşı karşıya olduğu dinamik değişim ortamındaki arayüz, etkili üniversite liderleridir. Üniversite yöneticileri, değişimi desteklemeli ve yönlendirmelidir (Gibb vd., 2013, s. 9). Güçlü liderlik, değişimin başarılı bir şekilde yönetilmesinde kritik bir rol oynar. Güvenilir, motive edici ve vizyoner bir liderlik, çalışanların değişime olan güvenini artırabilir ve direnci azaltabilir. Ayrıca değişim sürecinde ortaya çıkabilecek riskleri tanımlamak ve bunlara karşı hazırlıklı olmak önemlidir.

Kriz durumlarında etkili bir şekilde tepki verebilmek için liderler ekipleri ile birlikte kriz planları geliştirilmelidir.

***Katılımcılık ve iş birliği*:** Araştırma sosyal bir süreçtir ve kolektif bir girişimdir. Üniversiteler yalnızca yıldız profesörlerin değil, lisansüstü öğrenciler, teknik personel, diğer araştırma ekipleri, dergiler, enstitüler, finansman kuruluşları ve diğer paydaşların çabası ile gelişir. Araştırmalar ve yenilikler sadece bireysel deha kıvılcımları değil, çok yönlü ve paylaşılan bilgi birikimini gerektirir (Connell, 2019, s. 12). Değişim sürecine tüm paydaşların katılımını teşvik etmek önemlidir. Farklı bölümler, fakülteler ve diğer paydaşlar arasında işbirliği ve ortaklık kurulmalıdır. Çalışanlar, değişim sürecinin bir parçası olarak fikirlerini ve önerilerini paylaşma fırsatı bulmalıdır. Diğer akademisyenlerle işbirliği yapmak, farklı disiplinlerden insanlarla iletişim kurmak ve ortak projelerde yer almak, motivasyonu artırabilir ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Akademisyenlerin yeni araştırma konuları keşfetmeye ve yeni yöntemler geliştirmeye yönelik bir tutum geliştirmesini sağlamak önemlidir. Yenilikçi yaklaşımlar ve projeler, motivasyonu artırabilir ve kariyerlerini canlandırabilir.

***Eğitim ve yetenek geliştirme*:** Günümüz dünyasının toplumsal, ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik değişme çağı olduğunu da dikkate alırsak her kesimden bireyin sürekli bir öğrenme etkinliği ve süreci içinde olması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu değişme ve gelişmelere uyum sağlamak, hatta değişimi yaratan olabilmek, örgütlerin ayakta kalması açısından hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir (Aydın, 2021, s. 2). Üniversitelerde değişime uyum sağlamak amacıyla çalışanları için eğitim ve yetenek geliştirme programları düzenlenmelidir. Yeni becerilerin kazanılması ve mevcut becerilerin güçlendirilmesi, değişim sürecini destekler. Yeni beceriler öğrenmek, eğitim almak ve kendilerini geliştirmek, akademisyenlerin kendilerini yenilemelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca çalışanlara değişim yönetimi konusunda eğitimler vermek, onların değişim sürecini daha iyi anlamalarını ve uyum sağlamalarını sağlayabilir. Değişim yönetimi eğitimleri, çalışanlara değişimin getirdiği fırsatları ve zorlukları anlatarak onların değişime karşı direnç gösterme olasılığını azaltabilir.

***Ödüllendirme ve tanıma*:** Değişimi destekleyen davranışları ödüllendirmek ve başarıları tanımak, personelin motivasyonunu artırır ve

değişime olan bağlılıklarını güçlendirir. Değişime katkıda bulunan çalışanların çabaları ödüllendirilmeli ve takdir edilmelidir.

***Performans ölçümü ve geri bildirim*:** Değişimin ilerleyişini izlemek için performans ölçüm sistemleri kurulmalı ve düzenli geri bildirimler sağlanmalıdır. Bu, değişimin etkinliğini değerlendirmek ve gerektiğinde düzeltici önlemler almak için önemlidir. Üniversite paydaşlarından düzenli olarak geri bildirim alınması ve çalışmalarının değerlendirilmesi, onların motivasyonlarını artırabilir ve hedeflerine ulaşma konusundaki ilerlemelerini görmelerine yardımcı olabilir. Çalışanların endişelerini ve geri bildirimlerini dikkate almak ve onların görüşlerini önemsemek, onların değişime karşı direnç gösterme olasılığını azaltabilir. Mevcut uygulamaların etkinliği düzenli olarak değerlendirilmeli ve geri bildirimler doğrultusunda iyileştirmeler yapılmalıdır.

***Sürdürülebilirlik ve çevresel sorumluluk*:** Üniversiteler, değişim sürecinde sürdürülebilirlik ilkelerine ve çevresel sorumluluğa önem vermeli ve bu değerleri kurum kültürüne entegre etmelidir. Çalışanların değişimin getirebileceği değer sorunları konusunda endişelerinin giderilmesi, topluma katkının artırılması konusunda çalışanların katılımını teşvik edecektir. Bu nedenle toplumla ilişkiler güçlendirilmeli, çeşitli topluluklarla işbirliği yapılarak sosyal sorumluluk projeleri geliştirilmeli ve olumlu sonuçlar paylaşılmalıdır.

***Uluslararası işbirliği ve küresel bağlantılar*:** Değişim sürecinde uluslararası işbirliği ve küresel bağlantılar önemlidir. Uluslararası ortaklıklar kurulmalı, öğrenci değişim programları ve ortak araştırma projeleri teşvik edilmelidir. Böylece değişim hızı artırılarak, akademisyenlerin katılımı motive edilmelidir.

***Değişim sürecinde destek grupları oluşturma*:** Değişime uyum sağlamada zorlanan çalışanlar için destek grupları veya mentorluk programları oluşturmak, onların hem teknik hem de duygusal destek almasını sağlayabilir. Bu destek grupları, çalışanların endişelerini paylaşmalarına ve birbirlerine destek olmalarına olanak tanır. Değişim süreci bazen zaman alabilir ve zorluklarla karşılaşılabilir. Yöneticilerin sabırlı olması ve çalışanlara destek sağlaması önemlidir. Çalışanların endişelerini dinlemek ve gerektiğinde yardım etmek, direnci azaltabilir.

Bu stratejiler, çalışanların değişime direnmesini önlemek veya azaltmak için etkili bir şekilde kullanılabilir, akademisyenlerin ataletle başa çıkmasına ve daha üretken, motive ve memnun bir çalışma ortamında ilerlemesine yardımcı olabilir. Bilinçli bir değişim yönetimi üniversitelerin yenilikçi ve sürdürülebilir bir gelecek için hazırlanmalarına destek olabilir. Ancak, her kurumun ve her değişim sürecinin kendine özgü özellikleri ve ihtiyaçları olduğunu unutmamak önemlidir. Bu nedenle, değişim sürecini başarıyla yönetmek için esneklik ve uyum gereklidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tüm diğer kurumlar gibi üniversiteler de değişmekte ve her geçen gün iç ve dış istemlere yanıt vermek için bazen kademeli, bazen de köklü değişim kararları almakta ve çeşitli stratejileriler uygulamaktadırlar. Ancak yükseköğretimde değişimin, aniden rotayı değiştirmek ve işleri tamamen farklı bir şekilde yapmak anlamına gelmediğini de görmek önemlidir. Böyle bir yaklaşım üniversiteleri geliştirmekten çok amaç ve misyonundan uzaklaşarak kurumsal sürüklenme yaşamalarına neden olabilir.

Üniversiteler eğitim-öğretim süreçlerindeki değişimi yönetirken çeşitli sektörlerdeki hızlı değişimleri, mezunlarına kazandırmaları gereken yeni bilgi, beceri ve yetkinlikleri dikkate almalı ve teknolojinin sağladığı yeni nesil öğrenme fırsatlarını her yaş grubundan bireye sunmalıdır.

Üniversiteler araştırmalar yolu ile çeşitli alanlarda bilginin yaratılması ve yayılmasına katkı veren akademik kurumlardır. Giderek artan ve çeşitlenen büyük kapsamlı araştırma projeleri için alt yapı oluşturmak, fon sağlamak, araştırma kapasitelerini güçlendirmek ve nitelikli araştırmacılar yetiştirmek için gerekli değişim stratejilerini geliştirmelidirler.

Üniversiteler toplumun sosyal ve ekonomik kalkınmasına destek olmak, sürdürülebilir bir gelişmeye liderlik etmek, sosyal sorumluluk çalışmalarına hem çalışanları hem de öğrencileri ile destek sunmak için de değişim yönetimini etkili ve uzun erimli olarak gerçekleştirme sorumluluğunu taşıyan kurumlardır.

Sonuç olarak üniversitelerin değişimi yönetebilmek için rekabet edebilirlik, çeviklik, uyarlanabilirlik, kapsayıcılık hem küresel hem de yerel gelişime odaklanmak, değişen ihtiyaçlara cevap verme yeteneği ve hızlı karar verme yeteneği gibi değişim alanlarında örgütsel ve yönetsel kapasitesini artırması gerekmektedir.

Kaynakça

Abbas, T. (2023, 12 Mart). Radical change vs ıncremental change: Which is better? https://changemanagementinsight.com/radical-change-vs-incremental-change-which-is-better/.

Altmann, A., & Ebersberger, B. (2013). Universities in change: As a brief introduction innovation. In A. Altmann ve B. Ebersberger (Ed.), *Universities in Change: Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization* (pp. 1-6). Springer.

Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim.* (3.baskı). PEGEM-A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2023). Organisational drift and education system. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, Erken Çevrim İçi Yayın. 1-48. https://doi.org/10.30964/auebfd.000000

Aydın, İ. (2024). Yükseköğretimde sürdürülebilirlik ve etik: Etik ve etik sorumluluklar. In E. Bayhantopçu ve Ç. Gürsoy (Ed.). *Sürdürülebilir Kalkınma Yolunda Yükseköğretim Kurumlarının Rolü*. İstinye Üniversitesi Yayını. (Baskıda).

Barclay, A. C., Mathern, A. M., & Barclay, N. A. (2019). Business education: Faculty tips to guide international and domestic student interaction to benefit classroom learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 19*(5), 58-68.

Bartunek, J. (2013). *Organizational and educational change: The life and role of a change agent group.* Psychology Press.

Cambridge (Tarihsiz). https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/development.

Cameron, E., & Green, M. (2015). *Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools and Techniques of Organizational Chang*e (4th ed.). London: Kogan Page Publishers.

Chan, R.Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits for completing a college degree. *Journal of Education Policy, Planning and Administration* (JEPPA), *6*(5), 1-40.

Coley, T. (2023). *Change leadership: Why does higher ed need it?* https://www.ellucian.com/blog/ institutional-change-higher-education.

Connell, R. (2019). *The Good University: What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change*. Zed Books Ltd.

Demirkan, S. (2023). *Eğitim fakültesi yöneticilerinin stratejik düşünme becerileri ve yükseköğretimde yenileşmeye ilişkin yönetici ve öğretim üyesi görüşleri.* (Tez

No. 782786). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/ UlusalTezMerkezi/

Deo, S. (2018). *Organizational inertia in process excellence.* www.processexcellence network.com/

Digitalleadership (Tarihsiz). https://digitalleadership.com/glossary/what-is-innovation/

Edmonds, J. (2003). *Understanding change.* Heather Sergeant (Ed.). Institute of Leadership & Management.

Forlaron, J. (2005) The human side of change leadership, *Quality Progress, 38*(4), 39-43.

Gibb, A., Haskins G., & Robertson, İ. (2013). Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. In A. Altmann, & B. Ebersberger (Ed.), *Universities in Change: Managing Higher Education Institutions in the Age of Globalization* (pp.9-45). Springer.

Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations, *American Journal of Sociology,*82, 929-964.

Holly, P., & Southworth. G. (2005). *The Developing School.* The Falmer Press.

Kornhauser, A. (1984). University- industry co-operation for research and information transfer. *Higher Education in Europe*, *9*(4), 27-34.

Lei, H., Tang, S., Zhao, Y., & Chen, S. (2024), Enterprise digitalization, employee digital literacy and R&D cooperation: the moderating role of organizational inertia, *Chinese Management Studies*, *18*(22), 479-505.

Marga, A. (2010). Multilingualism, multiculturalism and autonomy. In S. Bergan & R. Damian (Ed.). *Higher education for modern societies Competences and values* içinde. Council of Europe Publishing.

Merriam-webster (tarihsiz). https://www.merriam-webster.com/dictionary/renovate

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change.* Paul Chapman Publishing Ltd.

Nadler, D. A. (1993). Concepts for the Management of Organizational Change. In C. Maybe, & B. Mayon-White (Ed.), *Managing Change* (pp. 85-98). Paul Chapman.

Naldi, L. & Davidsson, P. (2014). Entrepreneurial growth: The role of international knowledge acquisition as moderated by firm age, *Journal of Business Venturing*, *29*(5), 687-703.

Palomino-Tamayo, W., & Timana, J. S. (2022). Creating firm value, overcoming organizational inertia through the marketing value chain. Academia Revista

Latino americana deAdministracion, *35*(1), 20-36. 1012-8255 DOI. 10.1108/ARLA-06-2021-0119.

Paton, R. A., & McCalman, J. (2008). *Change management a guide to effective implementation.* SAGE Publications Asia-Pacific Pte Ltd.

Petkovic, K. (2019, 8 Nisan). Change management- how to break through group inertia. www.assuredstrategy.com/change-management-how-to-break-through-group-inertia

Reavis, C. A. & Griffith, H. (1992). *Restructuring schools: Theory and practices.* USA: Technomic Publication.

Reisberg, L. (2011). Where the quality discussion stands: Strategies and ambiguities. In P. G. Altbach (Ed.). *Leadership for worldclass universities: Challenges for developing countries* (pp. 128-144). Routledge.

Spradlin, S. (2020, 22 Temmuz). Organizational inertia: the antitheses of deliberate discomfort in the workplace. https://www.missionsixzero.com/organizational-inertia-the-antitheses-of-deliberate-discomfort-in-the-workplace/

Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 29.

Turpçu, M. (2022). *Yükseköğretimde holakrasi ve akademik özgürlük ile ilişkisi.* (Tez No. 752941). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/.

UNESCO. (2024). https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know

Uslu, B. (2018). Dünya üniversiteler sıralaması: Genişletilen gösterge setine göre sıralamada oluşan farklılıklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *8*(3), 457-470.

Whitaker, K. S., & Moses, M. C. (1994). *Restructuring handbook: A guide to school revitalization*. Allyn and Bacon.

Whitley, R. ve Glaser, J. (2014). The impact of institutional reforms on the nature of universities as organisations. In R. Whitle & J. Glaser (Eds.). *Organizational Transformation and Scientific Change: The Impact of Institutional Restructuring on Universities and Intellectual Innovation*. *Research in the Sociology of Organizations.*42, (pp. 19-49). Emerald Group Publishing Limited.

Williams, G. (1984). Research and research policy. *Higher Education in Europe*, *9*(4), 11-16.

Wissema, B. J. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru*. Özyeğin Üniversitesi Yayınları.

Prof. Dr. İnayet Aydın Özgeçmiş

1985 Yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünden mezun oldu. 1986-1988 yılları arasında burslu öğrencisi olduğu Sümerbank Bankacılık Personel ve Eğitim Müdürlüğünde görev yaptı. 1988 yılında A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans eğitimini tamamladı. 1988 Yılında A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atandı. 1993 yılında "Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları" konulu tezi ile Doktor unvanını kazandı. 1993 yılında aynı bölüme Yardımcı Doçent olarak atandı. 1996 yılında 8 ay süre ile YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında kazandığı bursla Amerika Birleşik Devletleri-OHIO "University of Cincinnati'de "Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi" konusunda doktora sonrası araştırmacı olarak çalıştı. 1997'de Doçent, 2003'de Profesör olarak atandı. Yüzlerce kamu ve özel sektör kurumunda hizmet içi eğitim ve yönetim seminerlerinde programcı, koordinatör ve öğretici olarak görev aldı; ihtiyaç saptama ve değerlendirme çalışmalarını gerçekleştirdi. Kamu Görevlileri Etik Kurulunda Etik Eğitim Koordinatörü olarak görev aldı. 2012 yılından bu yana Ankara Üniversitesi Hizmet İçi Eğitim Koordinatörlüğü görevini sürdürmektedir. Pek çok uluslararası projede danışman ve uzman olarak görev aldı. Uluslararası ve ulusal dergilerde pek çok makale yayınladı. Kitap ve kitap bölümleri yazdı. Evli ve bir çocuk annesidir.

Prof. Dr. Kasım Karakütük ile 40 Yıllık Dostluk, Anılar ve Yaşantılar

Çok sevgili arkadaşım Prof. Dr. Kasım Karakütük ile dostluğumuz 1981 yılında Fakülteye girişim ile başlar. İlk yıllarda biz birinci sınıflar sabahçı, ikinci sınıflar öğlenci olduğu için çok fazla etkileşimimiz olmadı. Ancak ilerleyen yıllarda uzaktan da olsa tanışıyorduk. Asıl dostluğumuz benim 1988 yılında Fakültede araştırma görevlisi olmamla birlikte başladı. Aradan kısa bir süre geçtikten sonra Kasım arkadaşım da fakültede araştırma görevlisi olarak işe başladı ve biz altı ay aynı odayı paylaştık. Doktora eğitimimizin de başladığı bu dönemde şu anda alanımızın önemli hocaları olan pek çok arkadaşımız da Eğitim Yönetimi ve Planlaması Doktora eğitimine devam ediyordu ve bizim odamız "akademik üs" gibi bir nitelik kazanmıştı.

Bir arkadaş bir dost olarak Kasım Hoca bulunmaz bir insandır. Bir derdin, bir sıkıntın varsa ilk başvuracağın kişidir ve elinden gelen bir şey varsa asla geri çevirmez. Her zaman hatır naz bir insan olmuştur ve asla selam vermeden koridordan geçmez. Her zaman pozitif bir karakteri vardır ve bu yapısını o nüktedan tavrı ve inanılmaz geniş fıkra dağarcığından paylaştığı espriler ile daha da eğlenceli hale getirir. 1990 yılında babamın ağır kanser hastalığı döneminde, anlattığı fıkralarla babamı hasta yatağında bile neşelendiren ve günlerce kendisini daha iyi hissettiren yaklaşımını hiç unutamam. Kendisinin rektör yardımcılığı döneminde yürüttüğüm Ankara Üniversitesi Hizmet İçi Koordinatörlüğü çalışmalarımızda en büyük destekçimiz oldu ve üniversitede binlerce akademik ve idari personelin eğitimine katkı sağlayan çok önemli ve öncü çalışmalara onun liderliği ile hep birlikte imza attık. Bütün çalışanlarla kurduğu alçakgönüllü ve iyi ilişkiler onun rektör yardımcılığı görevinden ayrıldıktan sonra bile herkes tarafından saygı ve sevgi ile kucaklanmasında önemli bir rol oynamıştır. Ara sıra odasından gelen bağlama sesi de bizler için kısa ve keyifli bir mola olmuştur. Eğitim Planlaması alanındaki yetkin ve uygulamaya dönük çalışmaları ile öğrencilerin yetişmesine sağladığı katkı çok önemlidir. Disiplinli ve düzenli çalışma alışkanlığı, Atatürk ilkelerine olan bağlılığı takdir edilen özelliklerinden sadece bazılarıdır. Ancak ne kadar yemek yerse yesin kilo almaması da kıskançlık yaratan özellikleri arasında sayılabilir. Sevgili arkadaşım, bizlere ve bu ülkeye yaptığın değerli katkılar için sana teşekkür eder, ailen ve sevdiklerinle sağlıklı bir yaşam sürmeni dilerim.

Mezun İzleme Çalışmalarının Eğitim Yönetimi Açısından Önemi

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ykepenekci@ankara.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-8455-5593

Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi, sevda.katitas@yildiz.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-3512-6677

Öz

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacımezun izleme çalışmalarının eğitim yönetimi açısından taşıdığı önemi tartışmaktır. Çalışmada öncelikle eğitim kurumlarının ve özellikle yükseköğretim kurumlarının mezunlarıyla ilişkilerini sürdürmelerinde ve güçlendirmelerinde önemli olan kurumsal kimlik, kurumsal aidiyet, kurumsal itibar, sosyal sermaye ve kariyer yönetimi kavramları ele alınmıştır. Ardından mezun izleme çalışmalarında kullanılabilecek yöntemler incelenmiş ve bu çalışmaların öğretim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesindeki rolü vurgulanmıştır. Son olarak iş piyasası geri bildiriminin sağlanmasında, mezun istihdam oranlarının izlenmesinde ve öğrencilerin kariyer gelişimlerinin takibinde mezun izleme çalışmalarının önemi tartışılmıştır. Mezunların profesyonel hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olan mezun izleme çalışmalarının, eğitim kurumlarının, özellkle de yükseköğretim kurumlarının mezunlarının başarılarını sürekli olarak desteklemelerine ve kendi eğitim yaklaşımlarını geliştirmelerine önemli veriler sağlayacağı belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Mezun, mezun izleme, eğitim yönetim*

Giriş

Eğitim kurumları, kurumsal başarılarını artırmak için mezunlarının kariyer gelişim süreçlerini izlemekte ve bu süreçleri iyileştirmek adına stratejiler geliştirmektedir. Mezunlarla ilişkileri sürdürebilme ve güçlendirme

açısından ele alındığında, mezun izleme çalışmalarının eğitim yönetimi alanında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Mezun izleme çalışmaları, kurumsal başarının artırılması hedefinin yanı sıra kariyer yönetimi açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Öyle ki bu çalışmalar, mezunların profesyonel hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde yararlı olmakta ve kariyerlerinde ilerleme sağlamalarında onlara önemli veriler sağlamaktadır. Mezun izleme çalışmaları ayrıca mezunların iş gücü piyasasındaki değişimleri daha iyi anlamalarına ve bu değişimlere uyum sağlamalarına destek olmaktadır. Bu bağlamda, mezunların kariyer basamaklarını planlamalarında ve potansiyel iş fırsatlarını değerlendirmelerinde, mezun izleme çalışmalarının kilit rol oynadığını söylemek mümkündür. Farklı bir ifadeyle, mezun izleme çalışmaları, hem mezunların profesyonel gelişimlerine doğrudan katkı sunmakta hem de onların kariyerlerinde ilerlemelerini kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte eğitim kurumları ise mezun izleme çalışmaları kapsamında elde edilen verileri kullanarak mezunlarının sürekli başarısını desteklemekte; kendi eğitim yaklaşımlarını ve kurumsal stratejilerini de sürekli olarak geliştirme fırsatına sahip olmaktadır. Bu bağlamda, mezun izleme çalışmalarının eğitim yönetimi açısından taşıdığı önemin tartışıldığı bu bölümde, öncelikle eğitim kurumlarının mezunlarıyla ilişkilerini sürdürmeleri ve güçlendirmelerinde önemli bileşenler olan kurumsal kimlik, kurumsal aidiyet, kurumsal itibar, sosyal sermaye ve kariyer yönetimi kavramları ele alınmış, sonrasında mezun izleme çalışmalarında kullanılabilecek yöntemlerden bahsedilmiştir. Mezun izleme çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesinin yollarına ilişkin kapsamlı bir anlayış sunmayı hedefleyen çalışmada, ayrıca başarılı mezun izleme uygulamalarından örnekler ve mezun izleme çalışmalarının eğitim yönetimine katkılarına da yer verilmiştir.

Kurumsal kimlik

Kurumsal kimlik, *"bir şirketin veya kurumun kendisini ifade etmek için kullanmalarına, iç ve dış paydaşların kurumu tanımlarken veyageçmiş yaşantılarını hatırlarken ilişki kurmalarına olanak tanıyan anlamlar bütünü"*dür (Hepkon, 2003, s. 178). Kurumsal kimlik kavramı örgütün işleyiş biçimleri ve benimsediği stratejilerle yakından bağlantılıdır. Bir kurumun kurumsal kimliği, örgütün ne olduğu ve nasıl göründüğü ile ilgilidir. Kurumsal kimlik iki unsurdan oluşmaktadır: İlk olarak kurumun misyonunu,

vizyonunu, stratejik amacını, değerlerini ve kurum kültürünü temsil etmektedir. İkinci olarak, kurumun yaptığı stratejik tercihlere karşılık gelmektedir (Abratt ve Kleyn, 2012). Farklı bir ifadeyle, kurumsal kimlik, çalışanların davranışlarını etkileyen, kurumun felsefesini, iletişim tarzını ve görsel öğelerini içeren bir bütün olarak değerlendirilebilir (Okay, 2018). Bu kapsamda, kurumsal kimliği bir kurumu diğerlerinden ayıran ve onun akılda kalıcılığını sağlayan unsurların bileşimi olarak tanımlamak mümkündür.

Eğitim örgütleri açısından bakıldığında, kurumsal kimliğin bir eğitim kurumunun iç ve dış paydaşlarına kendini nasıl sunduğuyla ve bu paydaşlar tarafından nasıl algılandığıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Örneğin, kurumsal kimlik yönetimi, üniversitelerin çalışan destek mekanizmalarını ve stratejik iletişimlerini birleştirerek kurumun doğru yönde ilerlemesini sağlamaktadır. Bu durum eğitim kurumlarının performanslarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Mohamad vd., 2017). Buna göre, eğitim örgütlerinde kurumsal kimliğin oluşturulması hem sürdürülebilirlik hem de rekabet avantajı sağlama bakımından önemlidir. Öyle ki kurumsal kimlik, bir eğitim kurumunun marka değerini artırarak kurumun uluslararası düzeyde tanınırlığını artırabilmektedir.

Kurumsal aidiyet

Günümüzde, kurumların başarılı olabilmelerinde yalnızca nitelikli işgücüne sahip olmaları değil; Çalışanların sahip oldukları beceri ve yetkinliklerin kurum içerisinde etkili bir şekilde kullanılması da kritik öneme sahiptir. Bu beceri ve yetkinliklerin tam anlamıyla ortaya konulabilmesi için çalışanların kurumlarıyla güçlü bir duygusal bağ kurmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, çalışanların kurumlarıyla duygusal bir bağ kurmaları kurumsal aidiyet kavramı ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Kurumsal aidiyet, "bir çalışanın kendisini kurumla özdeşleştirmesi ve kurumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılım göstermesi" olarak tanımlanmaktadır (Nongo ve Ikyanyon, 2012, s. 21). Kurumsal aidiyet, aynı zamanda "bir bireyin örgütte kalma isteğini, değerlerini paylaşma arzusunu ve orada çalışmaktan duyduğu gururu" ifade etmektedir (Fritz vd., 1999, s. 291). Bu kavram, çalışanın kurumla olan bağını, kurumsal hedeflere ve değerlere olan bağlılığını ve kuruma olan aidiyet hissini kapsamaktadır.

Kurumsal aidiyet bilinci yüksek olan çalışanlar, kurum için son derece değerli bir kaynak ve rekabet avantajı olarak kabul edilmektedir. Bu tür çalışanlar kurumlarına olan bağlılıkları sayesinde daha yüksek performans sergilemekte ve işlerine daha fazla katkıda bulunmaktadırlar. Buna karşılık, kurumsal aidiyet bilinci düşük olan çalışanlar, işe geç kalma, düşük performans sergileme, devamsızlık ya da işten ayrılma gibi olumsuz davranışlara daha eğilimlidir (Öztop, 2014). Literatürde, kurumsal aidiyet ile motivasyon, mesleki yeterlilik ve iş performansı gibi faktörler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara (Cılız, 2017; Karayağız, 2018; Sevinç, 2022) rastlanmaktadır. Bu araştırmalar, çalışanların kurumsal aidiyet düzeylerinin, iş yerindeki genel performanslarını ve mesleki başarılarını etkileme biçimini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışanların kurumsal aidiyet duyguları, onların iş yerindeki motivasyonlarını, performanslarını ve genel memnuniyetlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular kurumsal aidiyetin yüksek olduğu eğitim örgütlerinde gerek eğitimcilerin gerekse öğrencilerin kurumlarının başarılarına katkıda bulunmak için daha istekli ve kurumsal kültüre daha uyumlu bir şekilde entegre olmalarıyla açıklanabilir. Bu bağlamda, uzun vadede başarıya ulaşmak isteyen eğitim kurumları, eğitimcilerinin ve öğrencilerinin aidiyet duygularını güçlendirecek stratejiler geliştirmeli ve bunları etkin bir şekilde uygulamalıdır. Bu stratejiler, hem öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak, öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunmalarını sağlayacak hem de kurumsal aidiyet düzeyi yüksek öğrencilerin performanslarını artırarak kurumun genel başarı düzeyinin bir bütün olarak yükselmesine imkan verecektir.

Kurumsal itibar

Kurumsal itibar, bir kurumun toplum tarafından duygusal olarak değerlendirilmesidir (Lievens, 2017). İtibar, genellikle zaman içinde yapılan değerlendirmelerin toplamıdır. Paydaşlar, bir kurumu düşündüklerinde güvenilirlik, değer ve saygı hisseder. Paydaşların belirli bir kuruma yönelik bu ortak algısı hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilir (Gotsi ve Wilson, 2001). Kurumsal itibar, bir örgütün genel performansı ve paydaşlara sağladığı değer açısından kritik bir ölçüttür. Weiss ve diğerlerinin (1999) belirttiği gibi kurumsal itibar, örgütün ne kadar iyi veya kötü olduğuna ilişkin toplumsal bir değerlendirme sunmaktadır. Ayrıca, bir örgütün belirli bir paydaş grubuna değerli olduklarını hissetirmesi olarak ele alınabilir (Fombrun

vd., 2000). Bu bağlamda, kurumsal itibarı sadece dış görünüm değil; aynı zamanda içsel performans ve paydaş memnuniyetinin bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. İyi bir itibara sahip olan örgütler güvenilirliklerini artırabilmekte, rekabet avantajı sağlayabilmekte ve uzun vadede sürdürülebilir başarıya ulaşabilmektedir. Olumsuz itibara sahip örgütlerde ise paydaş ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi ve maliyetlerin artması gibi birtakım olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Bu nedenle, kurumların itibar yönetimine ilişkin stratejik bir yaklaşım benimsemelerinin ve paydaşlarla güçlü ilişkiler kurmalarının hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

Kurumsal itibarın, örgütsel kimlik üzerinde hem çalışanlar hem de tüketiciler açısından önemli bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur (Su vd., 2016). Bireyler, özsaygı ve kendini geliştirme ihtiyaçlarını karşılamak isterler ve dolayısıyla olumlu itibara sahip olduğunu düşündükleri örgütlerle özdeşleşme eğilimi gösterirler (Bhattacharya ve Sen, 2003). Bu durum çalışanların ve tüketicilerin, itibarı yüksek olan kurumlara karşı daha bağlı ve sadık olmalarına yol açmaktadır. Bu konuda Fombrun ve Van Riel (2004) kurumsal itibarın tüketici-örgüt kimliğinin anahtar belirleyicilerinden biri olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma bulguları, örgütlerin itibarlarını yönetmelerinin sadece dış imajlarını korumadığını, aynı zamanda içsel kimliklerini ve çalışan-tüketici ilişkilerini güçlendirdiğini de ortaya koymaktadır. Güçlü bir kurumsal itibar hem çalışan bağlılığını artırmakta hem de tüketici güvenini pekiştirmekte ve böylece örgütlerin uzun vadeli başarısı için kritik rol oynamaktadır. Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde, günümüzde özellikle üniversitelerin itibarının önemli hale geldiği bilinmektedir. Üniversite itibarının, öğrencilerin destekleyici davranışlarını, sadakatlerini ve memnuniyetlerini önemli ölçüde etkilediği araştırmalarla (Brown ve Mazzarol, 2009; Sung ve Yang, 2009) kanıtlanmıştır. Bu durum, üniversitelerin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilere sundukları genel deneyim ve algılanan değere göre de değerlendirildiğini göstermektedir. Güçlü itibara sahip üniversiteler, öğrenci adaylarının tercihlerini olumlu yönde etkileyerek daha yetenekli öğrencileri kendine çekebilmekte ve mevcut öğrencilerin bağlılığını artırabilmektedir.

Sosyal sermaye

Sosyal sermaye kavramı, geleneksel para ve mülkiyet anlamlarının ötesine geçerek, bireyden topluma doğru genişleyen ve sosyal ilişkilerden

oluşan bir kavram olarak dikkati çekmektedir. Bourdieu ve Wacquant'a (2003) göre, sosyal sermaye karşılıklı etkileşim içinde olan ve sosyal bir ağ ile birbirine bağlı bireyler ve grupların sahip olduğu tüm kaynakları ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, sosyal sermaye, bireylerin ve grupların amaçlarına ulaşmak için gerçekleştirdikleri faaliyetleri kolaylaştıran ve katkı sağlayan bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Coleman, 1988). Sosyal sermaye kavramı, sosyal ağlar, güven, normlar, kolektif eylem, ilişkiler, karşılıklı yarar, bilgi paylaşımı ve gelişen sivil toplum gibi ögelerin birleşiminden oluşmaktadır (Pawar, 2006). Bu konuda Ersözlü (2008), sosyal sermayenin insanların hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli bilgi ve deneyimi edinmelerine yardımcı olacak bir çevreye sahip olmalarının ve bu çevre ile karşılıklı güven ilişkisi kurmalarının sağlandığını dile getirmektedir.

Sosyal sermaye, eğitim örgütleri için de büyük önem taşımaktadır ve bu durum özellikle üniversitelerde belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Üniversitelerde öğretim üyeleri, öğrenciler ve idari personel arasındaki sosyal ağların, eğitim süreçlerinin etkililiğini ve verimliliğini artırmada kritik role sahip olduğu söylenebilir. Güçlü sosyal sermayeye sahip üniversitelerde, bilgi ve deneyimlerin paylaşımı teşvik edilebilmekte, iş birliği artırılabilmekte ve paydaşlar arasında karşılıklı güven duygusu pekiştirilebilmektedir. Öğrenciler açısından incelendiğinde, sosyal sermaye, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra onların kişisel ve profesyonel gelişimlerini de destekleyebilmektedir. Dolayısıyla sosyal sermayenin üniversitelerin eğitim ve araştırma hedeflerine ulaşmalarında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim sosyal sermayenin güçlü olduğu bir üniversite ortamı, hem daha etkili bir öğretim veöğrenme sürecine hem de işbirlikçi ve yenilikçi araştırmalara olanak sağlayacağından öğrencilerine genel olarak daha tatmin edici bir öğrenme ortamı sunmuş olacaktır.

Kariyer yönetimi

Kariyer yönetimi, bireylerin kariyer hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için izleyeceği yolları tanımlamaları olarak bilinen kariyer planlamasını ve bununla birlikte bu hedeflere ulaşmak için gerekli beceri ve yetkinlikleri edinmelerini sağlayan kariyer gelişimi süreçlerinden oluşmaktadır (Ayranci ve Oge, 2011). Bireyler kendilerini tanıma ve kariyerle ilgili sorunları çözme aşamalarında döngüsel olarak ilerlemektedir. Dolayısıyla kariyer yönetimi devam eden bir süreç olarak

değerlendirilmektedir (Smith vd., 2009). Kariyer yönetimi yetkinlikleri, profesyonel gelişim planlaması ile ilişkilidir (Watts, 2006) ve bu süreçte öz değerlendirme her iki sürecin başarılı bir şekilde işletilmeinde önem taşımaktadır (Pegg vd., 2012). Kariyer yönetimi, bireylerin istihdam edilebilirliğini artırmakta ve işgücü piyasasındaki imkanları nasıl algıladıklarını etkilemektedir (Potgieter, 2012). Kariyer yönetiminin önemi, modern iş dünyasında giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Üniversitelerin bu süreçteki rolü ise öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini iş dünyasının talepleriyle uyumlu hale getirmelerinde önemli hale gelmektedir. Öğrenciler, kariyer yönetimi becerilerini geliştirerek işgücü piyasasında daha rekabetçi hale gelebilmekte ve kariyer hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşabilmektedir. Üniversitelerin sunduğu kariyer hizmetlerinin kapsamı ve kalitesi, öğrencilerin gelecekteki başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir.Bu bağlamda, üniversiteler, öğrencilerine kariyer planlama ve gelişimi konularında rehberlik etmeli ve onları işgücü piyasasındaki fırsatlar için hazırlayabilmedir.

Mezun izleme çalışmalarında kullanılan yöntemler

Dünya genelinde üniversiteler için mezunlarından bilgi toplamanın önemi giderek artmaktadır. Mezun izlemeye ilişkin bilgiler, üniversitelerin kurumsal kalitesini değerlendirmek, performans yönetim sistemlerini iyileştirmek, istihdam sonuçlarını izlemek ve öğretim programlarını uyarlayarak geliştirmek açısından oldukça önemlidir. Kamu finansmanı kısıtlamaları ve artan kamu hesap verebilirliği talepleri göz önünde bulundurulduğunda, yükseköğretimin kalitesini ölçmek için kullanılan araçlara olan ilginin arttığını söylemek mümkündür. Üniversitelerin mezun izleme çalışmaları, bu amaçlara hizmet eden etkili yöntemler arasında bulunmaktadır. Buna göre mezun anketleri, mezun izleme çalışmaları kapsamında en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Mezun anketleri politika yapıcılar, öğretim üyeleri, yöneticiler ve öğrenciler gibi çeşitli paydaşlara somut bilgiler sağladığı için giderek yaygınlaşmaktadır. Bu anketlerin sonuçları benzer diğer kurumlarla karşılaştırıldığında kurumsal performansı değerlendirmek için kullanılabilmektedir. Kurumların farklı öğrenci gruplarına sahip olduğunu ve farklı eğitimler sunduğunu kabul ederek gerçekleştirilen mezun anketleri, özellikle kurumsal işbirliği ile yürütüldüğünde, yükseköğretimin kalitesini değerlendirmek ve gerekli

politika reformları ile müfredat değişikliklerini önermede etkili ve güvenilir bir yöntem olabilmektedir (Usher ve Marcucci, 2011). Yükseköğretimde mezun izleme çalışmaları kapsamında kullanılan yöntemler arasında üniversitelerin kullandığı büyük veri entegrasyonlu izleme sistemleri de bulunmaktadır. Bu yöntem üniversitelerin mezunlarının istihdam süreçleri, meslek alanları ve işverenler ile toplumun mezunlara yönelik algıları gibi çeşitli konularda bilgi toplamalarına olanak tanımaktadır (Mina vd., 2020). Ayrıca bu sistemler, öğrencilerin ve mezunların sosyal ağlarını geliştirmelerine de olumlu yönde katkıda bulunabilmektedir. Bu kapsamda, mezunların profesyonel ağlarını genişletmeleri, kariyer gelişimleri için önemli fırsatlar sunmakta ve bu durum genel mezun kalitesini artırmaktadır (Putra vd., 2021). Buna göre, mezun izleme çalışmalarında gerek büyük veri entegrasyonlu izleme sistemlerinin gerekse mezun anketlerinin yükseköğretim kurumları için büyük bir fırsat sunduğunu söylemek mümkündür. Bu yöntemler, mezunların başarılı bir şekilde istihdam edilme süreçlerine katkıda bulunmakta; öğrencilerin ve mezunların sosyal ve profesyonel ağlarını genişleterek kariyer gelişimlerine de destek olmaktadırlar.

Mezun izleme çalışmalarından örnek uygulamalar

Mezun izleme çalışmaları, yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitesini değerlendirmek, öğrencilerin kariyer yolculuklarını anlamlandırmak ve öğretim programlarını geliştirmek için önemlidir. Mezun izleme çalışmalarının, mezunların öğrenim hayatlarından sonraki istihdam durumlarını, mesleki anlamda ilerlemelerini ve kariyer memnuniyetlerini izleyerek yükseköğretim sistemine yönelik önemli geri bildirimler sağladığı söylenebilir. Mezun izleme çalışmalarının ilk örneklerinin özellikle doktora mezunları üzerinde gerçekleştirildiği ve Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi ülkelerde yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmaların farklı disiplinlerde doktora mezunlarının uzun vadeli kariyer sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Nerad ve Cerny (2000) tarafından ABD'de yürütülen bir çalışmada altı farklı disiplin alanında yaklaşık 6.000 doktora mezununun 10-14 yıl sonra istihdam geçmişleri, iş arama ve seçme deneyimleri ile doktora programlarının etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, doktora öğrencilerinin mezuniyet sonrası başarılarını artırmak için kariyer planlama ve yerleştirme

faaliyetlerine daha fazla zaman, para ve çaba harcamaları gerektiği önerilmiştir (Nerad ve Cerny, 2000). Londra Üniversitesi'nde yapılan farklı bir çalışmada ise mezunların çoğunluğunun doktora çalışmalarının değerli olduğuna inandığı ve bu nitelikliğin zamanla kariyer ilerlemelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Leonard vd., 2005). Benzer şekilde Avustralya'da yapılan araştırmalar (Thompson vd., 2001) da büyük ölçüde doktora sonrası kariyer yollarını izleyen mezunlara odaklanmıştır. Araştırma bulguları, doktora eğitiminin mezunlar için önemli kariyer fırsatları yarattığını ve profesyonel başarı üzerinde akademik deneyimin önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, doktora programlarının yalnızca akademik bilgi sağlamadığı aynı zamanda mezunların iş piyasasında rekabet edebilirliklerini de artırdığına ilişingüçlü kanıtlar ortaya koymaktadır.

Türkiye'de mezun izleme çalışmaları kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Uçar ve İşleyen'in (2019) çalışmasının bu konuda yürütülen önemli araştırmalardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'de endüstri mühendisliği eğitimi veren üniversitelerin mezun görüşlerine dayanarak eğitim programlarını değerlendirmeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan araştırmada, mezunların geri bildirimleri eğitim programlarının etkililiği hakkında önemli bulgular ortaya koymaktadır (Uçar ve İşleyen, 2019). Çalışma Türkiye'deki mezun izleme çalışmalarının eğitim programlarının kalitesini ve mezunların kariyer tercihlerini anlamak için nasıl kullanılabileceğine ilişkin önemli bir örnek olarak gösterilebilir. Bunun dışında, Hacettepe Üniversitesi mezunlarını izleme araştırmasının da Türkiye'de önemli bir referans teşkil ettiği söylenebilir. Öztürk ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada, 2012 yılında Hacettepe Üniversitesi'nden mezun olanların iş yaşamına geçiş süreçleri ve iş piyasasındaki performansları incelenmiştir. Araştırma sonuçları mezunların büyük çoğunluğunun eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlayarak istihdam edildiklerini, istihdam oranları ve gelir düzeyleri açısından özellikle sağlık ve mühendislik alanlarındaki mezunların genellikle yüksek istihdam ve gelir seviyelerine sahip olduklarını göstermiştir (Öztürk vd., 2015). Bakioğlu ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretimde mezun izleme sistemlerinin etkileri analiz edilmiş ve önemli bulgular ortaya konulmuştur. Çalışmada mezunların mezun izleme sistemlerine, kariyer planlama merkezlerine ve mezun derneklerine olan ihtiyaçlarına işaret edilmiş ve mezunların bu kaynaklara erişimin web üzerinden sağlanmasını tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca mezunların üniversitelerinden maddi destekte

bulunmalarının istenmesine olumsuz yaklaştıkları vurgulanmıştır (Bakioğlu vd., 2011). Gazi Üniversitesi Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalları mezunlarının lisansüstü eğitim deneyimlerini ve bu deneyimlerin iş yaşamlarına olan etkilerinin değerlendirildiği bir başka çalışmada ise araştırmaya katılan mezunların yaklaşık yarısının aldıkları eğitimden memnun olduklarını ifade etmeleri, programın kalitesi ve etkisi konusunda olumlu bir geribildirim sağlamıştır. Diğer taraftan, araştırma mezunların birbirleriyle ve üniversiteleriyle sınırlı iletişimde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, mezun öğrencilerin mezuniyet sonrası destek ve ağ oluşturma ihtiyaçlarını göstermiştir (Kalaycı ve Öztürk, 2018).

Mezun izleme çalışmaları kapsamında yürütülen Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yapılan çalışmaların, mezun izleme ve destekleme stratejilerinin önemini ve etkililiğini vurguladığını söylemek mümkündür. Mezun izleme çalışmaları, öğrenci deneyimlerini derinlemesine değerlendirerek eğitim programlarının kalitesini artırmayı ve mezunların iş piyasasında rekabet güçlerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmalar hem mezunların eğitim sonrası başarılarını ölçmede ve onlara iş dünyasında karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerinde yardımcı olmada hem de yükseköğretim politikalarının etkililiğini ve uygunluğunu değerlendirmede önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla, mezun izleme çalışmalarının, mezunlar ve eğitim kurumları için stratejik bir değerlendirme aracı olduğu söylenebilir.

Mezun izleme çalışmalarının eğitim yönetimine katkıları

Bu başlık altında, mezun izleme çalışmalarının eğitim yönetimine sağladığı katkılar kapsamında öncelikle eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusu üzerinde durulmuştur. Daha sonra mezun izleme çalışmalarının iş piyasasından alınan geri bildirimlerde, mezun istihdam oranlarının izlenmesinde ve öğrencilerin kariyer gelişimleri üzerindeki etkilerinden bahsedilmiştir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi: Mezun izleme çalışmalarının eğitim örgütlerinde kalitenin artırılmasında ve öğretim programlarının sürekli iyileştirmesinde önemli bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Mezunların iş dünyasındaki deneyimleri ve geri bildirimleri, eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve bu eksiklikleri

gidermeye katkı sunmaktadır. Mezun izleme çalışmaları sayesinde, eğitim örgütleri mezunlarının iş dünyasında karşılaştığı zorlukları daha iyi anlayabilmekte ve dolayısıyla onların başarılarını artırmak için gerekli doğru adımları atabilmektedir. Bu kapsamda, literatürde mezun izleme çalışmalarının eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesindeki önemine vurgu yapan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Ning'in (2020) araştırmasında, yüksek kaliteli bir mezun eğitim ekibi oluşturmanın ve zengin mezun eğitim programları geliştirmenin önemine dikkat çekilmektedir. Çalışmada üniversiteler ile mezunlar arasında kazan-kazan işbirliği modelleri kurmanın, her iki taraf için de yararlı olduğu belirtilmektedir. Buna göre mezunların eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde değerli bir kaynak olduğu görülmektedir. Üniversiteler, mezunlarının deneyimlerinden ve geri bildirimlerinden yararlanarak programlarını sürekli iyileştirirken; mezunlar da daha iyi destek imkanlarına ulaşabilemektedir (Ning, 2020). Volkwein (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, mezunların akademik programlar ve öğrenci hizmetleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma, mezunların eğitim deneyimleri ve bu süreçte karşılaştıkları hizmetler hakkında önemli ve değerli geri bildirimler sunduğunu ortaya koymaktadır (Volkwein, 2010). Öztürk ve diğerlerinin (2015) çalışması da mezunların istihdama geçiş süreçlerini ve kazanç durumlarını inceleyerek üniversitenin sunduğu eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmektedir. Bu bulgular, mezun izleme çalışmalarının eğitim yönetiminin stratejik planlamasında ve öğrencilere daha kaliteli bir eğitim hizmeti sunulmasında önemli bir araç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin mezun izleme çalışmalarına gereken önemi vermeleri ve bu çalışmaları sistematik bir şekilde yürütmeleri gerektiği söylenebilir. Eğitim örgütlerinde, mezunların geri bildirimlerini düzenli olarak toplayan, analiz eden ve bu verilere göre programlarını revize eden ve geliştiren bir yaklaşım benimsenmelidir.

İş piyasası geri bildirimi. Mezun izleme çalışmaları, mezunların kariyer yolculuklarını takip ederek eğitim kurumlarına geri bildirim sağlamakta ve programların işgücü ihtiyaçlarına uygunluğunu değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Konuya ilişkin STEM alanındaki doktora öğrencilerinin profesyonel gelişim ve kariyer hazırlığı deneyimlerinin incelendiği bir çalışmada, akademi dışı sektörlerle doktora öğrencileri arasında ağ oluşturma fırsatlarının artırılması, profesyonel gelişimin doktora programına entegre edilmesi ve öğrencilerin farklı kariyer programları ile desteklenmesine

yönelik öneriler sunulmuştur (Ganapati ve Ritchie, 2021). Qin ve Estrin'in (2015) çalışması, mezunların sosyal ağlarının iş piyasasında girişimcilik üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Behluli ve diğerlerinin (2022) araştırması ise mezunların kazandıkları becerilerin iş dünyasındaki başarılarını ve zorluklarla başa çıkma kapasitelerini nasıl şekillendirdiğine yönelik önemli bulgular ortaya koymuştur. İş piyasası geri bildirimindeki öneminden yola çıkarak, mezun izleme çalışmalarının eğitim kurumlarının programlarını sürekli olarak iyileştirmesine, öğrencilerin iş piyasasındaki ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesine ve dolayısıyla mezunların kariyer hedeflerine ulaşmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Mezun istihdam oranlarının izlenmesi. Mezun istihdam oranlarının izlenmesi, mezun izleme çalışmalarının temel ögelerinden biridir. Buna göre, istihdam edilebilirlik, bireyin seçtiği mesleğe sahip olması ve bu meslekte başarısını devam ettirebilmesini sağlayan bilgiler, kişisel özellikler, yetkinlikler ve deneyimler olarak değerlendirilmektedir (Yorke, 2006). Farklı bir ifadeyle, istihdam edilebilirlik, beşeri sermaye, sosyal sermaye ve bireysel niteliklerin birleşimini ifade etmektedir. Bunlardan beşeri sermaye ise mezunların yetkinliklerini, becerilerini ve iş deneyimlerini belirtmektedir (Clarke, 2018). Bu bileşenlerden her birinin mezunların iş piyasasındaki başarısını etkileyen niteliklerin bir parçası olduğu söylenebilir. Eğitim kurumları içerisinde özellikle üniversiteler, işverenlerin talep ettiği yetkinliklere ve özelliklere sahip mezunların üreticileri olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla mezunların istihdam edilebilirliği, yükseköğretim alanında önemli bir karar verme unsuru olarak dikkati çekmektedir (Al-Htaybat vd., 2018). Üniversiteler, öğrencilerine değerli bir üniversite deneyimi sunma vaadinde bulunarak, devletin ve iş dünyasının beklentilerini dikkate almakta ve kendi öğrenme çıktılarını belirlemektedir (Clarke, 2018). Bu açıdan değerlendirildiğinde, mezun istihdam oranlarının izlenmesinin, eğitim kurumlarının bu vaatlerini ne ölçüde yerine getirdiğini ve mezunlarının iş dünyasında ne kadar başarılı olduğunu belirlemede önemli olduğu söylenebilir. İstihdam oranları, eğitim kurumlarına mezunlarının işgücüne uyumunu artırmak için gerekli olan stratejik bilgileri sağlayabilir.

Mevcut öğrencilerin ve mezunların kariyer gelişimi. Mevcut üniversite öğrencilerinin ve mezunların kariyer gelişimi, içerisinde sosyal destek, istihdam edilebilirlik becerileri ve psikolojik sermaye gibi farklı faktörleri içeren çok yönlü bir süreç olarak değerlendirilebilir. Öyle ki

üniversite öğrencileri, akademik kariyer hedeflerini belirlemiş ve iş bulmuş olsalar dahi iş piyasasındaki kısa vadeli sözleşmeler ve üniversitelerin sundukları kariyer desteklerinde yetersiz kalmaları gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir (Kinash vd., 2017). Bu durum, üniversitelerin öğrencilerine iş hayatına girdikten sonra bile sürekli destek sağlamalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu konuda Baluku ve diğerleri (2020), üniversite öğrencileri arasında kariyer sonuçlarını etkileyen psikolojik sermayenin rolünü vurgulamakta ve onların hızlı uyum yeteneklerinin üniversiteden iş hayatına geçişte önemli bir role sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin kariyer gelişim merkezleri ve kariyer araştırma modülleri gibi yapıları, öğrenciler arasında kariyer keşfi, işgücü piyasasını anlama ve aktarılabilir beceriler geliştirme konularında önemlidir. Bu tür girişimler, öğrencilerin kariyer hazırlığını artırmanın yanı sıra onların genel istihdam edilebilirliklerine de katkıda bulunmaktadır (Julien vd., 2023). Üniversitelerde öğrencilere bilinçli ve rasyonel kariyer seçimleri yapmaları için hedeflenmiş müdahaleler ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması (Savoly ve Owen, 2015) ve kapsamlı kariyer danışmanlık hizmetlerinin sunulması (Creed ve Hughes, 2012) gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, mezun izleme çalışmalarının kariyer yönetimini destekleme, kurumsal başarıyı artırma ve mezunların profesyonel gelişimlerini sağlama noktalarındaki önemi tartışılmıştır. Eğitim kurumlarının, özellikle de yükseköğretim kurumlarının mezunlarıyla ilişkilerini güçlendirmeleri ve sürdürmeleri, mezun izleme çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Bu süreçte kurumsal kimlik, kurumsal aidiyet, kurumsal itibar, sosyal sermaye ve kariyer yönetimi kavramları önemli birer etken olarak öne çıkmaktadır. Mezun izleme çalışmalarının, mezunların iş gücü piyasasındaki değişimlere uyum sağlamalarına yardımcı olduğu ve onlara kariyer basamaklarını planlamalarında rehberlik ettiği söylenebilir. Mezunların profesyonel hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olan bu çalışmalar, aynı zamanda onların potansiyel iş fırsatlarını değerlendirmelerinde de kritik rol oynamaktadır. Bu kapsamda, eğitim kurumlarının mezunlarının sürekli başarılarını desteklemek ve kendi eğitim yaklaşımlarını geliştirmek için mezun izleme çalışmalarından elde edilen

verileri kullanmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Mezun izleme çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesi, eğitim yönetimine önemli katkılar sağlamakta ve eğitim kurumlarının stratejik planlamalarında önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla başarılı mezun izleme uygulamalarından elde edilen örnekler, eğitim kurumları için yol gösterici nitelikte olup, mezunların kariyer gelişiminin takip edilmesinde ve öğretim programlarının iş piyasasının gereklerine uygun şekilde geliştirilip iyileştirilmesinde kapsamlı bir anlayış sunabilmektedir. Sonuç olarak, eğitim kurumları, mezun izleme çalışmalarını etkin bir şekilde uygulayarak mezunlarının iş piyasasında karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlayabilmekte, bu konuda gerekli önlemleri alabilir ve kurumsal başarılarını ve itibarlarını artırabilmektedir.

Kaynakça

Abratt, R., & Kleyn, N. (2012). Corporate identity, corporate branding and corporate reputations: Reconciliation and integration. *European Journal of Marketing, 46*(7/8), 1048-1063.

Al-Htaybat, K., von Alberti-Alhtaybat, L., & Alhatabat, Z. (2018). Educating digital natives for the future: accounting educators' evaluation of the accounting curriculum. *Accounting Education, 27*(4), 333-357.

Ayranci, E., & Oge, E. (2011). A study of the relationship between students' views toward a career management class and their future careers. *International Business Research, 4*(1), 198-207.

Bakioğlu, A., Yüksel, M., Akdağ, B., & Canel, A. N. (2011). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi mezunları üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, *1*(2), 65-79.

Baluku, M. M., Mugabi, E. N., Nansamba, J., Matagi, L., Onderi, P. O., & Otto, K. (2020). Psychological capital and career outcomes among final year university students: the mediating role of career engagement and perceived employability. *International Journal of Applied Positive Psychology, 6*(1), 55-80.

Behluli, A., Qerimi, F., Pula, F., & Shabani, L. (2022). The impact of graduates' skills on facing challenges in the labor market. *Emerging Science Journal*, *6*(2), 399-417.

Bhattacharya, C. B., & Sen, S. (2003). Consumer–company identification: A framework for understanding consumers' relationships with companies. *Journal of Marketing, 67*(2), 76-88.

Bourdieu, P., &Wacquant, L. (2003). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar* (Çev. Nazlı Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, *58*(1), 81-95.

Cılız, S. (2017). *Kamu kurumlarında çalışan personelin kurumsal aidiyet ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi: İSKİ örneği* (Tez No: 481350). [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi].

Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, *43*(11), 1923-1937.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.

Creed, P. A., & Hughes, T. (2012). Career development strategies as moderators between career compromise and career outcomes in emerging adults. *Journal of Career Development, 40*(2), 146-163.

Ersözlü, A. (2008). *Sosyal sermayenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Tokat İli örneği)* (Tez No: 227293). [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].

Fombrun, C. J., Gardberg, N. A., & Sever, J. M. (2000). The Reputation Quotient SM: A multi-stakeholder measure of corporate reputation. *Journal of Brand Management*, *7*, 241-255.

Fombrun, C. J., & Van Riel, C. B. (2004). *Fame &fortune: How successful companies build winning reputations.* Financial Times/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Fritz, J. M. H., Arnett, R. C., & Conkel, M. (1999). Organizational ethical standards and organizational commitment. *Journal of Business Ethics*, *20*, 289-299.

Ganapati, S. V., & Ritchie, T. S. (2021). Professional development and career-preparedness experiences of stem Ph.D. students: Gaps and avenues for improvement. *Plos One, 16*(12), 1-25.

Gotsi, M., & Wilson, A. M. (2001). Corporate reputation: seeking a definition. *Corporate communications: An International Journal, 6*(1), 24-30.

Hepkon, Z. (2003). Kurumsal kimlik inşasını belirleyen faktörler: Bir literatür taraması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi, 2*(4), 175-211.

Julien, B., Lexis, L., & Church, J. E. (2023). A career research module promotes career exploration and understanding of the labour market and transferable skills. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, *14*(1), 31-52.

Kalaycı, N., & Öztürk, A. (2018). Eğitim programları ve öğretim mezunlarını izleme çalışması: Gazi Üniversitesi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(1), 77-103.

Karayağız, K. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 506829). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].

Kinash, S., Crane, L. H., Capper, J., Young, M. E., & Stark, A. (2017). When do university students and graduates know what careers they want: a research-derived framework. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 8*(1), 3-21.

Leonard, D., Becker, R., & Coate, K. (2005). To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research & Development*, *24*(2), 135-149.

Lievens, F. (2017). *Organizational image/reputation.* Thousand Oaks: Sage.

Mina, J. C., Reyes, E. J. G., & Salas, R. F. (2020). A tracer study of bachelor of science in information technology (BSIT) graduates of nueva ecija university of science and technology (NEUST), San Isidro campus. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, *5*(4), 1337-1344.

Mohamad, B., Ismail, A. R., & Bidin, R. (2017). Corporate ıdentity management and employee brand support: Enhancing marketisation in higher education sector. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication, 33*(3), 178-195.

Nerad, M., & Cerny, J. (2000). Improving doctoral education: recommendations from the PhDs-Ten Years Later study. *Council of Graduate Schools Communicator, 33*(6).

Ning, X. (2020). How universities use alumni resources to help students' growth: china perspective. *World Journal of Educational Research, 7*(2), 33-43.

Nongo, E. S., & Ikyanyon, D. N. (2012). The influence of corporate culture on employee commitment to the organization. *International Journal of Business and Management*, *7*(22), 21-28.

Okay, A. (2018). *Kurum kimliği.* İstanbul: Derin Yayınları.

Öztop, S. (2014). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerinde etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19*(1), 299-316.

Öztürk, N. B., Özberk, E. H., Kaptı, S. B., Fındık, L. Y., Gelbal, S., & Kavak, Y. (2015). Hacettepe Üniversitesi mezun izleme çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 263-271.

Pawar, M. (2006). Social "capital"? *Social Science Journal, 43*(2), 211-226.

Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., & Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability.* York: Higher Education Academy.

Potgieter, I. (2012). The relationship between the self-esteem and employability attributes of postgraduate business management students. *SA Journal of Human Resource Management*, *10*(2), 1-15.

Putra, A. B. N. R., Subandi, M. S., Susanto, H., Hakim, G. R. U., & Basuki, I. A. (2021, September). The technology of tracking system integrated big data based

on tracer study to improve social networking of graduates in the era of society 5.0. In *2021 7th International Conference on Education and Technology (ICET)* (pp. 128-132). IEEE.

Qin, F., & Estrin, S. (2015). Does social influence span time and space? Evidence from indian returnee entrepreneurs. *Strategic Entrepreneurship Journal, 9*(3), 226-242.

Savoly, D. D. K., & Owen, F. K. (2015). Irrational career beliefs among university applicants. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 820-836.

Sevinç, İ. (2022). Din görevlilerinin kurumsal aidiyet algısı ile iş performansları arasındaki ilişki. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, *5*(2), 249-274.

Smith, M., Brooks, S., Lichtenberg, A., McIlveen, P., Torjul, P., & Tyler, J. (2009). *Career development learning: Maximising the contribution of work-integrated learning to the student experience. Final project report June 2009*. University of Wollongong.

Su, L., Swanson, S. R., Chinchanachokchai, S., Hsu, M. K., & Chen, X. (2016). Reputation and intentions: The role of satisfaction, identification, and commitment. *Journal of Business Research*, *69*(9), 3261-3269.

Sung, M., & Yang, S. (2009). Student-university relationships and reputation: a study of the links between key factors fostering students' supportive behavioral intentions towards their university. *Higher Education, 57*(6), 787-811.

Thompson, J., Pearson, M., Akerlind, G., Hooper, J., & Mazur, N. (2001). *Postdoctoral training and employment outcomes*. Department of Education, Training and Youth Affairs.

Ucar, U. U., & İşleyen, S. K. (2019). Türkiye'deki endüstri mühendisliği eğitiminin mezun görüşlerine dayalı analizi. *International Journal of Engineering Research and Development*, *11*(1), 109-123.

Usher, A., & Marcucci, P. (2011). Survey of graduate trackıng systems around the world. *Management of Sustainable Development* (*Özel Sayı - UNESCO),* 7-13.

Volkwein, J. F. (2010). Assessing alumni outcomes. *New Directions for Institutional Research, 2010*(S1), 125-139.

Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. York: The Higher Education Academy.

Weiss, A. M., Anderson, E., & MacInnis, D. J. (1999). Reputation management as a motivation for sales structure decisions.*Journal of Marketing, 63*(4), 74-89.

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is-what it is not.* York: Higher Education Academy.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümü lisans programınndan 1990 yılında mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini 1993 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında; doktora eğitimini ise 1999 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması (Eğitim Hukuku) programında tamamlamıştır. 1992 yılında araştırma görevlisi olarak göreve başladığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'ında, 2002 yılında yardımcı doçent, 2006 yılında ise doçent olmuştur. Aynı anabilim dalında 2011 yılından itibaren profesör olarak görev yapmaktadır. Eğitim hukuku, çocuk hakları, eğitim yönetimi, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi alanlarında ulusal ve uluslararası makaleleri, kitap ve kitap bölümleri ve bildirileri bulunmaktadır. Ayrıca danışmanlığında tamamlanan 16 doktora tezi, 36 yüksek lisans tezi ve 52 tezsiz yüksek lisans projesi bulunmaktadır.

Sayın Prof. Dr. Kasım Karakütük'e

Kasım Hoca'yı anlatmak için neredeyse 35 yıl kadar geçmişe gitmem gerekir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 3. sınıf öğrencisi olduğum 1988 yılında Prof. Dr. Mahmut Âdem Hoca'dan "Eğitim Planlaması" dersini almıştık. Bu dersi almak Mahmut Hoca'nın asistanı olan Kasım Hoca ile tanışmamıza vesile olmuştu. Mahmut Hoca'dan devamındaki dönem aldığımız "Eğitim Maliyesi" dersinde ise kalabalık olan sınıfımız iki gruba ayrılmış; dersin bir grubuna Mahmut Hoca, içinde benim de yer aldığım diğer grubuna ise Kasım Hoca girmişti. Dersten önce bazı matematiksel hesaplar yapmayı gerektiren konunun anlaşılmasının hayli zor olduğuna ilişkin bir bilgi kulaktan kulağa dolaşmaya başlamıştı. Birçok öğrenci için bu bilgi tedirgin edici bir nitelik taşımıştı. Ancak Kasım Hoca çok net, pratik ve sade bir üslupla konuyu örneklerle anlatmış ve kısa bir sürede tüm grup konuyu rahatlıkla anlamıştı. Kasım Hoca'ya "Hocam bu kadar kolay mı, hepsi bu kadar mı?" gibi sorular sorduğumuzda "Evet" cevabını almış ve çok mutlu olmuştuk.

Fakülteyi bitirip araştırma görevlisi olarak göreve başladığım 1992 yılından itibaren ise Kasım Hoca kıdemli bir asistan olarak benim "ağabeyim" olmuştu. Kendisine o günden bugüne hala böyle hitap ederim. Çünkü kendisi gerçek bir ağabey gibi kapısını bana her zaman açık tutmuş, anlattıklarımı dikkatle dinlemiş, tecrübelerini benimle paylaşmış ve önerileri ile ufkumu aydınlatmıştır. Örneğin Mahmut Hoca'dan doktorada aldığım "Eğitim

Politikası" dersinde hazırladığım "Kadın Eğitimi Politikası" konulu ödevi yazarken bana rehberlik etmiştir.

Ülkemizde çok az akademisyenin çalışmaya cesaret edebildiği eğitim planlaması, eğitim ekonomisi, eğitim finansmanı, eğitim maliyesi ve eğitim politikası gibi önemli alanların duayeni olarak nitelendirilebilen Kasım Hoca bu alanlarda sayısız makale, kitap ve bildiri gibi değerli eserler ortaya koymuş ve şu anda çoğu profesör olan birçok hocanın yetişmesine emek vermiştir. Bu anlamda kendisini "hocaların hocası" olarak tanımlamak uygun olur.

Kasım Hoca'nın iyi bir hoca olmanın yanı sıra, iyi bir yönetici olduğuna da vurgu yapmam gerekir. Kendisi Vakıf Okulları koordinatörlüğü, dekan yardımcılığı ve rektör yardımcılığı görevlerini başarı ile yürütmüş; fakültemize ve üniversitemize katkı sunan değerli işlerin altına imza atmıştır. Hatta Eğitim Bilimleri Enstitüsü müdürü olduğumda soluğu yanında almış ve değerli deneyimlerini benimle paylaşmasını istemiştim. Söyledikleri müdürlük görevim boyunca bana ışık tutmuştur ve hala tutmaktadır.

Bana "Kasım Hoca'nın kişilik özellikleri nelerdir?" diye sorulsa, hiç tereddüt etmeden "zeki, çalışkan, titiz, sırdaş, dürüst, vefakâr, nüktedan, cömert, misafirperver, vatansever ve yardımsever" olduğunu söylerim. Çünkü hem öğrencilik dönemlerimde hem de araştırma görevliliği, öğretim üyeliği ve hatta son yıllarda yürüttüğüm yöneticilik görevlerim boyunca Kasım Hoca'nın bu özelliklerini gözlediğim sayısız yaşantım olmuştur. Kasım Hoca'nın "iyi bir akademisyen" ve "iyi bir yönetici" olmanın yanı sıra "iyi bir insan" olarak örnek gösterilecek önemli ve değerli niteliklere sahip olduğuna sadece ben değil; ona yakın olan herkes şahitlik yapabilir.

Son olarak Kasım Hoca'nın aile yaşamına değinmem gerekirse, hayatında eşi Meliha Abla'nın, kızları Özge ve Bilge'nin ve torunu İdil'in çok özel bir yeri olduğunu söyleyebilirim. Meliha Abla ile yıllar süren çok uyumlu bir evlilikleri olmuştur. Bu uyum belki eş olmadan önce arkadaş, hatta sınıf arkadaşı olmalarına bağlanabilir. Ayrıca hem Özge'nin hem de Bilge'nin büyümelerine şahit olmuş biri olarak Kasım Hoca'nın çocuklarının üstüne titrediğini, onların her durumu ile yakından ilgilendiğini ve onlarla her zaman gurur duyduğunu belirtebilirim. Bu arada bir evlat olarak her hafta sonu mutlaka annesini ziyaret ettiğini ve annesi ile yakından ilgilendiğini de söylemem gerekir.

Değerli hocam, ağabeyim, büyüğüm, akıl hocam… Prof. Dr. Kasım Karakütük'e ailesi, meslektaşları ve öğrencileri ile nice sağlıklı, mutlu ve huzurlu yıllar dilerim.

Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ

Dr. Öğr. Üyesi Sevda KATITAŞ

Boğaziçi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü lisans programından 2007 yılında mezun olmuştur. Yüksek lisans eğitimini 2012 yılında Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında; doktora eğitimi ise 2019 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi programında tamamlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığında 16 yıl Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak çalışmıştır. 2023 yılından itibaren Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Eğitim yönetimi, örgütsel davranış, liderlik, kapsayıcı eğitim, karşılaştırmalı eğitim, çok kültürlü eğitim ve eğitim hukuku alanlarında ulusal ve uluslararası makaleleri, kitap bölümleri ve bildirileri bulunmaktadır. Ayrıca danışmanlığında tamamlanan 15 tezsiz yüksek lisans projesi bulunmaktadır.

Yetişkin Eğitiminin Planlanması

Prof. Dr. Rıfat MİSER
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, rmiser@ankara.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-7212-1985

Öz

Yetişkin eğitiminin ulusal düzeyde planlaması konusunda hem kuramsal hem de uygulayımsal yetersizlikler bulunmaktadır. Bunun aşılmasında, bir yönüyle uluslararası bir yetişkin eğitimi planlaması niteliği taşıyan uluslararası yetişkin eğitimi konferansları ile aşağıda vurgulanan ilkesel önerilerin kuramsal bir tartışma zemini oluşturacağı, bunun eğitim planlaması bilim alanı için de önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü şafağı yaşanmakta olan yaşamboyu öğrenme çağı içinde, eğitim planlanması giderek yaşamboyu ve yaşam genişliğinde öğrenmenin planlanmasına dönüşecek gözükmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, program planlama, eğitim planlaması, yetişkin eğitiminin planlanması

Giriş

Savaşlar insanların zihinlerinde başladığına göre, barışın savunması da insanların zihinlerinde inşa edilmelidir.[*] Eğitimin konusu insan davranışlarıdır. Davranış ise insanın bilgisinin, tutumunun ve becerisinin dışa vurumudur. Dolayısıyla sergileyen kişinin yeterliğini (ve yetersizliğini) de yansıtır. Hiçbir davranış boşlukta oluşmaz: Kişiyi bir davranışı sergilemeye teşvik eden veya sergilemeyi güçleştiren, geciktiren hatta engelleyen toplumsal ve fiziksel nitelikte çevresel koşullar da vardır. Öyleyse sergilenen her davranış, sergileyen kişinin çevresel yeterliğini (ve yetersizliğini) de yansıtır.

İnsan davranışları çeşitli biçimlerde kümelenebilir. Örneğin Bülbül (1982) insan davranışlarını, öğrenilmemiş ve öğrenilmiş davranışlar olarak iki kümeye ayırmaktadır: Öğrenilmemiş davranışlar doğuştan gelen

[*] The Constitution of Unesco.

davranışlardır. Bunlar istemsiz davranışlar (refleks/tepke) ile emmek, yürümek gibi içgüdüsel davranışlardan oluşur. Bülbül, içgüdüsel davranışların mükemmel olduğunu, bunların denetim altına alınmasının sonradan öğrenme ile gerçekleştiğini de belirtir.

Diğer insan davranışları kümesi ise öğrenilmiş davranışlardır. Bülbül, öğrenilmiş davranışları da ikiye ayırmaktadır: Kendiliğinden, doğal etkileşimle öğrenilen davranışlar; kasıtlı etkileşimle öğrenilen davranışlar. Bülbül'ün, bu davranışları plansız biçimde öğrenilmiş davranışlar ve planlı biçimde öğrenilmiş davranışlar olarak da nitelendirdiği görülmektedir. Günümüzde plansız biçimde davranış öğrenme genellikle *sargın öğrenme*, planlı biçimde davranış öğrenme ise *eğitim* olarak anılmaktadır.

Öğrenilmiş tüm davranışlar, geçmiş zaman düşlerinin ürünüdür: Bireysel ve/veya çevresel davranış yetersizlikleri amaçları gerçekleştirmeye engel olduğunda, insanlık bu engelleri aşmak için yeni davranışlar icat etmekte mahirdir. İnsanın yeni davranışlar bulma ustalığı, onun düşlerini gerçekleştirmesinin ve böylece karşılaştığı güçlükleri yenmesinin anahtarı olmuştur. Dolayısıyla öğrenilmiş davranışların kapsamı, güneş altında var olan insan davranışlarıyla sınırlı tutulamaz; davranış dağarcığının sürekli genişleyen bir yapısı olduğu söylenebilir. İnsanın düşlerinin ürünü olan davranışlar bir kez ortaya çıktı mı, öğrenmenin de konusu ve ürünü haline gelmektedir.

Ancak öğrenilmiş bütün davranışlar da -toplumca- istendik ve istenmedik davranışlar olarak ayrışmaktadırlar. Özellikle toplumsal etkileşim yoluyla, kendiliğinden öğrenilmiş -sargın öğrenme ürünü olan- bazı davranışların, örneğin öğrencileri etiketlemenin, -toplumca- istenmedik bir davranış olma olasılığı daha yüksektir. Eğitim yoluyla öğrenilen davranışların -toplumca- istendik olması bir kural olmakla birlikte; sürecin içine örtük (tacit, latent), bir başka deyişle sargın öğrenmelerin karışması da neredeyse kaçınılmazdır.

İnsanları olayların insafına kalmış nesnelerden, kendi tarihlerini yaratan özneler haline getiren (Unesco, 1985, s. 67) planlı öğrenme durumları (eğitim) hem çocuk ve gençleri hem de her yaştan yetişkinleri kapsar. Asıl olarak yetişkinlerin öğrenme gereksinmelerini ve ek olarak çocuk ve gençlerin okulda karşılanamayan öğrenme gereksinmelerini karşılayan öğrenme durumlarına ise yetişkin eğitimi denilmektedir.

Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin, ulusal eğitim amaçlarına aykırı olmamak koşuluyla, akla gelebilecek hemen her konuyu kapsayan büyük bir çeşitliliği içeren gereksinmelerini ve isteklerini karşılamakla görevlidir. Hedef kitlenin

yanı sıra yetişkin eğitimini çocuk ve gençlerin eğitiminden ayıran niteliklerden biri de yetişkin eğitiminin daha çok, yetişkinlerin o an karşı karşıya olduğu, bir biçimde çözmesi gereken somut durumları, gerçek sorunları ele almasıdır. Dolayısıyla asıl olarak yakın geleceğe odaklıdır. Çocuk ve gençlerin eğitiminde ise onların gelecek için hazırlanması, gelecekte ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilme yeterliklerinin geliştirilmesi ağır basar; dolayısıyla asıl olarak, ağırlıkla, uzak bir geleceğe odaklıdır. Bu durum çocuk ve gençlerin eğitiminin toplumun istemlerine; yetişkinlerin eğitiminin ise katılanların istemlerine öncelik vermesine yol açar. Ayrıca yetişkin öğrenenlerin kendi öğretme ve öğrenme süreçlerinin biçimlendirilmesine tamamen dâhil edilmesi de yetişkin eğitiminin etkililiği bakımından yaşamsal bir öneme sahiptir.

Bu farklılıklardan dolayı, yetişkin eğitiminin planlanması ile çocuk ve gençlerin eğitiminin planlanması arasında da bazı farlılıklar gözlenebilmektedir.

Planlama Anlayışı

Planlama denilen insan etkinliği, gerçekleşebilir düşler kurmaktan; daha iyi bir deyişle, düşleri gerçekleştirmek için düşünmekten başka nedir ki! Nitekim, Adem'in (1997, s. 25) belirttiği üzere, *planlama geleceğe yönelik bir çalışmadır.* Bir başka deyişle, *insanın arzu ettiği sonuçlara ulaşma çabasıdır* (Hesapçıoğlu, 1984, s. 10).

Eğitim de kişilerin, *ulusların ve dolayısıyla insanlığın geleceğine ilişkin bir tasarımdır; [dolayısıyla] Herhangi bir eğitim sisteminin… varlık nedeni, kendisinden bekleneni gerçekleştirmektir* (Miser, 2017, ss. 115-117). Bir eğitimin sisteminin, geleceğe ilişkin bireysel ve ulusal beklentileri gerçeğe eriştirmesi ise eğitim planlaması ile olası görünmektedir. Karakütük'ün (2016, s. 15) belirttiği üzere; *Eğitim planlaması, tasarlamadır; şu anda bulunulan yerden ulaşılmak istenen yere götürecek eylemdir. Eğitim planlaması, nasıl bir dünyada ve ülkede yaşanmak istendiği, ülke ve eğitim sisteminin nereye ulaştırılmak istendiği konularında bir senaryo yazma işidir.*

Yetişkinlerin, kendi gelecekleri için yetişkin eğitiminden pek çok beklentisi olduğu varsayılır. Paris uluslararası yetişkin eğitimi konferansı (Unesco, 1985), bu beklentilerin karşılanmasını yetişkinlerin öğrenme hakkının kabulüne bağlamış ve öğrenme hakkını da okuma ve yazma hakkı, soru sorma ve çözümleme hakkı, hayal etme ve yaratma hakkı, kişinin kendi

dünyasını okuma ve tarihini yazma hakkı, eğitim kaynaklarına erişme hakkı, bireysel ve ortak beceriler geliştirme hakkı olarak tanımlamıştır. Bu hakkın kabulüne, bu hakkın kullanılması için gerekli koşulların yaratılmasına yönelik önlemlerin de eşlik etmesi gerekir (Unesco, 1997).

Yetişkinlerin öğrenme hakkının kullanılmasına yönelik önlemlerin alınması, gelişmelerin denetlenmesi, yönlendirilmesi ve düzeltilmesi merkezi bir planlamayla olanaklı görünmektedir. Oysa yetişkinlerin beklentilerin ortaya çıkarılmasında ve karşılanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ilgililere yol gösteren geniş bir alanyazın olmasına karşın, bu alanyazının, daha doğru bir deyişle Türkçe ve İngilizce alanyazının yetişkin eğitiminin *ulusal planlaması* konusunda içerdiği açıklama ve önermelerin, *hiç* düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Bu yüzden, Lowe'un (1985) yaklaşık kırk yıl önce; yetişkin eğitiminin ikincil bir durumdan çıkıp önemli bir sosyal hizmet durumuna gelmesi için ulusal planlama stratejilerine gerek olduğu ve fakat bu konuda pek az fikir üretildiği; bu yüzden dünyanın hemen her ülkesinde yetişkin eğitimi programlarının farklı zamanlarda ortaya çıkan dağınık gereksinmelere yanıt vermek üzere, kamu fonlarından yeterince yardım görmeden düzenlendiği saptamasının halen geçerli olduğu söylenebilir.

Yetişkin eğitiminin *program planlamaya* odaklanması, planlama denildiğinde akla bunun gelmesi, yetişkin eğitimi planlama yazının gelişmemesindeki temel etmen olabilir. Çünkü alanyazında *yetişkin eğitimi planlaması* içerikli yayınların hemen tamamının program planlamayla ilgili olduğu gözlenmektedir. Oysa program planlama, *program geliştirme* yerine kullanılan bir kavramdır. Bu kavramın, hedef katılımcıların somut sorunlarından ve gerçek öğrenme gereksinmelerinden hareket etmeye aracılık ediyor olmasından dolayı yetişkin eğitimcilerin buna odaklandığı ve planlama konusunda bununla yetindiği söylenebilir.

Yetişkin eğitimi planlama anlayışı, program planlama ile sınırlanmış gözükse de, uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarının planlama bakımından özel bir önemi olduğu da görülmektedir. Kısaca CONFINTEA olarak anılan bu konferanslar, uluslararası bir işbirliği platformudur (Unesco, 2024): 12 yılda bir düzenlenen bu Konferanslar, dünyanın dört yanından kamusal, özel ve gönüllü yetişkin eğitimi örgütlerinde görev yapan yetişkin eğitimcileri topluluğunu bir araya getirerek, onların araştırma ve uygulama bilgilerini paylaşmalarını sağlar; yetişkin öğrenmesi ve eğitimi ile ilgili kavram, politika ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik strateji ve öncelikli eylemleri görüşür ve uzlaşma arar; alanın gelecekteki gelişimine yön verecek

ortak ilkeler belirlemeye çalışır. Bir Unesco etkinliği olarak, ilki 1949 yılında Danimarka'nın Elsinore Kentinde, sonuncusu 2022 yılında Fas'ın (Morocco) Marakeş kentinde olmak üzere bugüne kadar 7 kez düzenlenmiştir.

CONFINTEA sonrasında bir sonuç raporu yayımlanmaktadır. Önceleri bu sonuç raporları içinde *sonuçlar* ve/veya *öneriler* başlığı altında verilen bilgiler son iki toplantıda 'eylem çerçevesi' (Framework for Action) başlığı altında verilmektedir. Aslında bu sonuçlar, öneriler veya eylem çerçeveleri başlıkları altında yer verilen açıklamalardan dolayı CONFINTEA'lar, 'uluslarüstü yetişkin eğitimi planları' (Karakütük, 2016, s. 17) olarak da nitelendirilebilir. Çünkü bu bilgilerin, yetişkin eğitiminin geleceğine yön veren amaç, hedef ve öncelikli kümeleri belirlediği; emek ve kaynak kullanımı ile ilgili önlemleri vurguladığı; üstelik bu bilgilerin bazen konjonktür, bazen dünyanın durumu, bazen zamanın ruhu gibi anlatılarla dile getirilen dünya koşullarına göre biçimlendiği görülmektedir.

Amaç ve hedefler

Planlamanın en can alıcı yönü plana asıl olacak amaçların ortaya konmasıdır (Başaran, 1982a, s. 43). Ancak amacın belirlenmesi düşsel bir nitelik taşısa da, plan, Sudi Bülbül Hoca'nın derslerinde sık sık vurguladığı üzere, insanın *gönlünün her çektiğini değil, gücünün yettiğini* yapması için önceden belirlenmiş amaçlara rasyonel bir yaklaşım ve bunların gerçekleştirilmesine hazırlık aşamasıdır (Bursalıoğlu, 1987, s. 143).

Eğitim planlaması, bir ulusun ve onun bireylerinin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak uygun niteliklere sahip yeterli sayıda emek gücünün geliştirilmesi için yapılır; bu yüzden, *eğitim planlaması ekonomik ve toplumsal kalkınma planlarından ayrı düşünülemez* (Adem, 1997, s. 28). Çünkü eğitimin genel amacı, ülkenin kalkınma amacına bağlıdır (Varış, 1988). Eğitimin genel amacı belirlendikten sonra, *amaçları hedeflere indirgemek, hedefleri tanımlamak, bunlar için gereken kaynakları göstermek, sağlamak,* işlevlerini yerine getirmek gerekir (Başaran, 1982b, ss. 31-43). Eğitim planlamasına yol gösterecek amaçların ortaya konmasında, *kullanılacak eğitim planlaması modelinin* (Karakütük, 2016, ss. 181-213) de sınırlayıcı bir etkisi bulunur. Ancak *amaç* olmadan bir eğitim planlaması yapılamayacağı bellidir. Confintea'larca belirlenmiş ve dile getirilmiş amaç ve hedeflere örnek olarak şunlar verilebilir:

Montreal, 1960: Günümüzün insanları için hem uzayın fethinin hem de insanlığın yok edilmesinin teknolojik olarak mümkün olması, insanlığın daha önceki hiçbir neslinin karşı karşıya kalmadığı büyüklükte ve hızda bir değişimle karşı karşıya olunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla insanlığın ilk sorunu hayatta kalmaktır ama bu en uygun olanın hayatta kalması meselesi değildir; insanlık ya birlikte hayatta kalmanın ya da birlikte yok olmanın eşiğindedir. Hayatta kalmak, dünya ülkelerinin birlikte barış içinde yaşamayı öğrenmesini gerektirir. Bu yüzden günümüzün bölünmüş dünyasında yetişkin eğitimi yeni bir önem kazanmaktadır. İnsan hayatta kalmayı öğrendiği takdirde, daha önce hiç karşılaşmadığı sosyal gelişim ve kişisel refah fırsatlarına sahip olacaktır (Unesco, 1960).

Hamburg, 1997: Yetişkin eğitimi ekolojik olarak sürdürülebilir kalkınmayı, demokrasiyi, adaleti, cinsiyet eşitliğini, bilimsel sosyal ve ekonomik kalkınmayı teşvik etmek ve şiddetli çatışmanın yerini diyalog ve adalete dayalı bir barış kültürünün aldığı bir dünya inşa etmek için güçlü bir kavramdır (Unesco, 1997).

Marakeş 2022: Toplumların yükselen fanatizm ve şiddet dolu aşırılıklarla tehdit edildiği, bilime olan güvensizliğin büyüdüğü, ülkeler içinde ve ülkeler arasında eşitsizliklerin arttığı bir dönemde yetişkin öğrenmesi ve eğitimi; sosyal uyumu pekiştirmek, sosyo-duygusal beceri gelişimini artırmak, barışı güvence altına almak, demokrasiyi güçlendirmek, kültürel anlayışı geliştirmek, her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve birlikte barışçıl yaşamı, etkin ve küresel vatandaşlığı teşvik etmek için güçlü bir politik yanıt oluşturabilecek niteliğe sahiptir (Unesco, 2022).

Öncelikli kümeler ve sorunlar

Uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarında, önceliklerle ilgili alınan kararların hükümetler veya parlamento düzeyinde alınması ve dolayısıyla her zaman siyasi olduğunun kabul edilmesi gerektiği vurgulanmakla (Unesco, 1985) birlikte, yetişkin eğitimi hizmetinden yararlanmada çeşitli nüfus kesimlerinin öncelikli kabul edilmesinin ülkelere ve uygulayıcılara önerilmiş olduğu da görülmektedir. Öncelik verilmesi önerilen kesimlere örnek olarak şunlar verilebilir:

Tokyo, 1972: Yetişkin eğitiminin program geliştirmedeki temel itici gücü, birçok toplumda geleneksel olarak dezavantajlı konumda olan kümelerin eğitim gereksinmelerini karşılamak olmalıdır. Bunlar arasında

özellikle işsiz gençler, okulu erken bırakan gençler, en azından ulus inşası ve ekonomik kalkınma hatırına birçok ülkenin çoğu zaman temel sosyal haklardan yoksun kırsal toplulukları, göçmen işçiler, yaşlılar sayılabilir. Bu kümeler içinde de kızlar ve kadınlar çoğunlukla ve özellikle dezavantajlı konumdadır. Bu nüfus kesimlerinin yanısıra erozyon, suyun korunması, kirlilik ve nüfusla ilgili sorunlar da içinde olmak üzere çevre sorunlarına ilişkin konular da yetişkin eğitiminin öncelikli kaygısı olmalıdır (Unesco, 1972).

Paris, 1985: Yetişkin eğitimi toplumun tüm kesimlerinin gereksinimini karşılamakla birlikte, yine de belirli kümeler özel ilgiyi hak etmektedir; bunların yetişkin eğitimine tam katılımlarını teşvik etmek için özel önlemler gereklidir: Erkeklerle tam eşitliğinin sağlanmasın için kadınlar, özellikle iş bulamadan okulu erken bırakan gençler, kentten yalıtılmış olarak yaşayan kent yoksulları, engelli kişiler, yaşlılar ve çalışma hayatlarının sonuna ulaşmış kişiler bunlar arasındadır (Unesco, 1985).

Belem, 2009: Yetişkin eğitimi ve öğrenmesi, her bir ülkenin özel gereksinmelerine göre öncelikleri değişen geniş bir içerik yelpazesini kapsar. Yine de kadınlar, kırsal nüfus ve engelli kişilere öncelik verilmesi uygun görülmektedir (Unesco, 2010).

Emek ve kaynak kullanımı

Başaran'ın (1982b, s. 31) da belirttiği üzere, hedefler için gereken kaynakları göstermek, sağlamak planlama işlevinin içindedir. Buna göre yetişkin eğitimi kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmek için gereken yönetici, öğretmen, uzman vb.ni, bina, araç gereç ve eğitim yerleri gibi tüm diğer kaynaklarını sağlamak; bunların kullanış biçimini göstermeye yönelik kararlar almak planlama sürecinin bir gereğidir. Uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarının da bu öğelere ilişkin çeşitli önermelerde bulunduğu görülebilmektedir. Örnek olarak şunlar verilebilir:

Elsinore, 1949: -Yetişkin eğitiminden beklenen istek ve gereksinmelerin karşılanmasında devletin özel sorumluluğunun olmasının yanısıra gönüllü kuruluşlar ve özel girişimlerin de önemli bir yeri vardır; halkın kültürel ilgileri ile üniversitelerin bilimsel araştırmaları arasında bağlantı kurulmalıdır; tüm yetişkin eğitimcileri, teknik yönden olduğu kadar sosyal yönden de yetiştirilmelidirler; ders ve konferans gibi geleneksel öğretim yöntemleri değerli olmakla birlikte, bunlar görsel- işitsel araçlarla desteklenmeli ve

yetişkin eğitimi yapmanın tek yöntemi olmamalıdır; özellikle kütüphanelerin, müzelerin, modern kitle iletişim araçlarının eğitsel kullanımına özen gösterilmeli, uluslararası ve insani bir ruhun yetişkin eğitiminin yöntem ve tekniklerinin içine işlemesi sağlanmalıdır (Unesco, 1949).

Tokyo, 1972: Yaşam boyu eğitimin mümkün olabilmesi için yetişkin eğitimine ayrılan bütçenin önemli ölçüde artması gerekir; her düzeydeki öğretmenler gerektiğinde yetişkin eğitimcileri olarak görev yapabilmelidir; dolayısıyla öğretmen yetiştiren kolejler ve benzeri kurumlar buna göre yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri konusunda eğitim vermeli ve bunun için uygun olanaklara sahip olmalıdır (Unesco, 1972).

Marakeş, 2022: Ülke yönetimleri; yetişkin eğitimi örgütlerini desteklemek, güçlendirilmiş kamusal eğitim hizmetleri içinde ortak bir iyilik unsuru olan yetişkin eğitimi ve öğrenmesini düzenlemek, özendirmek, canlandırmak, eşgüdümlemek ve izlemek için mekanizma ve düzenlerinin oluşturulmasında, finansal kaynakların ve emek gücünün işe koşulmasında etkin bir rol üstlenmelidir (Unesco, 2023).

Planlamanın Güçlükleri veya Kolaylaştırıcıları

Yetişkin eğitimi planlamasını güçleştiren ve kolaylaştıran çeşitli etmenlerden söz edilebilir. Ancak bunu en çok etkileyen etmenlerin *çift kutuplu* olma özelliği dikkati çekmektedir.

Yetişkin eğitiminin önemi

Yetişkin eğitiminde 'planlama' anlayışının güdük kalmasının temel nedeninin, eğitim sistemi içinde yetişkin eğitimine yeterince önem verilmemesi olduğu söylenebilir. Nitekim ilk uluslararası yetişkin eğitimi konferansından son konferansa kadar geçen yaklaşık yetmiş yıldır, her konferansın yetişkin eğitiminin önemini hatırlatmak gereğini duyduğu görülmektedir. Örneğin Montreal'de (Unesco, 1960) *hükümetler yetişkin eğitimini her ülkenin eğitim hizmetinin gerekli bir parçası olarak ele almalıdır,* denilirken; Tokyo'da (Unesco, 1972, s. 18) *hükümetler yetişkin eğitimine değer vermeli ve bu eğitimin statüsünü resmi okul sistemiyle eşit hale getirmelidir,* denilmektedir. Paris Konferansında (Unesco,1985, s. 64), *yetişkin eğitiminin eğitim sisteminin genel bağlamından ayrı tutulamayacağı,* vurgulanmakta ve Marakeş Konferansında ise (Unesco, 2023, s. 51) *yetişkin*

eğitimi ve öğrenmesini de içeren eğitimin, bir kamu çabası ve ortak bir yarar olarak, temel bir insan hakkı olduğu, dile getirilmektedir. Uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarının bu seslenişleri, yetişkin eğitimine çocuk ve gençlerin eğitimi ölçüsünde önem verme beklentisinin gerçekleşmemesinden duyulan düş kırıklığının bir yansımasıdır. Yetişkin eğitiminden beklentiler yükseldikçe, insanların gözündeki değeri arttıkça, onun daha verimli ve daha etkili olmasının nasıl sağlanabileceğine ilişkin arayışların da yoğunlaşacağı umulabilir.

Yetişkin eğitiminin örgütsel yapısı

Yetişkin eğitiminin gücü, programlarının ve uygulayıcılarının çeşitliliğinde yatmaktadır; bu yüzden yetişkin eğitimi sunma sorumluluğu kamu kurumlarının yanısıra sendikalar, işletmeler, kooperatifler gibi kuruluşlar aracılığıyla toplumun geneline yaygınlaştırılmalıdır (Unesco, 1972). Yetişkin eğitimi, eğitim bakanlıklarının etkinlikleriyle sınırlı değildir ve sınırlanamaz; tüm bakanlıklar yetişkinlerin öğrenmesini teşvik etmekle meşgul olmalıdır ve bu yüzden hem bakanlıklar arası işbirliği hem de işverenler, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, yerel topluluk ve kadın hareketleri gibi paydaşların sürece dâhil olması gereklidir (Unesco, 1997). Yetişkin eğitiminde sorumluluk üstlenmek isteyen sivil toplum kuruluşları, yerel topluluk ve kadın hareketleri vb. gönüllü kuruluşlarının katkılarından yararlanabilmek için bunların tanınma ve akreditasyonunun sağlanması gerekir.

Yetişkinlerin eğitimine yönelik hizmet veren pek çok kamu ve gönüllü kuruluşun varlığı; doğal olarak ulusal eşgüdümü de gerektirir ve bu eşgüdüm ya tek bir bakanlık tarafından ya da ilgili tüm kurumların temsilcilerini içeren bir kurul tarafından sağlanabilir (Unesco, 1972). Yetişkin eğitimi planlaması için gereksinilen yeterli ve güncel bilgiye (Unesco, 1985) ancak böyle erişilebilir. Dolayısıyla ulusal düzeyde bir yetişkin eğitimi planlaması için hem devlet ve devlet dışı kurumlar arasında, hem de devlet kurumlarının kendi aralarında yeterli eşgüdümü sağlayabilecek nitelikte bir örgütün gerektiği belirtilebilir. Ancak ülkemizde olduğu gibi, eşgüdümle görevli bir birim yoksa ulusal bir planlama da mümkün olamaz.

Ülkemizde yetişkin eğitiminden sorumlu Millî Eğitim Bakanlığı birimi, 'Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüdür.' Bu Genel Müdürlüğün, 10.07.2018 gün ve 30474 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 'Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Çumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin

309'uncu maddesinde sayılan görevleri içinde, bakanlık içi, bakanlıklar arası veya ulusal düzeyde bir eşgüdüm sağlama, planlama yapma görevi yer almamaktadır.

Bu Genel Müdürlüğün işgörenlerinin tamamına yakınının hiçbir andragoji eğitimi almamış olması da hem ulusal düzeyde plan yapmanın hem de program planlamanın önemli bir güçlüğü olarak değerlendirilmektedir. Oysa özellikle yöneticilerin; yetişkin eğitimi faaliyetlerinin geliştirilmesi, planlanması, bütçelenmesi ve değerlendirilmesi konularında beceri sahibi olması (Unesco, 1972) eskiden beri vurgulana gelen bir durumdur.

Program planlamaya odaklanması

Bilindiği üzere proje ve program kavramları planlama kavramının yakın akrabalarıdır. Karakütük (2016, ss. 24-25), plan ve program kavramlarının, toplumsal düzene bağlı olarak, eşanlamlıymış gibi kullanılabildiğini belirtir: Kapitalist Avrupa ülkeleri ekonomik yaşama yönlendirici nitelikte müdahaleye ilişkin düzenlemelere 'program' derken, sosyalist ülkeler ekonomik yaşama buyurucu nitelikte müdahalelere ilişkin düzenlemeler için 'plan' kavramını kullanmışlardır. Başaran (1982c, s.103), "*Bir plan uygulamaya konulurken alınan kararları kimin nerede ne zaman ne düzeyde uygulayacağı belirlendiğinde uygulama programı ortaya çıkmış olur. Planların gerçekleşmesi için böyle bir çalışma programına gereklilik vardır."* demektedir. Nitekim Türkiye'de de uzun dönemli düzenlemeler 'plan' olarak anılırken, bunların kısa süreli uygulamalarına dönük düzenlemeler orta vadeli veya yıllık program olarak anılmaktadır; bir başka deyişle kısa dönemli planlar, program olarak anılmaktadır (Karakütük, 2016, ss. 17-25). Bir plan veya program içindeki tek bir konuya yoğunlaşmış olan çözüm arama çabalarının ise 'proje' olarak anıldığı görülmektedir.

Yetişkin eğitiminde *planlama* denildiğinde ilk akla gelen 'program planlama' kavramı olmaktadır. Program planlama, yetişkin eğitimi alanında *program geliştirme* kavramının eşanlamlısı olarak kullanılır: Dolayısıyla önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için yapılacak eğitim etkinliklerinin -öğrenme durumlarının-kararlaştırılmasından daha geniş bir kavramdır; katılanların yaşam sorunlarının çözümlenmesini, buna dayalı olarak öğrenme hedeflerinin belirlenmesini ve izlenen öğrenme durumları sonunda hedefe ne ölçüde erişildiğinin değerlendirilmesini de içerir.

Program planlama çalışmaları, ilgili yetişkinlerin o an karşı karşıya oldukları sorunları tanımak ve onları bu sorunları çözecek gerekli becerilerle donatmak için yapılır. Alman Yetişkin Eğitimi Derneği (DVV), program planlama çalışmalarına şu dört sorunun yol göstermesini önermektedir (DVV International, 2024):

- Bugün neredesiniz?
- Gelecekte nerede olmak istersiniz?
- Oraya nasıl varacağız: Hangi hızda, hangi maliyetle, hangi önlemlerle?
- Doğru yönde mi ilerliyoruz? Hangi ayarlamalara gerek var?

Görüldüğü üzere *program planlama* asıl olarak bir *mikro planlamadır*; örgüt (okul) ölçeğinden (Karakütük, 2016, s. 18) daha alt düzeyde bir planlama görünümündedir ve yetişkin eğitiminin *sorun odaklı* doğasına daha uygun görünmektedir. Ancak program planlamaya yoğunlaşma ve onunla yetinme, ulusal planlama gereksinimini hissedilmez hale getirmektedir. Bu yüzden program planlama çalışmalarını, ulusal planlama ile ilişkilendirmek gerektiği değerlendirilmektedir.

Planlama İçin İlkesel Öneriler

Yetişkin eğitimin ulusal ölçekte planlaması için ilgili sınırlı alanyazının değerlendirmesine dayalı olarak geliştirilen şu önermeler, bu yöndeki çabalar için yararlı olabilir:

Bireysel ve toplumsal gelişim hedefleri bütünleştirilmelidir: Mikro planlamaya odaklanma; öncelik, eşitlik, finansman, emek gücü gibi planlama öğelerinin ihmaline yol açabilir. Dolayısıyla mikro planlamanın bunları dikkate alan bir ulusal planın parçası olması uygun gözükmektedir. Böylece kısa dönemli kişisel gelişim hedefleri ile uzun dönemli ulusal gelişim hedeflerinin bütünleşmesi sağlanabilir. Çünkü yetişkin eğitiminin, bireysel olarak kendini gerçekleştirmeyi sağlamak ve bireyi sosyo-ekonomik ve kültürel gelişime katılmaya teşvik etmek gibi iki yönlü hedefi vardır, (Unesco, 1972). Ancak ulusal gelişim hedeflerini önceleyip bireysel gelişim hedeflerini ihmal etmenin de yetişkin eğitiminin doğasına aykırı olduğu unutulmamalıdır.

Ulusal planlar, öncelikli kalkınma gereksinmeleriyle uyumlu olmalıdır: Eğer yetişkin eğitimi kalkınmaya katkıda bulunacaksa, yetişkin

eğitimi planları ülkenin sosyo-ekonomik taleplerini içeren genel kalkınma planlarının bir boyutunu oluşturmalı; yetişkin eğitimine ülkelerin kalkınma planlarında yüksek öncelik verilmelidir (Unesco, 1985). Nairobi Kararlarında (Unesco, 1976, s. 4) tavsiye edildiği üzere, yetişkin eğitiminin amaç ve hedefleri ulusal kalkınma planlarına katılmalı ve bu amaç ve hedefler, kapsamlı eğitim politikaları ile sosyal, kültürel, ekonomik kalkınma politikaları ile ilişkili olarak tanımlanmalıdır."

Planlama, yetişkin eğitimi niteliğinin (kalitesinin) güvencesidir: Yetişkin eğitimi hizmetlerinin finansmanı, planlaması ve bütçelemesi yapılmadan amacına ulaşması zordur; çünkü bunlar hizmetin niteliğini etkileyen son derece önemli, *canalıcı* öğelerdir (Karakütük vd., 2019). Nitelik, mükemmellik değildir; beklentiler ile ürün veya hizmetin gerçek performansı arasındaki ilişkiyi tanımlar (DVV İnternational, 2024). Dolayısıyla nitelik, beklentinin ölçüsü oranında, bir başka deyişle beklentiyi gerçekleştirecek derecede para, emek ve zaman harcama kararı verilmesini gerektirir. Beklentiler standartlardır; standartların düzeyi, kurumsal olanakların öğrenme beklentilerini gerçekleştirecek biçimde ayarlanmasına yol gösterir. Yetişkin eğitiminde beklenen en iyi öğrenme sonuçlarını elde edebilmek için gereksinim saptama çalışmalarına dayalı olarak oluşturulan planlamaların izlemeye ve değerlendirmeye olanak verecek biçimde uygulanması gerekir. Böylece planlama döngüleri olarak anılan süreçler (planla, uygula, izle, değerlendir ve düzelt) planlı çabaların iyileştirilmesi için bir süreklilik sağlar.

Ulusal planlar, mikro planlar için yol gösterici bir çerçeve olmalıdır: Yetişkin öğrenme sürecinin her düzeyinde; gereksinmelerin belirlenmesi, eğitim programının geliştirilmesi, programın uygulanması ve değerlendirilmesi dâhil, yetişkin bireylerin, bunlardan oluşan kümelerin ve toplulukların katılımı esastır. Dolayısıyla ulusal yetişkin eğitimi planlarının, yerel hedef kümelerinin gereksinmelerine odaklanmaya izin vermeyecek ölçüde merkezileşmesi de zararlı olabilir.

Öncelikle ulusal yetişkin eğitimi planlarının sorunun tanımlanmasını, hedefin seçimini belirler hale gelmesi etik bir sorundur: Planlayıcıların değer tercihlerinin ve bakış açılarının işe karışmasına yol açarak, katılımcıların kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmasını engelleyebilir. Üstelik bu durum yetişkin insanların benlik algılarıyla da uyuşmaz. Eğitimi etkinliklerinin belirlenen gereksinmeler, sorunlar, istekler ve kaynakların yanı sıra tanımlanmış hedefler temelinde planlanması ve uygulanması (Unesco, 1976) bu tür sakıncaların önlenmesine yardım edebilir.

Yaşamboyu ve Yaşam genişliğinde Öğrenmenin Planlanması

Yetişkin eğitimciler tarafından uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarının sonuç bildirgelerine veya eylem çerçevelerine, yukarıda örnekleri verilen ve gerçekten insanlığın hayrına görünen büyük hedefler yazılmaktadır. Ancak uygulamanın bu hedeflerden epeyce uzak olduğu bellidir: Yetişkin eğitimine ilişkin yaygın ve yinelenen eleştiri, onun yolunu kaybettiği, kök amacını veya özgörevini unuttuğu, iş dünyası ile eleştirel olmayan hizmet sunma konusunda uzlaştığı ve piyasanın kucağına düştüğüdür (Brown, 2010). Yetişkin eğitimi alanında, geçtiğimiz yıllar boyunca sosyal adaletten ve yoksullukla mücadeleden verimliliğe ve iş odaklı yetişkin eğitimine doğru; sosyal ve politik odaklı olmaktan daha çok işle ilgili ve ekonomik odaklıya doğru; dışlanmış insanlara hizmet etmekten elitlere hizmet etmeye doğru bir değişme yaşandığı (Chang, 2020) ileri sürülmektedir. Türkiye'de ise yetişkin eğitimi sisteminin ana sınırlığının, sunduğu programların niteliğiyle ilgili olduğu; kadınların serbest zamanlarını daha iyi geçirmeleri bağlamında el sanatlarına; çocuk ve gençlerin okul ve sınav başarılarını artırmaya odaklandığı ve yaygın biçimde uygulanan bu programlarda da bir süreklilik, bir kalıplaşma olduğu görülmektedir (Miser vd., 2013).

Bir *akılcı* davranış türü olarak planlama, hali hazırda bulunulan yer ile gelecekte bulunmanın arzulandığı yer arasındaki boşluğu doldurma işlevdir. Yetişkin eğitiminin amaç ve hedefleriyle eleştirilerin işaret ettiği bulunulan yer arasındaki uçurum, yetişkin eğitiminde ciddi bir planlama sorunu olduğunu göstermektedir.

Bu planlama sorunu, henüz şafağına bulunduğumuz yaşamboyu öğrenme çağının ilerleyen zamanlarında daha kapsamlı bir sorun hale gelme gizilgücüne sahiptir. Çünkü çocuk ve gençlerin eğitimine yoğunlaşmış olan eğitim planlarının, yetişkin eğitimi de dâhil, yaşamboyu ve yaşam genişliğinde öğrenmenin gerçekleşmesine odaklanacağı, bu durumun da en azından şu güçlüklerin üstesinden gelmeyi gerektireceği değerlendirilmektedir:

Çok işlevli eğitim kuruluşları: Binaların; çocuk ve gençlerin eğitimi kadar yetişkinlerin eğitimi için de art arda veya eş zamanlı olarak kullanılmasını mümkün kılan; zengin sargın öğrenme fırsatları sunan yerler olarak tasarlanması ve kullanılması gerekir.

Öğrenen toplumların gerçekleştirilmesi: Elbette toplumların kendisi öğrenmez ve fakat ayırt edici özelliği *öğrenme* olan toplumlara dönüşebilirler.

Öğrenen toplum, her şeyin kişinin öğrenmesi ve gizilgücünü açığa çıkarması için bir fırsat sunduğu toplumdur (Unesco, 1997). Bunun gerçekleşmesi için hemen hemen her toplumsal kuruluşun kendi yetkinlik alanında öğrenme fırsatları sağladığı düzenlemelere gereksinim olacaktır.

Öğrenmelerin eşdeğerliğinin sağlanması: Yaşamboyu öğrenme, neyin nerede öğrenildiğinden daha çok öğrenilip öğrenilmediğine odaklanmaktadır. Bu durum örgün, yaygın ve sargın öğrenme bağlamlarının bir bütün olarak ve birbirini destekleyecek biçimde planlanmasını gerektirecektir.

Geçmişte yaşamboyu öğrenmeyi belirsiz, geleceğe yönelik öngörülerini *fütürist* bulan bazı planlamacılar, *eğitim planlamasını ve yaşam boyu eğitimi bir araya getirmek su ve yağı karıştırmaya çalışmak gibidir* (Furter, 1977, s. 11) görüşünde olsalar da, yaşamboyu ve yaşam genişliğinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi, 'yaşamboyu eğitimin planlanmasına" bağlı gözükmektedir.

Kaynakça

Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Başaran, İ. E. (1982a). *Örgütsel davranışın yönetimi.* Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayını.

Başaran, İ. E. (1982b). *Örgütsel davranış.* Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayını.

Başaran, İ. E. (1982c). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayını.

Brown, T. (2010). Teaching adult education history in a time of uncertainty and hope. *Australian Journal of Adult Learning, 50*(3).

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış,* Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Bülbül, S. (1982). Halk eğitimi dersine ilişkin yayımlanmamış ders notları.

Chang, B. (2020). *Meeting papers, trends and direction of adult education,* https//:ericed/gov

DVV İnternational, (2024). Module 5: Planning, organization, and evaluation in adult learning and education (ALE). *Handbooks for five modules,* https://www.dvv-international.de

Furter, P. (1977). *The planner and lifelong education,* Paris:Unesco: International Institute for Educational Planning.

Hesapçıoğlu, M. (1984). *Türkiye'de insangücü ve eğitim planlaması*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri F. Yayını.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması (2.Bası).* Ankara: Pegem Akademi Yayını.

Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Tuncel, H. (2021). Halk eğitiminin planlaması, bütçelemesi ve finansmanı: halk eğitimi merkezi müdürlerinin görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Mehmet Bilir'e Armağan* içinde, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış*, (T. Oğuzkan, Çev.), Ankara: Unesco Tükiye Milli Komisyonu Yayını.

Miser, R. (2017). Atatürk'ün ulusal eğitim perspektifi. (F. Bıkmaz, Ed.), *Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları* içinde Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Miser, R.; Ural, O., & Ünlühisarcıklı, Ö.(2013). Adult education in Turkey. *Adult Learning,24*(4).

Unesco (1949). *Summary report of the international conference on adult education*. Elsinore, Denmark, 19-25 June, 1949.

Unesco (1976). *Recomendation the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi*, 26 November 1976.

Unesco (2009). *Confintea VI, Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future.*

Unesco (1960). *Second world conference on adult education,* Montreal, 22-31 August, 1960.

Unesco (1972). *Final report: Third international conference on adult education,* Tokyo, 25 July- 7 August 1972.

Unesco (1985). *Fourth ınternational conference on adult education,* Paris, 19-29 March 1985.

Unesco (1997). *Final report, fifth ınternational conference on adult education,* Hamburg, Germany, 14-18 July, 1997.

Unesco (2010). *Confintea VI, Belém Framework for Action,* Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future.

Unesco (2023). Confintea VII, Seventh international conference on adult education: final report. *Adult Learning and Education for Sustainable Development: A Transformative Agenda,* 15 June- 17 June 2022, Marrakech, Kingdom of Morocco,

Unesco (2024). *Creating a platform for collaboration*, www.uil.unesco.org/en/adult-education/ confintea

Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fak. Yayını.

Prof. Dr. Rıfat Miser

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunu ve aynı kurumun Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilimdalı öğretim üyesidir. Yaşamboyu Öğrenme, Çevre Eğitimi, Atanmayan Öğretmenler Sorunu, Türk Pedagoji Çınarı 50 Yaşında vd. kitapların yazarıdır.

Anılar, Yaşamın Tacı

Kasım (ve Meliha) sınıf arkadaşlarımdır; bu yüzden onlarla tanıştığım yer ve zamanı anımsamasam da kesine yakın bir biçimde tahmin ediyorum: Fakülteye, öğrenci olarak ilk adımımızı attığımız 1980 yılının Ekim ayında, 1A sınıfında (bugünkü 1 no'lu sınıf), 'Eğitime Giriş' adlı ilk dersimizde, dersin öğretmeni Fatma Varış hocamız, 'yerleriniz sabit olmazsa adlarınızı öğrenemiyorum' gerekçesini ileri sürerek bizleri numara sırasına göre oturttu. Bizim sınıf, numarası çift sayıyla biten öğrencilerden oluşuyordu, (tek sayıyla bitenler 1B'yi oluşturuyordu). En ön sıra, önceki yıl devam etmeyen arkadaşlarımızın yeriydi; Kasım ve Meliha ise önden üçüncü veya (yüksek olasılıkla) dördüncü sırada oturuyorlardı. Onların adlarını ilk duyuşum burada olmalı.

Sonraki 44 yıl; önce aynı sıralarda, sonra aynı eğitim kurumunun çatısı altında geçti. Doğal olarak kimi zaman güldük, kimi zaman üzüldük, ama sanıyorum avara kasnak gibi zamanı hiç boşa geçirmedik.

Kasım'la ilk ortak etkinliklerimizden biri, Grup Dinamiği dersinde Norton Sokağı Çetesi ile Hawtorne Elektrik Fabrikasını konu edinen katılmalı araştırmaları incelemekti. Ödevi bugün bile anımsadığıma göre, demek ki ilgi çekiciydi. Fakat Norton Sokağı Çetesinin üyelerinin başlıca serbest zaman etkinliği olduğu belirtilen *bowling* oyununu anlamamıştık. Sonra Kasım, Fakülte Kütüphanesinde bir fotoğraf bulmuş, ona getirdi: Bu fotoğrafta dizilmiş lobutlar ve yuvarlanan bir top gösteriliyordu; böylece az da olsa bir şey anladık. O yıl veya sonraki yıl kalem bayramında Kasım'a, *Fakülte kütüphanesini en çok kullanan öğrenci* ödülü verildi. Söz konusu fotoğraf da Kasım'ın Kütüphane kullanma alışkanlığının bir ürünüydü.

İkinci sınıftan sonra oluşturduğumuz Eğitim Yönetimi ve Planlaması sınıfında yaklaşık 30 öğrenciydik. Sınıfımızın, adı üçte *Umut Gücü*, dörtte *İsim Bulamadık* olan futbol takımı oldukça başarılıydı; İsim Bulamadık'la sınıflararası maçlarda final oynadık. Bize göre hakem hakkımızı yedi. Kasım futbol sahalarında iyi bir seyirciydi ama sınıfımızın korosunun her zaman en

başarılı koristlerinden biri ve birinci bağlamacısı oldu. Sınıfımızın en beğendiği türkülerden biri olan, *Karahisar Kalesi dolanır gider* türküsünü sazla en iyi dillendiren ve söyleyen arkadaşımızdır. Masa tenisini de çok iyi oynar ama uzun boyunun avantajını da unutmamak gerekir!

Kasım fıkra anlatmayı da sever; iyi de anlatır. Anlattığını anımsadığım ilk fıkrası, 'sor da gel' fıkrasıdır: Bir derste, ya Mahmut Tezcan hocamızın 'Sosyal Değişme' veya Başaran hocamızın bir dersinde, Kasım, 'hocam bir fıkra anlatabilir miyim' diyerek kürsüye çıktı ve evlendikten hemen sonra askere giden delikanlının babasına mânili bir mektup yazarak çocuğu olup olmadığını soruşunu (bir idik iki olduk, üç olduk mu sor da gel) ve babasının yine mâniyle yanıt verişini (bu mektup ne güzel mektup, yine yaz; bu yıl tarla ürün vermedi, izin al gel gene kaz) içeren halk fıkrasını anlattı. Niye anlattı, bağlamı neydi unuttum; ama hem fıkrayı hem de fıkrayı anlatırken sağa sola muzip muzip bakışını hala anımsıyorum.

Mezun olduktan bir-iki yıl sonra, Mustafa (Saygılı) ile Kızılay'dan gara yürüyerek Kasım'ları İzmir'e, 9 Eylül'e yolculadık. Ankara'ya, Fakülteye dönüşünden sonra ise yaşam yolculuğunda kariyer izleği daha fazla önem kazanmaya başladı. O dönem Fakültede, mezuniyeti ve göreve başlayışı birbirine yakın olan 10'dan biraz fazla sayıda asistan vardı. İçimizden doçentliğe ilk başvuran Kasım oldu: Bir gün masasının üstünde karton kapaklı bir rapor gördüm; ne olduğunu sorduğumda, doçentlik tezi olduğunu söyledi. Nüfus ve eğitim planlamasıyla ilgiliymiş. Yakın bir tarihte doçentlik tezi hazırlama koşulu kaldırılmıştı. Bunu anımsattım: 'Ben yine de o geleneği sürdürmek istedim.'gibi bir açıklama yaptı. Açıklaması benim de aklıma yattı. O günlerde, sonradan kısmen makale olarak yayımladığım, 'Köyden Kente Göçün Algısal Etmeni' konulu karma bir araştırma yürütüyordum. Onu doçentlik tezi gibi düzenleyip doçentlik başvuru eserleri içerisine kattım.

1997'den hemen önce ise Kasım'ın başkanlığında bir kurul olarak, Fakülte'nin 15 yıllık 'stratejik planını' hazırlıyorduk. Biz planı hazırlayıp teslim ettikten kısa bir sonra Dünya Bankası finansmanı ile çalışan kurullar, eğitim fakültelerini ve elbette bizim Fakülteyi de yeniden yapılandırdılar; kimseyle müzakere etmeden Fakültenin lisans programlarını ve bölümlerini kapatıp uygun gördükleri yenilerini açtılar. Bizim stratejik plan çalışmamız aleniydi ve raporumuz bir anı belgesi olarak kaldı. Dünya Bankası plan çalışmasından ise Fakültede, bizim bildiğimiz, kimsenin haberi yoktu ama geleceği o biçimlendirdi. Böylece etkili eğitim planlamasının nasıl yapılacağı konusunda unutulmaz bir ders aldık!

Kasım için 2000'li yıllar, kuramla uygulamayı bütünleştirme yıllarına dönüştü: Dekan yardımcılığından rektör yardımcılığına epeyce yönetim görevi üstlenerek deneyim kazandı. Yönetim görevinden ayrılınca da Fakülte dergisinin editörlüğünü üstlendi. Yaklaşık altı- yedi yıl sürdürdüğü bu görevi sırasında derginin yayımlanma sıklığını ikiden üçe; konumunu ise TR Dizinden Alan Endeksine yükseltti. Bu sırada Kasım benim Fakülte tarihçesinde, derginin 1975 yılında yayımlanmadığını yazmış olmama itiraz etti: O yıl, 'Onuncu Yıla Armağan' kitabının çıkmış olduğunu ve kitabın iç kapağında 'Fakülte dergisi yerine yayımlandığı' açıklamasının yer aldığını söyledi. Ben ise bu durumun o yıl derginin yayımlanmadığı gerçeğini değiştirmediğini ileri sürdüğüm için uzlaşamadık. Sanıyorum Erzurum cağ kebabını ikişer kez yiyeceğiz. *Sağlıcakla.*

Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasından (BSU) Sınıflandırılmamış Okula Dönüşüm

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, alisahin@hacettepe.edu.tr;
ORCID: 0000-0002-3728-9982

Öz

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması (BSU) Cumhuriyet'in ilk yıllarında çağdaş eğitimi yurdun her bir yurttaşı için erişilebilir kılma düşüncesinin en önemli aracıdır. Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin görev yaptığı ilkokulların büyük çoğunluğu BSU yapan köy okullarıdır. BSU'nın öğrenci gelişimini destekleyen çok sayıda üstün yönleri olduğu ulusal ve uluslararası pek çok araştırmada ortaya konulmuştur. BSU'nun eğitsel dayanakları kadar hukuksal dayanakları da bulunmaktadır. Eğitime erişim başta Anayasa olmak üzere ulusal ve uluslararası hukuksal düzenlemelerde en temel hak olarak kabul edilmiş olup, "Yürüme mesafesinde olmayan bir okula erişim yoktur." yaklaşımı birleştirilmiş sınıfların gerekliliğini hukuksal açıdan da güçlendirmektedir. Eğitsel üstünlüklerine ve yasal dayanaklarına rağmen BSU yapan okulların sayıları izlenen yanlış eğitim politikaları nedeniyle hızla azalmıştır. Uygulamaya konulan yeni eğitim politikaları BSU yapan binlerce okulun varlığını dikkate almamıştır. BSU'ya son vermeye yönelik eğitim politikalarına son verilerek, bu okulların sınıflandırılmamış okula (nongraded school) dönüştürülmesi özellikle köylerde kaliteli eğitime erişimi mümkün kılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Birleştirilmiş sınıflar, sınıflandırılmamış okul, eğitime erişim, eğitim politikaları*

Giriş

Birleştirilmiş sınıflar, en az iki farklı sınıf düzeyinin bir arada bulunduğu bir derslikte, öğretimin bir öğretmenin yönetiminde sürdürüldüğü eğitim ortamı olarak tanımlanabilir. İlgili alanyazın tarandığında birleştirilmiş sınıflar (combination classes) uygulamasının "çok sınıflı okullar ya da

sınıflar" (multigrade schols, multigrade classes) şeklinde isimlendirildiği de görülmektedir. Bu iki farklı isimlendirmenin aynı tip okul, sınıf ve öğretim uygulaması için birbiri yerine kullanılabileceği söylenebilir.

Gelişmiş, gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerde Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması (BSU) yaygın bir şekilde görülmektedir. BSU farklı ülkelerde, farklı gerekçelere dayalı olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de ise BSU, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaş eğitimi yurdun her bir köşesinde erişilebilir kılma düşüncesinin bir ürünüdür. Bu nedenle BSU'yu Cumhuriyet'imizin etki alanı en yüksek eğitim politikalarından biri olarak değerlendirmek gerekir.

15-21 Temmuz 1921 tarihlerinde Ankara'da toplanan, yeni kurulacak Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve kültür politikalarının zeminini hazırlayan Maarif Kongresi eğitim tarihimizde bir dönemin başlangıcı olarak görülür. Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nın en hararetli günlerinde kadın ve erkek öğretmenlerin birlikte katıldıkları bu kongreyi toplayarak eğitime verdiği önemin yanı sıra, öğretmenlerin toplumsal konumuna ve değerine de dikkat çekmiştir. Atatürk'ün kongrenin açılışında yaptığı tarihi konuşmada milletimizin Millî Mücadele'de silahıyla gösterdiği gücü beyniyle de mücadele ederek göstereceğine olan inancını vurgulamıştır. Milleti yetiştirmek gibi kutsal bir görevi üzerine alan değerli öğretmenlerin bu görevinin çok önemli ve yaşamsal olduğunu, her türlü güçlüğe rağmen öğretmenlerin bu yolda sarsılmadan yürüyeceklerinden kuşku duymadığını belirtmiştir.

Atatürk, Maarif Kongresinde memleketin aydınlanması uğruna kullanılabilecek sınırlı bir kaynağın olduğunu; ancak şimdiden bu uğurda ulusal bir eğitim programı hazırlanması ve eldeki okul ve öğretmen kaynağının verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade eder. Gösterdiği bu yolda öğretmenlerin kutsal görevinin yeni kuşağa yeni bir sanat ve bilim göstermek ve yeni kuşağı o yolda yürütmek için onlara önderlik etmek olduğunu vurgular.

Cumhuriyet'in ilânıyla birlikte laik ve demokratik bir eğitim ile laik ve Atatürk ilkelerine bağlı yurttaşların yetiştirilmesi hedeflenmiş, medreseler kaldırılmış, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar MEB'e bağlanmış, Latin harfleri kabul edilmiş, karma eğitim benimsenmiştir. Eğitimin siyasal, toplumsal ve ekonomik işlevlerinin güçlü bir şekilde gerçekleşmesi için eğitimin ülkenin her köşesine yaygınlaştırılmasına; özellikle köylerde eğitime erişimin sağlanmasına önem verilmiştir. Mustafa Necati'nin Milli Eğitim

Bakanı, Nafi Atıf Kansu'nun ise Müsteşar olarak görev yaptığı Cumhuriyet'imizin ilk yılları eğitime, öğretmenliğe ve öğretmenlik mesleğine verilen değerin doruk noktasıdır. Eğitimi en ücra köylerde yaşayan yurttaşlara ulaştırma çabaları bu dönemde başlamış, öğretmenlerin protokoldeki yeri valinin yanı olarak belirlenmiş, kadın öğretmenlere saygılı davranmayan yöneticiler kusurlu sayılmış, öğretmenlerin özlük hakları genişletilmiştir. Harf devriminin gerçekleştirildiği, millet mekteplerinin kurulduğu bu dönem Köy enstitüleri felsefesini yeşertecek zemini hazırlamıştır (Kansu ve Kansu, 2011).

17 Nisan 1940 tarihinde kurulan köy enstitüleri genç Cumhuriyet'in eğitimin yaygınlaştırılması amacına en etkili hizmet eden öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim tarihimizde saygın bir yer edinmiştir. Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un, bireyi ve toplumu özgürleştiren bir öğretmen eğitimi sistemi olarak inşa ettikleri köy enstitüleri sistemi "Nasıl bir eğitim?" sorusunun eğitim tarihimizdeki en net yanıtıdır: Eğitim biliminin ışığında, hayatın içinde, uygulamaya, işe ve üretime dayalı bir eğitim. Köy enstitüsü mezunu öğretmenler sadece öğrencilere değil halka da rehberlik etmiş, köyün ekonomik ve toplumsal yaşamını derinden etkilemiştir. Genç Cumhuriyet'in halkın egemenliği ve kendi kendini yönetimi ilkeleri köy enstitülerinde öğretmen yetiştirmenin tüm süreçlerinin temelini oluşturmuş, eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinde demokratik ilke ve esaslar uygulanmıştır.

Köy enstitüleri, Cumhuriyet'in büyük devrimlerini ülkenin her köşesine yaygınlaştıran, sadece çocukları değil geniş halk kitlelerini eğiten, aydınlanmaya öncülük eden, eleştirel düşünen, sorun çözen, toplumsal yaşama kalite katan öğretmenler yetiştirmiştir. Köy enstitülü öğretmenler Cumhuriyet'in köydeki temsilcileri ve Atatürk devrimlerinin köydeki uygulayıcıları olmuşlardır. Ezilmiş, sömürülmüş, yüzyıllar boyunca ihmal edilmiş Anadolu insanının, insan onuruna yakışır bir yaşam hakkına kavuşmaları için öğrenen, öğreten, üreten ve mücadele eden önderler olarak eğitim tarihimizde derin izler bırakmışlardır. İşte bu mücadele feodal yapının devlet ve köylü üzerindeki gücünü ve etkisini giderek zayıflatmış, bu durumu kendileri için ciddi bir tehdit olarak gören feodal çevrelerin baskıları sonucu köy enstitüleri kapatılmıştır.

Köy enstitülü öğretmenler sayesinde Cumhuriyet değerlerinin köylerde benimsetilmesi, bilgisizlikle mücadele edilmesi, okuryazar oranının artırılması, köylünün eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi, köylünün üretici durumuna getirilmesi, köyün kalkınması ve köylerde modern bir yaşam oluşturulması ile ilgili önemli gelişmeler sağlanmıştır. Özellikle köy

çocuklarının temel eğitime erişimlerinin sağlanması yoluyla onların üst eğitim kademelerine devam etmeleri mümkün olmuştur. İşte tüm bu önemli kazanımların öncüsü köy enstitülü öğretmenlerin görev yaptığı ilkokulların büyük bir çoğunluğu birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan köy okullarıdır. 1923-2021 yılları arasında ilkokulların sayısal gelişimi Tablo 1'de sunulmuştur. Cumhuriyet ile birlikte her vatandaşın okula ve eğitime erişimi öncelikli bir hedef olarak kabul edildiği için izleyen yıllarda eğitime önemli gelişmeler kaydedildiği görülmektedir.

Tablo 1. *1923–2021 Yılları Arasında İlkokulların Sayısal Gelişimi*

Öğretim Yılları	İlkokul	Öğretmen	Öğrenci
1923 - 1924 Öğretim Yılı	4.894	10.238	341.941
1943 - 1944 Öğretim Yılı	12.182	22.387	995.999
1963 - 1964 Öğretim Yılı	27.775	76.544	3.562.140
1983 - 1984 Öğretim Yılı	47.355	208.881	6.500.539
1996 - 1997 Öğretim Yılı	46.292	216.548	6.853.273
2020 - 2021 Öğretim Yılı	22.480	275.767	5.433.901

Birleştirilmiş sınıflı okullar Türkiye'de eğitime erişim açısından önemli katkılar sağlamıştır. 2001-2002 öğretim yılında 34.414 ilköğretim okulunun 19.559'u birleştirilmiş sınıflı okullardır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ilköğretim okulları içindeki oranı %57'den fazladır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren ilkokulların yaklaşık yarısı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullardır. 1997 yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim ve 2002 yılı sonrası hükümetlerince izlenen birleştirilmiş sınıf uygulamasını sonlandırmaya yönelik eğitim politikaları nedeniyle bu okulların sayıları hızla düşmüştür. 2001-2021 arasındaki 20 yıllık dönemde birleştirilmiş sınıflı okul sayılarındaki azalma Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Veriler (2001-2021)*

Öğretim Yılı	Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullar			Bağımsız Sınıflı İlkokullar			Okul Oranı
	Okul	Öğretmen	Öğrenci	Okul	Öğretmen	Öğrenci	
2001-2002	19.559	24.449	957.097	34.414	360.656	10.168.338	%57
2020-2021	6.376	6.559	128.594	21.786	267.765	4.977.386	%29

Birleştirilmiş Sınıfların Hızla Kapatıldığı Bir Dönem

Millî eğitim bakanlarının, üst düzey eğitim yöneticilerinin, vali, kaymakam gibi mülki amirlerin, millî eğitim müdürlerinin çeşitli dönemlerde BSU'yu önemli bir sorun olarak gördükleri göze çarpmaktadır. Dolayısıyla BSU'nun sonlandırılması ya da minimum düzeye indirilmesi her dönemin önemli bir hedefi olarak öne çıkmıştır. Örneğin 17 Mart 2003 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı görevini devralan Hüseyin Çelik yaptığı ilk açıklamada "*2003'ün neredeyse ilk çeyreği geride kaldı, bırakın ikili eğitim-öğretimi ortadan kaldırmayı, 17 bin 682 okulda birleştirilmiş sınıflar var… Böyle eğitim olabilir mi? 17 bin okulunuz birleştirilmiş sınıfta ders görüyorsa, ortaöğretim fiili olarak bitmiştir.*" (Hürriyet Gazetesi, 18/03/2003) diyerek BSU'ya Bakan düzeyinde olan yaklaşımı ortaya koymuştur. Yine vali, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin katıldığı bir değerlendirme toplantısına ilişkin haber "Birleştirilmiş sınıf utancı" başlığıyla haberleştirilmiş, taşımalı sisteme direnerek çocuklarını BSU yapan okullara gönderen aileler eleştirilmiştir (Günaydın Milas Haber Platformu, 2015). En az yöneticiler kadar öğretmenlerin de BSU'ya bakışının olumsuz olduğu göze çarpmaktadır. Şahin (2003), BSU'ya ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiği çalışmasında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yetki kendilerinde olsa BSU'ya derhal son verme görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Özellikle en üst düzey eğitim yöneticilerinin ve mülki amirlerin BSU'ya yönelik olumsuz tutumları bu okullardaki öğrencilerin taşımalı okullara, pansiyonlu ilköğretim okullarına (PİO) ya da yatılı ilköğretim bölge okullarına (YİBO) taşınarak ya da yerleştirilerek bağımsız sınıflarda öğrenime devam etmeleri sonucunu doğurmuştur. 2001-2002 eğitim-öğretim yılında 636.508 öğrenci 27.665 yerleşim yerinden 5.373 okula taşınırken 2017-2018 eğitim öğretim yılında taşınan öğrenci sayısı %22 artışla 810.035'e, taşınan yerleşim yeri sayısı %61 artışla 43.405'e, taşınılan okul sayısı ise %27 artışla 12.055'e yükselmiştir (MEB, 2018). PİO ve YİBO'ların öğrenci sayılarında da benzer artışlar gözlenmiştir.

TBMM'de verilen bir yazılı soru önergesine Millî Eğitim Bakanı Nabi Avcı 31/05/2013 tarihinde 30646425/610/1198165 sayılı MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı yazısıyla verdiği yanıtta taşımalı uygulamanın başladığı 1989-1990 eğitim öğretim yılından bu güne kadar 22 yılda 120 trafik kazasının meydana geldiğini ve bu kazalar sonucunda 48 öğrencinin yaralandığını, 62 öğrencinin ise hayatını kaybettiğini belirtmektedir. Taşımalı okullarda,

PİO'larda ve YİBO'larda özellikle ilkokul öğrencilerinin sağlıklarını, güvenliklerini, sosyal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek faktörlerin yoğunluğuna dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır.

Birleştirilmiş Sınıfların Eğitsel Dayanakları

PİO, YİBO ve diğer bağımsız sınıf uygulaması yapan okulların çocuğun gelişimsel özelliklerini BSU yapan okullardan daha fazla desteklediğini ortaya koyan kanıtlar mevcut değildir. Tam aksine BSU'nın sosyal etkileşime daha fazla olanak tanıdığını, bu okullarda öğrencilerin kendi başına iş yapma becerilerinin daha fazla geliştiğini (Veenman, 1985), yüksek becerilerle donanık iyi öğrenciler olarak yetiştiklerini (Galluzzo vd., 1990) gösteren araştırmalar mevcuttur. Şahin'in (2003) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koyduğu sonuçlar öğretmenlerin BSU'nın kaldırılması yönünde ortak bir görüşte olmalarına rağmen aynı öğretmenler tarafından bu uygulamanın öğrenci gelişimini destekleyen çok sayıda üstün yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu üstünlüklerden en fazla ifade edilenler şunlardır:

- BSU her öğrencinin potansiyeline uygun öğrenme fırsatı sunar.
- BSU rekabetten çok yardımlaşmayı ve dayanışmayı destekler.
- BSU farklı yaş, yetenek ve deneyime sahip öğrenciler arasında yoğun bir etkileşime fırsat verir.
- BSU'da alt sınıflardaki öğrenciler üst sınıf konularından önceden haberdar olur.
- BSU kendi kendine çalışabilme alışkanlığı kazandırır.
- BSU öğrencilerin öğrenme istekliliğini ve merakını artırır.
- BSU geçmiş öğrenmeleri tekrar imkânı sunar.
- BSU'da öğrenci öğretim ve yönetim süreçlerinde öğrenciler daha fazla sorumluluk alır.
- BSU öğrencilerin sosyal yanlarını güçlendirir.
- BSU öğrencilerin grupla çalışma becerilerini artırır.
- BSU'da öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ortaya çıkması daha kolaydır.
- BSU öğretmene öğrenciyi aile ve yakın çevre ortamında tanıma fırsatı sunar.

Yukarıda belirtilen güçlü yönler dikkate alındığında BSU yapan okulların kapatılmasına ilişkin yönetsel kararların ve bu uygulamaya son verilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitsel gerekçelere dayanmadığı, daha çok ulaşım, barınma, iş yükü, sosyal yaşam, temel gereksinimlerin karşılanmasındaki güçlükler gibi kendileri ile ilgili gerekçelerden kaynaklandığı söylenebilir (Şahin, 2003). En üst düzeyden en alta, farklı kademelerdeki eğitim yöneticileri bir taraftan "En iyi okul evinize en yakın okuldur." sözünü sıklıkla kullanırken ve e-kayıt ortamında çocuklar adrese dayalı kayıt sistemi ile evlerine en yakın okula kaydedilirken diğer taraftan yaşadıkları çevredeki BSU yapan okulları kapatıp köylerdeki çocukları uzak mesafelerdeki okullara taşımak ya da ailenin bütünlüğünü etkileyerek onları PİO'lara, YİBO'lara yatılı öğrenci olarak yerleştirmek kabul edilemez bir çelişkidir.

Birleştirilmiş Sınıfların Hukuksal Dayanakları

MEB Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nin 6'ncı maddesinin 2'nci fıkrası "Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilkokullarda en az 1 derslik ve 1'inci, 2'nci, 3'üncü ve 4'üncü sınıflarda toplamda en az 10 öğrenci bulunması gerekir." düzenlemesi nedeniyle öğrenci sayısı 10'un altına düşen okullar kapatılmıştır. Bu yanlıştan ancak 2020 yılında dönülmüş, Yönetmelik'te yapılan değişiklikle (Değişik: RG-2/10/2020-31262) "İlkokul 1-4 üncü sınıflarda öğrenci sayısının toplamda 10'un altına düşmesi durumunda; ulaşım şartlarının elverişsiz olması veya öğrenci velilerinin çocuklarının taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında öğrenim görmelerini istememeleri hâlinde, öğrenci sayısına bakılmaksızın valilikçe uygun görülmesi durumunda Bakanlıkça bu ilkokulların açık kalması sağlanabilir." hükmü eklenmiş, MEB geç de olsa maliyete odaklı uygulamadan geri adım atmıştır. Çünkü BSU sosyal devlet anlayışının getirdiği sosyal bir refah uygulaması olarak düşünülmelidir. T.C. Anayasası'nda vurgulanan, Cumhuriyetin "sosyal devlet" niteliği (Md. 2) 10'dan az öğrencinin bulunduğu yerlerde de kamu bütçesine getireceği yükü düşünmeksizin yine "kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu tutulan eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevini" (Md.42) bir sosyal hak olarak sunma ve yerine getirme görevini devlete vermektedir.

Özellikle nüfus yoğunluğunun az olduğu ücra köylerde bireyler hayata başlama noktasında diğerleriyle eşit değildir. "Vatandaşların sosyal durumlarıyla ilgilenen ve onlara asgari bir yaşam düzeyi sağlamakla görevli

olan sosyal devlet" (Soysal, 1986, s. 224) bireyler arasında doğdukları anda var olan farkı kapatmak ve onların insan onuruna yaraşır hayat standardını yakalamalarına destek olmak için yoksullukla ve işsizlikle mücadeleyi, fırsat eşitliğini, sosyal güvenliği, ekonomik büyüme ve kalkınmayı hedefler. Özellikle güçsüz kesimlerin insan onuruna yaraşır bir hayat sürebilmelerini sağlayan sosyal haklara ve refah uygulamalarına yer verir (Aktan ve Özkıvrak, 2009). Eğitim bu sosyal hak ve refah uygulamalarının başında gelir. BSU önemli bir sosyal hak ve refah uygulaması aracı olarak ekonomik rasyonalite adına feda edilmemelidir. Bu uygulama çocuğun zorunlu eğitimin ilk kademesine, ilkokula, yakın çevresinde, güvenli bir şekilde erişmesini sağlar. Bu açıklamalar ışığında BSU'nın var oluş nedenleri arasında demografik ve eğitsel nedenlerin yanında yasal düzenlemelerden kaynaklanan bir dizi hukuksal gerekçe de sıralamak mümkündür. Bu yasal dayanakların önde gelenleri aşağıda sıralanmıştır:

- T.C. Anayasası
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
- Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
- Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Önlenmesi Sözleşmesi
- Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- Avrupa Sosyal Şartı

Yukarıda sıralanan hukuksal düzenlemeler eğitim hakkında ve eğitime erişimde eşitlik, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için pozitif tedbirler alma, eğitimin fiziksel ve ekonomik olarak erişilebilirliği, kırsal kesimde eğitime erişimin sağlanması, kırsal kesimde esnek okul saatleri gibi yapısal tedbirlerin alınması, okul yapılarının standartlara uygunluğu gibi konuları güvence altına almaktadır. Bütün bu düzenlemelerin odağında kaliteli eğitime erişim yer almaktadır. "Yürüme mesafesinde olmayan bir okula erişim yoktur." yaklaşımı birleştirilmiş sınıfların gerekliliğini hukuksal açıdan da güçlendirmektedir.

4+4+4 Düzenlemesi Öncesi Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması

İlkokulun 5 yıl süreli bir eğitim kademesi olarak uygulandığı tüm dönemlerde sınıfların birleştirilmesi mihver dersler (Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler) temelinde A grubu (1., 2. ve 3. sınıflar) ve B grubu (4. ve 5. sınıflar) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda mihver ders olarak işlenen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin programları 2001-2001 öğretim yılına kadar bağımsız sınıf uygulaması yapan ilkokullarda uygulanan programlardan farklı olarak, köy yaşamına ve bu yaşamın gereksinimlerine yanıt veren bir içerikte hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu derslerin programları sınıf düzeyini ifade etmeyen, ortak güçlük derecesine sahip, "yıl" kavramıyla "Birleştirilmiş Sınıflar Hayat Bilgisi 1., 2., 3. yıl, Sosyal Bilgiler 1., 2. yıl ve Fen Bilgisi 1., 2. yıl" programları olarak ifade edilen programlar şeklinde oluşturulmuştu. A grubunda ve B grubunda mihver ders olarak her öğretim yılında sadece bir yılın ünitelerinin okutulması uygulaması bulunmaktaydı. Örneğin A grubunda sırasıyla Hayat Bilgisi birinci yıl, ikinci yıl ve üçüncü yıl üniteleri okutulup, sonra tekrar birinci yıl ünitelerine dönülürdü. B grubunda da benzer şekilde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde sırasıyla birinci ve ikinci yıl üniteleri işlenip tekrar birinci yıl ünitelerine dönülürdü.

Bağımsız sınıflardan farklı olarak uygulanan birleştirilmiş sınıflara özgü "yıl" esası temelinde hazırlanıp dönerli olarak uygulanan Birleştirilmiş Sınıflar Hayat Bilgisi 1., 2., 3. yıl, Sosyal Bilgiler 1., 2. yıl ve Fen Bilgisi 1., 2. yıl" programları Talim ve Terbiye Kurulunun (TTK) 18.05.2000 tarihli ve 122 sayılı kararı ile uygulamadan kaldırılmış, bu programların yerine bağımsız sınıflarda uygulanan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ders programlarının yine dönerli bir şekilde birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına 2000-2001 öğretim yılında başlanmıştır. Bu kararın gerekçeleri olarak (1) ilkokulların tamamında (köy-şehir, birleştirilmiş sınıflı-bağımsız sınıflı) aynı ders programlarının uygulanması, (2) eğitim öğretimde birliğin ve bütünlüğün sağlanması, (3) ilköğretim okullarında program farklılığından doğan uyumsuzlukların ortadan kaldırılması ve (4) ölçme değerlendirmede bütünlüğün sağlanması sıralanmıştır. İlgili kararda 2000-2001 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda Hayat Bilgisi birinci sınıf ünitelerinin, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde ise dördüncü sınıf ünitelerinin uygulanacağı ve uygulamanın daha önce olduğu gibi dönerli olarak devam edeceği belirtilmiştir.

4+4+4 Düzenlemesi Sonrası Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair 6287 Sayılı Kanun'un 30.03.2012 tarihinde kabul edilmesi özellikle ilköğretim kademesinde önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz eğitim veren ilköğretim kurumlarının yapısı dört yıl süreli "bağımsız ilkokul" ve yine dört yıl süreli "bağımsız ortaokul" şeklinde düzenlenmiş (222 sayılı Kanun, Md.: 7), mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş çocuklarını kapsar şekilde yeniden belirlenmiş, bu çağın çocuğun 5 yaşını bitirdiği Eylül ayı sonunda başlayıp, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biteceği (1739 sayılı Kanun, Md.:3) hükme bağlanmıştır.

Millî Eğitim Temel Kanunu ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda eğitim sisteminin kapsamı ve yapısına ilişkin düzenlemeler MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve izlenecek usul ve esasları belirten diğer yönetsel metinler çerçevesinde 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 6287 sayılı Kanun'un kabul edildiği tarihi izleyen iki yılda özellikle MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) işleyişi düzenlemeye yönelik olarak çeşitli kararlar almış, ders programları geliştirmiş ve haftalık ders çizelgelerinin uygulanmasında yeni düzenlemeler yapmıştır. Alınan bu kararlar bağımsız sınıf uygulaması yapan ilkokulların ve ortaokulların işleyişini daha açık hale getirirken birleştirilmiş sınıf uygulaması (BSU) yapan ilkokulların işleyişinde çeşitli belirsizliklere yol açmıştır. TTKB'nin Fen Bilimleri Ders programının kabulüne ve dersin 2014-2015 öğretim yılından itibaren 3. sınıftan başlatılmasına ilişkin 01.02.2013 tarih ve 7 sayılı kararı, yine TTKB'nin Birleştirilmiş Sınıfların Haftalık Ders Programlarını düzenleyen 30.04.2014 tarih ve 15 sayılı kararı uygulamada belirsizliklere yol açan kararlara örnek olarak verilebilir. Mihver derslerin (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri) dönerli şekilde işlenmesine yönelik geçmişte alınan TTKB kararları da geçerliğini korumasına rağmen BSU yapan okullar arasında uygulama farklılıkları oldukça yaygındır. Pek çok BSU bulunan ilkokulda mihver dersler ortak işlenen ders olma özelliğini yitirmiş, ifade ve beceri dersleri gibi görülmektedir.

4+4+4 düzenlemesiyle birlikte ilkokulun yeni yapısı; çocuğun gelişim evreleri, derslerin işlevleri ve birbirleriyle ilişkileri gözetilmeden oluşturulduğu için özellikle birleştirilmiş sınıflarda öğrenme öğretme süreçleri bu yeni yapıdan olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. MEB yeni yapı sonrasında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların öğrenme-öğretme süreçlerini belirginleştirmediği için öğretmenler arasında belirsizlikten

kaynaklı uygulama farklılıkları bulunmaktadır. Özellikle mihver derslerde ortak ders uygulamasına ve bu derslerin dönerli bir şekilde yapılmasına TTKB'nin bir kararı olmamasına rağmen fiilen son verildiği görülmektedir. Az sayıda öğretmen ise mihver dersleri ortak ders olarak yürütmektedir. Bu karmaşaya son vermek için yeni düzenlemeler çerçevesinde birleştirilmiş sınıflar uygulaması yeniden ele alınmalı ve uygulama alternatif eğitim modelleriyle bütünleştirilerek öğrencilerin gelişimlerini destekleyen özelliklere kavuşturulmalıdır.

İlkokulun dört yıl süreli yeni yapısı özellikle birleştirilmiş sınıflarda öğretimi derinden etkilemiştir. Sınıfların birleştirilmesi mihver dersler (Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler) temelinde A grubu (1., 2. ve 3. sınıflar) ve B grubu (4. ve 5. sınıflar) şeklinde yapılırken, 4 yıllık ilkokul uygulaması mihver derslerin birleştirilmiş sınıflardaki rolünü ve önemini ortadan kaldırmıştır.

İlkokul süresini 4 yıla indiren düzenleme sonrasında birleştirilmiş sınıflarda işleyişin nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak TTKB'nin önce 07.09.2012 tarihli ve 151 sayılı kararı, daha sonra ise 30.04.2014 tarihli ve 15 sayılı kararı yayımlanmıştır. Her iki kararda da ilkokulun 4 yıllık yapısına uygun olarak mihver derslerin ne şekilde işleneceği açıklanmamıştır. Yeni düzenleme ile Sosyal Bilgiler dersi sadece dördüncü sınıfların bağımsız dersi olarak kalırken, Fen Bilimleri dersi 3. ve 4. sınıfların dönüşümlü olarak işlenmesi gereken ortak dersi hâline getirilmiştir. Yeni düzenleme sonrası Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinin farklı sınıf düzeylerinin ortak dersi olduğu ve dönüşümlü olarak işlenmesi gerektiği TTK'nin 2012 ve 2014 yıllarında yayımladığı kararların ekindeki birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programlarının içeriğinden anlaşılmaktadır. Tek öğretmenli bir ilkokulda öğretmenin 1., 2. ve 3. sınıflarla Hayat Bilgisi dersini, 3. ve 4. sınıflarla da Fen Bilimleri dersini ortak ve dönüşümlü işlemesi gerekmektedir. İki öğretmenli BSU yapan okullarda da mihver derslerin ortak ve dönüşümlü işlenmesi gerekmektedir; fakat bu dönüşümün nasıl sağlanacağına ilişkin açık bir düzenleme bulunmamaktadır. Benzer bir durum üç öğretmenli BSU yapan okullar için de geçerlidir.

4+4+4 öncesi ve sonrası dönemlerde benzer bir şekilde "sınıf" ve "sınıf düzeyinde ders" kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Mihver derslerin ortak işlenmesine ilişkin düzenleme şeklen var olmakla beraber, sınıf içi uygulamalar bu derslerin dönüşümlü işlenmediğini, diğer dersler gibi bağımsız ders olarak işlendiğini göstermektedir. BSU yapan ilkokullarda derslerin ne şekilde işleneceğine ilişkin belirsizliğin ortadan kaldırılması; aynı

derslikte, farklı yaşlarda, farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerinin sağlanması ve bunun sürekli kılınması BSU'da bir dönüşümü gerektirmektedir.

Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasından (BSU) Sınıflandırılmamış Okula Dönüşüm Nasıl Sağlanabilir?

Bir öğrencinin ilkokula başladığı ilk günden mezun olduğu güne kadar kesintisiz olarak ilerleme kaydetmesi sürekli gelişim olarak ifade edilebilir. Sürekli gelişimin sağlanması öğrencilere kendi hızlarında ilerleme fırsatı verildiği sürece mümkündür. Kaliteli eğitimin en önemli ilkesi bir öğrencinin bir başka öğrenciden değil, dünden daha iyi olmasıdır. Bu ilke eğitim-öğretim süreçlerinde temele alındığı sürece geride kalan bir öğrenci olmayacaktır.

Sürekli gelişim sürecinde öğrenme hızları dikkate alınarak öğrencilerin giderek daha zor seviyelerde bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal özellikleri yeteneklerine göre uygun şekilde kazanmaları sağlanır. Sürekli ilerleme, bir taraftan öğrencilerin hâlihazırda yeterince bilgi ve beceri sahibi oldukları konular üzerinde zaman harcamamalarını sağlarken, diğer taraftan da yeni bilgi ve becerileri kazanmak için gerekli hazırbulunuşluğa sahip olmayan öğrencilerin zamanlarını faydasız bir şekilde, edinmeleri oldukça güç olan kazanımlar için harcamalarının önüne geçer.

Bağımsız ya da birleştirilmiş olarak sınıflandırılmış okul sistemlerinin geleneksel yapısı ve özellikleri öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini ve sürekli gelişimlerini engellemektedir. Öğrenmeleri tüm öğrenciler için sabit bir zaman dilimi içinde gerçekleştirme çabası geleneksel okul yapısının en önde gelen özelliğidir. Öğrenilecek konular için her öğrenciye aynı miktarda bir zaman verilir. Bununla birlikte verilen bu sabit zaman dilimi içinde gerçekleşen öğrenme miktarı öğrenciden öğrenciye önemli farklılıklar gösterir. Bazı öğrenciler çok öğrenirken bazı öğrenciler az, bazı öğrenciler ise hiç öğrenemezler. Eksik öğrenmeler yeni öğrenmeleri daha da güçleştirir. Öğrenme-öğretme için ayrılan zaman tüm öğrenciler için hep sabit kalırken öğrenme miktarlarındaki bu farklılık eğitim kademeleri ilerledikçe daha da artar. Bu süreç "başarılı", "başarısız", "kaldı", "geçti", "tembel", "çalışkan" gibi her öğrenci için stres yaratan birçok etiketlemeyi de beraberinde getirir.

Kaliteli eğitim, öğrenmeyi zamana feda etmeyen eğitimdir. Eğitim programı, ders ya da konu merkezli olmaktansa öğrenci merkezli olmayı tercih eden okullar öğrenilecek miktarı sabit tutup, bu miktar için gerekli

zamanı öğrenciden öğrenciye farklılaştırmaktadır. Sınıflandırılmamış okul (nongraded school) yaklaşımı geleneksel okul yaklaşımlarına alternatif olarak bir paradigma dönüşümü sağlayan, sabit bir öğrenme miktarını her öğrenci için değişen bir zamanda gerçekleşmesini hedeflemektedir.

Sınıflandırılmamış Eğitim ve Okul

Karma yaş eğitimi (mixedage, multiage) olarak da adlandırılan sınıflandırılmamış eğitim (nongraded education); "farklı yaş ve yetenek seviyelerindeki çocukları 'sınıf' düzeyi olarak etiketlenmiş gruplara ayırmadan, birlikte öğrenme-öğretme uygulamasıdır" (Gaustad, 1992, s. 2). Sınıflandırılmamış okul (nongraded school) yaklaşımı okul öncesinden lise düzeyine tüm okullarda tüm yaşlar için uygulanabilecek bir yaklaşım olsa da gelişimsel farklılıkların daha belirgin olarak ortaya çıktığı ilkokul kademesinde çok daha etkili sonuçlar verebilmektedir. Sınıflandırılmamış eğitimde farklı yaştaki öğrenciler aynı öğretmende bir yıldan fazla bir süre kalarak kendi hızlarında sürekli gelişim kaydederler. Gaustad'a (1994) göre böyle bir eğitim ortamında bir öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde diğer öğrencilerle birlikte ilerlemeye zorlanmadan, ders programlarındaki kazanımların hepsini edinmek için gereksinim duyduğu kadar (çok veya az) zaman kullanır.

Anderson ve Pavan'a (1993) göre sınıflandırılmamış okulun ortak özellikleri şunlardır:

1. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar kabul edilir, saygı duyulur ve değişen ihtiyaçlara yanıt vermek için öğretim yaklaşımlarında geniş bir çeşitlilik vardır.
2. Çocuğun "işi" olan öğrenmenin sadece zorlayıcı değil aynı zamanda zevkli ve ödüllendirici olması amaçlanır.
3. Öğrencilere bir bütün olarak bakılır; bilişsel, fiziksel, estetik, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimi beslenir.
4. İdari ve örgütsel çerçeve esnektir (örneğin öğrencilerin gruplanmasında) ve her çocuğa farklı kişilik, geçmiş, yetenek, ilgi ve yaştaki çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşim kurma fırsatları sağlar.
5. Esnek düzenlemelerle öğrencilere kendi hızlarının en iyi noktasında çeşitlendirilmiş uygun yollarla ilerleme fırsatı sunulur. Eğitim programı

içindeki öğretim, öğrenme fırsatları ve hareketlilik bireysel ihtiyaçlara, ilgi alanlarına ve yeteneklere yanıt verecek şekilde bireyselleştirilir.

6. Ders programları hem entegre hem de ayrıdır. Örgütsel yapı ve işleyiş esnektir. Öncelikli odak noktası yalnızca içeriğin kapsanmasından daha çok sonuçlardır.
7. Eğitim programının temel alanlarında beklenen performans standartları (sonuçlar açısından) açıkça tanımlanır, böylece belirli bir sürenin (örneğin, üç veya dört yıllık) sonunda ulaşılması gereken noktalar belirlenir. Ancak, bu amaca ulaşmak için geçen süre ve bu amaca giden yol, farklı geçmişe ve potansiyele sahip öğrenciler için değişiklik gösterebilir.
8. Eğitim programı ve ilgili değerlendirme uygulamaları içinde, belirli bir içeriğin öğrenilmesi genellikle temel kavramların ve sorgulama yöntemlerinin anlaşılmasına ve sorgulama, değerlendirme, yorumlama ve uygulama gibi öğrenme becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır.
9. Öğrenci değerlendirmesi, bütüncül öğrenme yaklaşımına karşılık gelecek şekilde bütünseldir.
10. Öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilmesi sürekli, kapsamlı ve tanılayıcıdır. Değerlendirme ve raporlama faaliyetlerinde kronolojik yaş ve sınıf normunun, çocuğun sahip olduğu gelişim öyküsüne ve potansiyeline göre daha küçük bir etkisi vardır. Kronolojik yaş ve sınıf normu sadece aileler ve dış değerlendiriciler tarafından bir referans noktası olarak kullanılabilir.
11. Sistem büyük ölçüde öğretmen tarafından yönetilir ve kontrol edilir. Bu yetki, öğretmenleri, hizmet verdikleri öğrencilerin algılanan ihtiyaçlarına dayalı olarak, öğrenme fırsatları yaratma ve öğretim stratejilerini kendi takdirine bağlı olarak kullanma konusunda güçlendirir. Değerlendirme süreçleri de benzer şekilde esnektir, bireyselleştirilir ve öğretmen tarafından yönetilir (s. 62-63).

Gaustad'a (1994) göre "bireylerin farklı olduğu bu nedenle üretim bandındaki nesnelere yapılan tek tip muamelenin öğrencilere yapılamayacağı ilkesi sınıflandırılmamış eğitimin en temel ilkesidir" (s. 6). Bu nedenle öğretmen salt öğretmeye değil, öğrencinin öğrenmesine odaklanmalıdır. Her bir çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için de her bir çocuğa özgü uygulamalara yer vermelidir.

Birleştirilmiş sınıflar uygulamasında, farklı yaşlarda ve düzeylerde öğrencilerin aynı derslikte bir araya gelmesi sınıflandırılmamış eğitimin bir özelliği gibi yansısa da sınıf düzeyi öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin belirleyicisidir. Bağımsız sınıflarda olduğu gibi öğrenciler de öğretmen de hangi öğrencinin kaçıncı sınıfta olduğunu bilir, süreci sınıf sistemine dayalı olarak yönetir. Bu benzerliğe rağmen işleyişteki esneklik, program çeşitliliği ve genişliği, farklı yaş grupları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını sınıflandırılmamış okul uygulamasına daha yakın kılar. Mason ve Burns'a göre (1994) bağımsız sınıflı okullar, birleştirilmiş sınıflı okullar ve sınıflandırılmamış okullar karşılaştırıldığında Tablo 3'de belirtilen özellikler öne çıkmaktadır.

Tablo 3. *Bağımsız Sınıf, Birleştirilmiş Sınıflar ve Sınıflandırılmamış Okul Karşılaştırması*

Faktörler	Bağımsız Sınıf	Birleştirilmiş Sınıf	Sınıflandırılmamış
Kökeni	Geleneksel, idari kolaylık	Geleneksel, okulda öğrenci sayısının azalması	Tek odalı okula (oneroomschool) kadar giden geleneksel olmayan, alternatif bir felsefe
Okulun Amaçları	Zihinsel gelişim öncelikli Topluma uyum sağlama ya da itaat etme	Zihinsel gelişim öncelikli Topluma uyum sağlama ya da itaat etme	Dengeli gelişim (sosyal, fiziksel, estetik, duygusal, zihinsel) Kendi kendini yöneten, bağımsız, özerk ve özgür bireyler geliştirmek
Öğretmen	Bir sınıf düzeyinin eğitim programına odaklı bir öğretmen Sınıf düzeyi her öğretim yılı tamamlandığında değişir.	İki ya da daha fazla sınıf düzeyinin eğitim programına odaklı bir öğretmen Sınıf düzeyi her öğretim yılı tamamlandığında değişir.	Çok çeşitli kavramları, becerileri ve etkinlikleri entegre etme konusunda uzmanlaşmış bir veya daha fazla öğretmen Öğretmen ortalama iki ya da üç yılda tamamlanan bir grubun öğretmenidir.
Dikey Yapısı	Sınıf düzeyleri kullanılır: 1., 2. 3. 4. Sınıf Kronolojik yaş temelinde sınıf yapısı	Sınıf düzeyleri kullanılır: (1-2), (3-4) Kronolojik yaş temelinde sınıf yapısı	Sınıf düzeyi kullanılmaz. Aynı grupta iki-üç yaş farkı bulunan karma yaş uygulanır

	Sınıf geçme ya da sınıf tekrarı yaygın	Sınıf geçme ya da sınıf tekrarı yaygın	Beceri, ilgi, öğrenme hızına göre esnek yerleştirme Sınıf geçme ya da sınıf tekrarı yok
Yatay Gruplama	Yaşa göre sınıf oluşsa da başarı odaklı seviye grupları oluşturulabilir. Sabit gruplar Diğer yaştaki çocuklarla veya diğer yetişkinlerle çok az etkileşim	Aynı derslikte farklı yaşlar olsa da sınıf esaslı gruplama yapılır. Sabit gruplar Diğer sınıf seviyesindeki çocuklarla sınırlı etkileşim	Öğrenme etkinliklerine göre karma yaş ve heterojen gruplama Esnek gruplar Farklı kişiliklere, geçmişlere, yeteneklere, yaşlara ve ilgi alanlarına sahip çocuklarla ve yetişkinlerle sık etkileşim
Faktörler	Bağımsız Sınıf	Birleştirilmiş Sınıf	Sınıflandırılmamış
Eğitim Programı	Algılanan temel hedeflere dayalı olarak merkezi yapı (MEB) tarafından geliştirilmiş Bir sınıf düzeyi için geliştirilmiş program içeriği Merkezi yapı (MEB) tarafından belirlenmiş öğrenme sırası Tüm sınıfı hedefleyen planlama	Algılanan temel hedeflere dayalı olarak merkezi yapı (MEB) tarafından geliştirilmiş İki ya da daha fazla sınıf düzeyi için geliştirilmiş program içeriği Merkezi yapı (MEB) tarafından belirlenmiş öğrenme sırası İki ya da daha fazla sınıf düzeyini hedefleyen planlama	Öğrencilerin benzersiz ihtiyaçları, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme hızları algısına dayalı olarak öğrenciler ve öğretmenler tarafından ortaklaşa geliştirilmiş Ortalama üç yılda tamamlanan sorgulamaya dayalı süreçlere odaklı bir program içeriği Öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenmiş öğrenme sırası Tek tek bireyleri hedefleyen planlama
Öğretim Yöntemleri	Öğretmen merkezli, tüm sınıfla Doğrudan öğretim, Öğretmenin yakın denetiminde sırada çalışma	Öğretmen merkezli, sesli ve kendi kendine çalışma Doğrudan öğretim Öğretmenin uzaktan denetimiyle sırada kendi kendine çalışma	Öğretmen rehberliğinde, bireysel ya da küçük grup yöntemleri Aktif öğrenme Akran eğitimi ve bireyselleştirilmiş öğretim ile bağımsız görevler

Öğretim Materyalleri	Bir sınıf düzeyinin ders kitapları ve materyalleri Merkezi yönetimin eğitim programına uygun olmalı	İki ya da daha fazla sınıf düzeyinin ders kitapları ve materyalleri Merkezi yönetimin eğitim programına uygun olmalı	Çok çeşitli yeteneklere, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlara yanıt vermek için çok çeşitli metinler, çalışma kitapları, ek materyaller ve öğretim yardımcıları Bireysel kendi kendine öğrenmeye ve değerlendirmeye uygun olmalı
Değerlendirme ve Raporlama	Sınıf düzeyi kazanımlarına ve beklentilerine uygun değerlendirme Standart eğitim programı temelinde değerlendirme Özetleyici ve normatif amaçlar için değerlendirme Not güdüler. Bilişsel odaklı değerlendirme Tüm sınıfa yönelik sınavlar	İki ya da daha fazla sınıf düzeyi kazanımlarına ve beklentilerine uygun değerlendirme Standart eğitim programı temelinde değerlendirme Özetleyici ve normatif amaçlar için değerlendirme Not güdüler. Bilişsel odaklı değerlendirme Tüm sınıfa yönelik sınavlar	Normlar kullanılmaz, her öğrenciye ilişkin farklı beklentiler Öğrencinin geçmiş başarılarına, potansiyeline ve ona özgü bireysel eğitim programına dayalı dayalı değerlendirme Tanılama amaçlı değerlendirme Not yok; belirli görevler, temel kavramlar ve kapsamlı gelişim hakkında sürekli ilerlemenin raporlanması Çocuğun estetik, fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal gelişim alanlarına odaklı değerlendirme. Bireysel sınav ya da projeler
Derslik düzenlemesi	Tek sınıf için bir derslik Satır halinde dizilmiş her öğrenci için ayrılmış sıralar Az sayıda öğrenme merkezi	İki ya da daha fazla sınıf için bir derslik Satır halinde dizilmiş, her sınıf düzeyi için ayrılmış sıralar Az sayıda öğrenme merkezi	Esnek ve ortak alana sahip açık alanlı derslikler Çeşitlendirilebilen oturma düzenleri Çok çeşitli öğrenme merkezleri

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapan bir okulu sınıflandırılmamış okula dönüştürmenin ilk adımı aynı derslikteki öğrencileri gruplamada kullanılan "sınıf" kavramına son vermektir. İki ya da daha fazla sınıfın birleştirilmesi yerine iki ya da daha fazla sınıfın ders programlarının birleştirilerek kapsamı çok daha geniş tek bir programa dönüştürülmesi her öğrencinin sürekli gelişimini sağlayan güçlü bir yaklaşımdır. Bu şekilde sınıfın bir bütün olarak ilerlemeye zorlanması yaklaşımına son verilerek her bir öğrencinin sürekli gelişiminin önü açılacaktır. Öğrenme miktarı her bir öğrenci için sabit kalırken bu miktarın kazanıldığı süre öğrenciden öğrenciye değişecektir. Tablo 8'de paylaşılan sınıflandırılmamış okulun özelliklerinin ve uygulamalarının birleştirilmiş sınıflara yansıtılması mümkündür. Bu dönüşüm birleştirilmiş sınıfları zorunluluktan kaynaklanan bir uygulama olmaktan çıkaracak, öğrencinin üstün yararına sonuçlar ortaya koyan, eğitsel açıdan güçlü temelleri olan alternatif bir okul olmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

Aktan, C. C. ve Özkıvrak, Ö. (2009). *Sosyal refah devleti.* Okutan Yayınları: İstanbul.

Anderson, R. H., & Pavan, B. N. (1993). *Nongradedness: Helping it tohappen*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.

Galluzzo, G. R., Cook, C. R., Minx, N. A., & Neel, J. H. (1990). *The organization and management of splitgrade classrooms: A report of teachers' and principals' responses*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory

Gaustad, J. (1992). Nongraded primary education. *ERIC Digest [Online]*. https://files.eric.ed.gov /fulltext/ED406740.pdf

Gaustad, J. (1994). *Nongraded education overcoming obstacles to implementing the multiage classroom.*

Günaydın Milas Haber Platformu. (2015). *Birleştirilmiş sınıf utancı*. http://gunaydinmilas.com/milas /1500-birlestirilmis-sinif-utanci

Hürriyet Gazetesi (18/03/2013). *Bakan: Ortaöğretim bitmiş*. http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/ haber.aspx?id=134498

Kansu, M. A. ve Kansu, K. I. (2011). *Nafi Atuf Kansu 1890-1949: Yaşamı ve yazıları*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayınları.

Mason D. A., & Burns R. B. (1994). A review of theliterature on combination classes, Riverside: University of California, *California Educational Research Cooperative.*

Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği (2022, 14 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 31835) www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220514-2.htm

Soysal, M. (1986). *100 soruda Anayasa'nın anlamı*. Gerçek Yayınları: İstanbul

Şahin, A.E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 166-175.

Veenman, S., Lem, P., & Winkelmolen, B. (1985). Active learning time and achievement in mixed age classes. *Educational Studies*, *13*(1) 75-89.

Doktora Eğitiminde Danışmanlık ve Danışman-Öğrenci Uyumu

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, guven.ozdem@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5617-5780

Dr. Öğretim Üyesi Melike GÜNBEY

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, melike.gunbey@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0402-5611

Öz

Doktora eğitimi, doktora öğrencilerine problem çözme, araştırma ve akademik yazma becerileri kazandırmayı ve ülke yararına yeni bilgi yaratma ve teknoloji üretme konusunda yeterliğe sahip nitelikli insangücünü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Doktora programlarının başarısı, doktora eğitimini tamamlama ve üretilen tezlerin niteliği ile ölçülmektedir. Bu başarının en önemli belirleyicileri doktora danışmanı, danışmanlık biçimi ve danışman-öğrenci uyumudur. Doktora danışmanları, akademik destek, eğitim, rehberlik ve mentörlük sağlayarak doktora öğrencilerinin akademik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve liderlik etmektedir. Bu doğrultuda danışmanlık sürecine ilişkin algılanan uyumun olumsuz olması, doktora öğrencilerinin doktora programını zamanında tamamlayamama ya da doktorayı bırakması ile sonuçlanabilir. Doktora eğitimini konu alan araştırmalarda görece yeni olan danışman-öğrenci uyumu yaklaşımı danışmanlık sürecine daha derinlemesine bakılmasını sağlayarak alana katkı sunabilir.

Anahtar Kelimeler: *Doktora eğitimi, danışman, danışmanlık, danışman-öğrenci uyumu*

Giriş

Lisansüstü eğitim; yükseköğretim, kamu ve sanayi sektörünün çeşitli hizmet alanlarına yüksek nitelikli insangücü yetiştirme, ülke sorunlarını çözme ve ülkenin kalkınmasında gerekli teknolojiyi üretmeye yönelik araştırmalar yapmayı amaçlamaktadır (Karakütük, 1989). Yüksek lisans ve doktora düzeylerini kapsayan lisansüstü eğitimin yüksek lisans aşamasında bir

bilim alanında derinlemesine bilgi sahibi olan uzmanlar; doktora düzeyinde doktora adaylarının bağımsız ve özgün araştırmalarla toplumun geleceğini inşa eden bilim insanlarının yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Doktora eğitimi süresince doktora öğrencilerinden kapsamlı araştırmalar yapmaları, mevcut bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirmeleri, yeni fikirler ve çözümler önermeleri beklendiği; bu bağlamda doktora eğitiminden beklenen çıktıların hem ülkelerin kalkınması ve gelişmesinde hem de doktora adaylarının bireysel gelişiminde yüksek lisans düzeyine göre görece daha etkili olduğu belirtilebilir. Bu etkisinden dolayı doktora eğitimine yönelik araştırmaların doktora eğitiminden beklenen çıktılarının niteliğini etkileyen etmenler üzerine odaklanması gerekmektedir. Doktora eğitiminin temel odağı olan danışmanlık sürecinin danışman ve öğrenci arasındaki uyumdan etkilendiği ve danışmanın temel görevine ilişkin algıları arasındaki uyumunun araştırılmasının alana katkı sunacağı belirtilmektedir (Pyhältö vd., 2015).

Doktora eğitimi, genç araştırmacılar olarak doktora öğrencilerinin önerdiği ve deneyimli araştırmacılar olandanışmanlarının yönlendirip farklı araştırma fikirlerinin bir araya geldiği bir merkez olmuştur (Günbey ve Karakütük, 2024, 'Yayım aşamasında'). Doktora eğitiminin başarılı bir şekilde tamamlanması, doktora araştırmalarının niteliği ve doktora öğrencilerinin doktora eğitimine ilişkin olumlu deneyimler kazanması, danışmanlık sürecinin katkısına bağlanmaktadır (Nel, 2021). Bilgi üretimi, yenileşim (inovasyon), araştırma ve geliştirme yeteneğinin birincil kaynağı olarak görülen doktora düzeyi (Nerad ve Heggelund, 2011) doktora öğrencilerinin oluşturduğu kimlik, akademide yaşadıkları deneyimler ve danışman- öğrenci etkileşiminden etkilenmektedir. Söz konusu deneyimlerin oluşmasını sağlayan danışmanların sahip olduğu özellikler ve danışmanlığın niteliği, doktora öğrencilerinin deneyimlerini şekillendirmektedir. Doktora öğrencilerinin deneyimlerini şekillendiren ve doktora eğitimine bakış açısını etkileyen bu sürecin danışman-öğrenci ilişkisine yüklenen anlamlardan kaynaklandığı belirtilebilir. Danışmanlığın, doktora öğrencilerinin doktora yapma kararlarına (Brailsford, 2010), doktora eğitiminin tamamlanmasına ve bitirme süresine, doktora öğrencilerinin gönencine ve doktora deneyiminden memnuniyetine, eğitim sırasında geliştirilen yeterliklere (Ives ve Rowley, 2005) katkıda bulunduğu saptanmıştır. Danışman ve öğrencilerin paylaştığı değerler ve birbirleri ile etkileşimi doktora danışmanlığının başarısını etkilemekte ve bu bileşenler danışman-öğrenci uyumunu ortaya çıkararak doktora öğrencilerinin kimlik oluşumunu desteklemektedir (Baker ve Pifer, 2015).

Günümüzde verilen doktora derecesi (PhD), Orta Çağ üniversitelerinde uygulanan çıraklık modeline dayanmaktadır. On dokuzuncu yüzyılda, doktora öğrencisinin bir araştırma sürecini özerk olarak üstlendiği bu model, deneyimli bir danışmanın doktora öğrencilerine akademik çalışmalarında rehber olduğu ve akademisyenlerin yetiştirildiği bir süreç olarak başlamıştır (Bogle, 2018). Söz konusu yöntemde doktora öğrencisi danışmanıyla birlikte çalışarak ve deneyimler kazanarak yeni bilgiler edinmekteydi. Birebir başlayan bu ikili ilişki, günümüzde yerini, doktora öğrencisinin öğrenim görmek için seçtiği bir disiplinin bilgi birikimine özgün bir katkıda bulunarak tamamlanması gereken dört yıllık bir sürece dönüşmüştür (Polkinghorne, 2023). Bu çağdaş yöntem, doktora öğrencisinin disiplinine özgü ya da disiplinlerarası bazı dersleri tamamladıktan sonra kendisine atanan bir ya da birden fazla danışmanla doktora tezini bitirmek üzerine tasarlanmıştır. Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması danışmanlık sürecinin nitelikli geçmesi, doktora öğrenci ve danışman arasındaki etkili ve açık bir iletişimin varlığı ile açıklanabilir. Doktora eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, çeşitli çevresel etmenlerin yanı sıra bireysel etmenlerin de doktora öğrencilerinin araştırma ve öğrenim sürecine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bazı araştırmalarda, sosyal destek ve yapıcı geribildirimin yanısıra iyi bir danışman- öğrenci ilişkisi, doktora öğrencilerinin memnuniyeti, çalışma devamlılığın ve refahının yordayıcıları olarak tanımlanmıştır (Gardner, vd., 2009; Golde, 2005; Pyhältö vd., 2015; Stubb vd., 2011). Doktora eğitiminde doktora öğrencilerine sağlanan danışmanlığın, onların mesleki, bilişsel ve duygusal gelişimleri (Bell-Ellison ve Dedrick, 2008); kariyer kararları ve kariyer süreçleri (Noy ve Ray, 2012) üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır.

Doktora öğrencisi ve danışman uyumu doktora eğitiminin başarılı bir şekilde tamamlanmasını etkilemektedir. Bu uyum, doktora öğrencilerinin öğrenme deneyimleri, doktorayı bırakma ya da sürdürme, akademik ilerlemeleri ile ilgili memnuniyeti, danışmanlığın etkinliği ve niteliği açısından önemlidir (Cardilini vd., 2022; Orellana vd., 2016; vanRooij vd., 2021). Bu bağlamda doktora eğitiminin olumlu deneyimlerle sonuçlanması danışmanlık sürecinin niteliğine bağlıdır. Bu doğrultuda doktora eğitimi alan yazınında öğrenci tercihlerine uygun bir danışmanın önemli olduğu vurgulanmıştır (Eggleston ve Delamont, 1983). Danışmanlık sürecinde yalnızca doktora tezinin yönetilmesinde değil aynı zamanda bilim dalı ile ilgili gelenekleri, uygulamaları, kültürleri ve normların aktarılması da danışmanın aracılığı ile gerçekleşmektedir. Doktora eğitiminde danışman ve öğrenci arasındaki ilişkide uyumun incelenmesi ve bu uyumda karşılıklı etkileşimin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi doktora eğitiminin niteliği açısından önemlidir.

Doktora Eğitiminde Danışmanlık

Avrupa Komisyonu'nun Araştırmacılara Avrupa Sözleşmesi" ve "Araştırmacıların İşe Alınmasında Davranış Kuralları Rehberi başlıklı kılavuz kaynakları, danışmanların doktora araştırmalarına danışmanlık yapma konusunda uzman olmalarını, genç bilim insanını destekleyecek zaman, bilgi, deneyim, uzmanlığa sahip olmalarını ve geri bildirim sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Birleşik Krallık Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı, danışmanlara, danışmanlık uygulamalarını geliştirmeleri ve sürdürmeleri için yeterli zaman, destek ve fırsat verilmesini; danışmanların da kendi araştırma öğrencilerinin değişen ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaları ve farklı durumlarda gerekli olan desteği sağlamaları gerektiğini belirtmektedir. Bu belgeler, doktora danışmanlarının sahip olması gereken yeterlikler ve deneyiminin önemi ile doktora öğrencisinin gereksinim duyduğu alanlarda rehberlik edebilme rollerine dikkat çekmektedir.

Doktora eğitimi, akademik topluluğun sürekliliği için gereklidir ve doktora öğrencilerinin geleceğin bilim insanları olarak bu eğitim aracılığıyla sosyalleşmesi ve gelişmesinin sağlanması beklenmektedir. Hem bilişsel hem de sosyal bir süreç olarak kabul edilen doktora eğitimi (Becher ve Trowler, 2001; Löfström ve Pyhältö, 2020); danışmanların doktora adaylarının disipline özgü ve mesleki bir kimlik geliştirmesine (Sweitzer, 2009); akademik normlar oluşturmasına (Austin, 2002); bilimsel kalite anlayışı geliştirmesine (Lovitts, 2007); yayın tarzı ve yayın çıktılarını belirlemesine (Grove ve Wu, 2007) katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda akademik topluluğun üyesi olmaya aday doktora öğrencilerinin hem mesleki değerleri ve özelliklerini hem de akademik etkinliklerinin niteliğinin oluşmasında danışmanların rolünün önemli olduğu belirtilebilir.

Doktora danışmanlığı, standart uygulamaları olmayan ve danışmanların bireysel deneyimleri ve kişiliklerinden kaynaklanan yeteneklerine dayanan bir süreçtir (Amundsen ve McAlpine, 2009; Bøgelund, 2015). Pearson ve Brew (2002), danışmanlar ve doktora adayları arasındaki ilişkide, doktora adaylarının öğrenme rolü ve danışmanların öğretme rolünü gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Danışman rollerinin koç, eleştirel arkadaş, yönetici, kolaylaştırıcı, bilimin bekçisi, usta, mentor vb. şeklinde alan yazında belirtildiği ve danışmanın, doktora adayının bağımsız bir profesyonel araştırmacı haline gelmesini ve ister akademide ister endüstride olsun, çeşitli araştırma alanlarına uyum sağlayabildiği bir sürecin kolaylaştırıcısı olduğu öne sürülmektedir (Deuchar, 2008; Lee &Green, 2009; Pearson ve Brew 2002; Wichmann-Hansen vd., 2019). Friedrich-Nel ve Mac Kinnon, (2019)

danışmanların, danışmanlık sürecini etkili bir şekilde yöneten ve doktora adaylarını akademik topluluğun bir üyesi olarak hazırlamak için onların kişisel ve mesleki niteliklerini oluşturmasına katkıda bulunan, besleme ve geliştirme zorluklarını karşılayan kişiler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Schneijderberg (2021) tarafından yapılan bir araştırmada doktora danışmanlarının rollerini tanımlayan 14 danışman metaforunun olduğu saptanmıştır. Akıl hocası, destekleyici, koç, denetleyici, kriz yöneticisi, gerçekçi, kapı açan, sorgulayıcı, eğitimci, pilot, gözetleyici, güdüleyen, değerlendiren ve umut veren olarak profesörler tarafından danışman rollerine ilişkin yapılan tanımların tez araştırması ve doktora adayları ile etkileşime bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Doktora danışmanından beklenen roller ve sorumluluklara ilişkin bakış açıları farklılaşmaktadır. Sosyolojik açıdan bakıldığında, Merton (2002) tarafından tanımlandığı şekliyle roller, belirli bir sosyal konumla ilişkili beklentiler ve davranışlar kümesiyle ilgilidir; bu roller belirli sosyal konumlarla yakından bağlantılı ve yaygın olarak kabul gören sosyal normlara uygun davranışlarla belirlenmektedir. Rol tanımına doktora danışmanlığı bağlamında yaklaşan Parker-Jenkins (2016), rol tanımını her bir sosyal bağlamda insanlar tarafından kavramsallaştırılan bir dizi davranış, yükümlülük ve norm olarak belirlemiştir. Öte yandan, Orellana ve diğerleri (2016) rolleri, danışmanlık sürecinde yer alan işlevler ve görevler olarak tanımlamıştır. Son yıllarda, doktora eğitimine ilişkin yapılan politika değişiklikleri danışmanların rollerini önemli ölçüde etkilemiştir. Birçok danışman, bu değişikliklerin farkındadır (Taylor, 2012); bu konu danışmanların verimlilikleri, geçmişleri ve danışmanlık ilişkisini ve öğrencilerin bakış açılarını etkileyen inançları üzerine analizlere konu olmuşlardır (Chugh vd., 2021; González-Ocampo ve Castelló, 2018). Daha önceki yıllarda rollerin daha belirgin olduğu ve bu rollerde danışmanların rehberlik sağlarken öğrencilerin de özgün ve yaratıcı tezler üretmekten sorumlu olduğu görülmektedir (Halse ve Malfroy, 2010). Günümüzde, doktora adayının kendi gelişimine ve tez sürecine ilişkin bakış açısı, danışmanın özel rolünün tanımlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Pearson ve Brew (2010) ve Manathunga'ya (2005) göre, danışmanın rolü, doktora çalışmalarının özel taleplerini kapsayan bir perspektiften ele alınmalıdır. Onlara göre, doktora çalışmalarının amacı, profesyonel bir ortama etkili bir şekilde uyum sağlayabilen yetkin araştırmacılar yetiştirmektir. Aynı zamanda, Maxwell ve Smyth (2010) doktora danışmanlığının yalnızca bir öğretme ve öğrenme uygulaması olarak değil; aynı zamanda doktora

adaylarının araştırma projesi kapsamında gelişimini ve bilgi üretimini kolaylaştırma olarak da görülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Doktora eğitiminde sürdürülen danışmanlığın yukarıda söz edilen çalışmalardan yola çıkarak farklı boyutlarda ele alınması gerektiği belirtilebilir. Doktora danışmanının, doktora adayının akademik çalışmalarına rehberlik etme ve yönlendirme, hangi çalışmaları yürütmesi doğrultusunda karar alma, akademik hedeflere ulaşmada önemli sorumluluklar yüklendiği saptanmıştır. Akademik çalışmalarına rehberlik etme dışında akademik topluluğun kuralları ve sosyal yapısına ilişkin de rol model olduğu söylenebilir. Danışman ve doktora öğrencisi arasında bu doğrultuda yürütülen bir ilişkinin başarılı bir şekilde sonuçlanması kurdukları etkileşime bağlı olduğu sonucunu doğurabilir.

Doktora Eğitiminde Danışman-Öğrenci Uyumuna İlişkin Yaklaşımlar

Akademi, doktora öğrencilerinin bir danışman rehberliğinde araştırmalarını yürüttüğü ve bilimsel etkinlikler gerçekleştirdiği; kendi akademik disiplinlerinde bulunan öğretim üyeleriyle yakın bir şekilde çalıştıkları bir çıraklık modeli üzerine inşa edilmiştir (Baker vd., 2015). Doktora eğitiminde öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki sürekli ve kalıcı etkileşim, öğrencilerin lisans yıllarında öğretim üyeleriyle kurdukları ilişkilerden farklıdır (Johnson, 2015). Bu etkileşim, doktora eğitimi süresince öğretim ve bilgi aktarımının birincil biçimi (Jairam ve Kahl, 2012; Nakamura vd., 2009) ve doktora öğrencisinin deneyimini şekillendiren bir durumdur (Austin, 2002; Nakamura vd., 2009). Söz konusu etkileşim sonucu, kimlik gelişimi (Baker vd., 2015); kalıcılık (Lovitts, 2011; Nettles ve Millett, 2006) ve üretkenlik (Paglis vd., 2006) ortaya çıkmaktadır.

Doktora öğrencilerinin çalışmalarındaki başarının danışmanlığın niteliği ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Deuchar, 2008; Ives ve Rowley, 2005; Parker-Jenkins, 2016). Danışmanlık sürecinin gelişimi, danışmanların ve doktora öğrencilerinin birbirlerini ideolojiler, değerler ve davranışların yanı sıra tavırlar açısından değerlendirdikleri iletişim ile gerçekleşmektedir (Lee ve Green, 2009). Bu ilişkinin olumlu gelişmesi, doktora öğrencilerinin genel performansına, iyi olma haline ve memnuniyetine (Stubb vd., 2011) ve bunun sonucu olarak akademik çalışmalarının başarılı bir şekilde sonuçlanmasına katkı sunmaktadır. Danışman öğrenci ilişkisinin olumsuz olduğu durumlarda gergin bir sürecin gelişmesi ve doktora öğrencisinin doktora eğitimini bırakması gibi sorunlarla karşılaşılabilir (Lynn, 2017). Bu tür olumsuz

ilişkilerin yaşanmasına yol açan durumlar arasında paternalist danışmanlık (Manathunga, 2005); kişilerarası ilişkilerde uyumsuzluk (Mainhard vd., 2009) ve tez konusuna ilişkin çatışmalar (Ives ve Rowley, 2005) sayılabilir.

Araştırmalar, doktora danışmanlığında uyum ya da uyumsuzluğun kavramsal ve pratik boyutlarını ortaya koymakta ve danışmanlık sürecine ilişkin bazı yaklaşımların işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır. Kavramsal boyut, bireylerin danışmanlar ve öğrencilerin neden belirli şekillerde davrandıklarına ilişkin inançlarına; uygulama boyutu ise danışmanların gerçekte uygulamalarının ne olduğuna odaklanmaktadır (Xu ve Liu, 2023). Bu bağlamda yapılan öncü bir çalışmada, mühendislik alanında öğrenim gören doktora öğrencileri ve onların danışmanları, doktora danışmanlığına ilişkin dört yönelim olduğunu belirtmiştir: (1) danışmanlıkta odağın araştırma görevlerinin tamamlanması (görev odaklı) ile adayın mesleki ve kişisel gelişim (kişi odaklı); (2) danışmanın araştırmayı yönetip yönlendirmesi (yönetme) yoksa araştırmayı izleyip yönlendirmesi (rehberlik etme) (Murphy vd., 2007). Görev odaklı, kişi odaklı, yönetme ve rehberlik etme yaklaşımlarının danışmanlık sürecinde danışman-öğrenci etkileşimini şekillendirdiği belirtilebilir. Doktora öğrencileri ve danışmanlar, danışmanların rollerinin kapsamına ilişkin farklı görüşlere sahiptir (Orellana vd., 2016). Kontrol etme yönelimine sahip bireyler, danışmanlarını doktora çalışmalarının hiyerarşik denetleyicileri olarak görürken, rehberlik etme yönelimine sahip olanlar danışmanları doktora öğrencilerinin eşit işbirlikçileri olarak görmektedir (Murphy vd., 2007). Bazı öğrenciler danışmanlardan akademik, pratik, entelektüel ve sosyal destek beklerken, danışmanlar öğrencilerin kendi rollerine ilişkin beklentilerini zorlayıcı bulmaktadır (Pole vd., 1997).

Birey-çevre uyumu yaklaşımı: Greguras ve Diefendorff (2009), çalışanlar ve çalışma ortamları arasındaki uyumun, örgütsel davranış alanında en çok araştırılan konulardan biri olduğunu belirtmektedir. Birey-Çevre (B-Ç) uyumu (ya da uyumsuzluğu), birey ve çevre arasındaki uyum, eşleşme ya da benzerliği işaret etmektedir (Edwards, 2008). Bireyler ve kuruluşlar arasındaki uyumun en az bir tarafın diğerinin ihtiyaç duyduğu şeyi sağladığında ya da benzer temel özellikleri paylaştıklarında ya da her ikisini de sağladıkları durumlarında ortaya çıktığı söylenmektedir (Kristof, 1996). Bu genel tanım tamamlayıcı uyum ve bütünleyici uyum açısından ayırt edilmiştir. Tamamlayıcı uyum, kişi ve çevre arasındaki benzerliği ifade eder. Tamamlayıcı uyum ayrıca ihtiyaçlar-tedarikler uyumu (yani, kişinin arzuları,

değerleri ve hedefleri ile bu ihtiyaçlar için ödül olarak hizmet eden çevresel tedarikler arasındaki karşılaştırma) ve talepler-yetenekler uyumu (çevrenin talepleri ile kişinin bilgi, beceri veya enerjisi arasındaki karşılaştırma) olarak ikiye ayrılır (Edwards, 2008). Ayrıca, birey-çevre uyumu; birey-meslek uyumu, birey-iş uyumu, birey-örgüt uyumu, birey-grup uyumu ve birey-danışman uyumu olarak alt bölümlere ayrılabilir (Kristof-Brown vd., 2005).

Birey-danışman uyumu yaklaşımı: Birey-danışman uyumu yaklaşımı, bireylerin tutumları, değerleri ve davranışları ile çalışma ortamları arasındaki uyum ya da iş birliği yapma düzeyini belirten birey-çevre uyumu yaklaşımının bir alt boyutudur (Kristof-Brown vd., 2005). Birey- danışman yaklaşımının doktora eğitimini konu alan araştırmalarda kuramsal temelde işe koşulmasının görece yeni olduğu belirtilebilir. Yapılan araştırmalar doktora danışmanlarının danışmanlık biçiminin doktora öğrencileri üzerindeki tek yönlü etkisini (Bair ve Haworth, 2004) ve danışmanlar ile öğrencilerin kaynaklar ve talepler hakkındaki algıları arasındaki uyumu (Pyhältö vd., 2012) araştırmıştır. Farklı bir araştırmada doktora öğrencilerinin ve danışmanların karşılaştıkları uyumsuzluk türleri, öğrencilerin bunlara tepkileri, düzenleme süreçleri ve öğrencilerin motivasyonu ve ısrarı üzerindeki sonuçları hakkındaki doktora öğrencilerinin bakış açıları çözümlenmiştir (Devos vd., 2016). Bu araştırmada doktora öğrencileri ve danışmanları ile yaptıkları çalışmada doktora öğrencileri kendilerinin ve danışmanlarının doktora tezi için aynı değerleri ve istekleri paylaştıklarını hissetmekte, bu yönde birlikte ilerlediklerini, benzer çalışma biçimlerine sahip olduklarını ve danışmanlık biçiminin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileriyle eşleştiğini bildirmektedir. Bu durumlarda algılanan danışman tutumunun doktora öğrencilerinin motivasyonunda, katılımında, ilerlemesinde ve doktora eğitimini sürdürmesinde olumlu bir rol oynadığı saptanmıştır. Ancak doktora öğrencileri ile danışmanları arasında algılanan uyumsuzluk durumlarının da olduğu saptanmıştır. Çevre (doktora tezi ya da akademik kültürle uyumsuzluk), danışman (yaşam ve işle ilgili görüş ve değerler arasındaki uyumsuzluk, doktora yapma istekleri) ya da danışmanlık (sunulan danışmanlık ile öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri arasındaki uyumsuzluk) ile ilgili geçici ya da uzun süreli uyum eksikliğinin varlığı bulunmuştur. Baker ve Pifer (2015), uyum yaklaşımının doktora eğitimine yönelik araştırmalara uygulanabileceğini ve doktora öğrencilerinin uyum algılarını nasıl oluşturduklarının incelenebileceğini belirtmektedir. Buna dayanarak Ward ve Brennan (2020), doktora eğitiminin tamamlanmasında etkili olan etmenleri değerlendirmek için bir öğrenci-doktora eğitimi uyum analitik modeli

oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmacılar danışmanların doktora öğrencilerinin çalışmalarının sürdürülmesinde kilit rol oynadıklarını ve doktora eğitimiyle ilgili öğrencilerin yaşadığı deneyimi incelemek için uyum teorisinin kullanılmasına yönelik ampirik araştırmalar yapılması çağrısında bulunmaktadır.

Sonuç

Doktora öğrencilerinin akademik bir topluluğa ve öğrenim gördükleri bilim dalına katkıda bulunan bir üye olmalarında doktora danışmanlığı önemli rol oynamaktadır. Danışmanların deneyimli akademisyenler olmasının yanı sıra danışmanlık becerileri ve kişisel özelliklerinin de doktora sürecinde yürütülen danışmanlığa katkısı olduğu görülmektedir. Doktora danışmanlarının sahip olduğu özellikler ile doktora öğrencilerinin doktora eğitimine ve araştırmalarına bakış açısının uyumlu olması doktora eğitimi süresince olumlu deneyimler kazanılmasını sağlamaktadır. Danışman-öğrenci uyumu yaklaşımının bu deneyimleri ortaya çıkarmada kullanılması alana katkı sunacaktır.

Kaynakça

Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Educationand Teaching International*, *46*(3), 331-342.

Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Highereducation, 73*(1), 94-122.

Bair, C. R., & Haworth, J. G. (2004). Doctoral student attritionand persistence: A meta-synthesis of research. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 481-534). TheNetherlands: KluwerAcademicPublishers

Baker V. L. & Pifer, M. J. (2015) Antecedents and outcomes: Theories of fit and the study of doctoral education. *Studies in Higher Education, 40*(2), 296-310.

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2nd ed.). Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bell-Ellison, B. A., & Dedrick, R. F. (2008). What do doctoral students value in their ideal mentor? *Research in Higher Education 49*(6), 555-567.

Bøgelund, P. (2015). How supervisors perceive PhD supervision: And how they practice it'. *International Journal of Doctoral Studies, 10*, 39-55.

Bogle, I. (2018). 100 Years of the PhD in the UK. In Proceedings of the *Vitae Researcher Development International Conference,* Birmingham, UK.

Brailsford, I. (2010). Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and inter-personal factors in the decision to embark on a history PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, *5*, 15.

Cardilini A .P., Risely, A., & Richardson, M. F. (2022) Supervising the PhD: Identifying common mismatches in expectations between candidate and supervisor to improve research training outcomes. *Higher Education Research Development, 41*(3):613-627.

Chugh, R., Macht, S., & Harreveld, B. (2021). Supervisory feedback to postgraduate research students: A literature review. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 47*(5), 683-697. doi.org/10.1080/02602 938.2021.1955241

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 489-500.

Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frenay, M., Azzi, A., Galand, B., & Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) Are they regulated? *International Journal of Doctoral Studies, 11*, 467-486.

Edwards, J. R. (2008). Person-environment fit in organizations: An assessment of theoretical progress. *The Academy of Management Annals, 2*, 167-230. doi: 10.1080/19416520802211503

Eggleston, J. F., & Delamont, S. (Eds.). (1983). *Supervision of Students for Research Degrees: With Special Reference to Educational Studies: Workshop on the Admission, Supervision and Examination of Higher Degree (research) Students in Education: Report*. British Educational Research Association.

Friedrich-Nel, H., & Mac Kinnon, J. (2019). The quality culture in doctoral education: Establishing the critical role of the doctoral supervisor. *Innovations in Educationand Teaching International, 56*(2), 140-149. doi.org/10.1080/14703297.2017.1371059

Gardner, S. K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education, 58*, 97-112. doi.org/

Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.

González-Ocampo, G., & Castelló, M. (2018). Writing in doctoral programs: Examining supervisors' perspectives. *Higher Education, 76*(3), 387-401. doi.org/10.1007/s10734-01

Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee attitudes and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology, 94*, 465-477. doi: 10.1037/a0014068

Grove, W. A., & Wu, S. (2007). The search for economics talent: Doctoral completion and research productivity. *American Economic Review*, *97*(2), 506-511.

Günbey, M., & Karakütük, K. (2024, Yayım aşamasında). An analysis of academic identity construction during doctoral education. *Yükseköğretim Dergisi*.

Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as Professional work. *Studies in Higher Education, 35*(1), 79-92. doi.org/10.1080/03075070902906798

Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education, 30*(5), 535-555. doi.org/10.1080/03075070500249161

Jairam, D., & Kahl, D. H. Jr. (2012). Navigating the doctoral experience: the role of social supportin successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies, 7*, 311-329.

Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge.

Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *22*(1), 505-528.

Kristof-Brown, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Pers Psychol 49*(1), 1-49

Kristof Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals'fıt at work: A meta analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel psychology*, *58*(2), 281-342.

Lee, A., & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education, 34*(6), 615-630. doi.org/10.1080/03075070802597168

Lovitts, B. E. (2007). *Making the implicit explicit: Creating performance expectations for the dissertation*. Routledge.

Löfström, E., & Pyhältö, K. (2020). What are ethics in doctoral supervision, and how do they matter? Doctoral students' perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(4), 535-550. doi.org/10.1080/00313831.2019.1595711

Lynn, M. (2017). Building on success? Future challenges for doctoral education globally. *Studies in Graduateand Postdoctoral Education, 8*(2), 66-77. doi.org/ 10.1108/SGPE-D-17-00035

Mainhard, T., van der Rijst, R., vanTartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education, 58*(3), 359-373. doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8

Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "turning the light on a private space. *International Journal for Academic Development, 10*(1), 17-30. doi.org/10.1080/13601 440500099977

Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2010). Research supervision: There search management matrix. *Higher Education, 59*(4), 407-422. doi.org/10.1007/s10734-009-9256-3

Merton, R. K. (2002). *Social theory and structure*, (4ª ed). México D.F.-Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Murphy, N., Bain, J. D., & Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, *53*, 209-234. doi.org/10.1007/s10734-005-5608-9

Nakamura, J., Shernoff, D. J., & Hooker, C. H. (2009). *Goodmentoring: Fostering excellent practice in higher education.* John Wiley&Sons.

Nel, E. S. (2021). *Doctoral experiences of supervision at one South African university* [Doctoral dissertation], Stellenbosch University.

Nerad, M., & Heggelund, M. (Eds.). (2011). *Toward a global PhD? Forces and forms in doctoral education worldwide*. University of Washington Press.

Nettles, M. T., & Millett, C. M. (2006). *Three magi cletters: Getting to Ph. D*. JHU Press.

Noy, S., & Ray, R. (2012). Graduate students' perceptions of their advisors: Is there systematic disadvantage in mentorship? *Journal of Higher Education, 83*(6), 876-914. doi.org/10.1080/002 21546.2012.11777273

Orellana, M. L., Darder, A., Pérez, A. & Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students with supervisors, *International Journal of Doctoral Studies*, *11*(1), 87-103.

Paglis, L. L., Green, S. G., & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, *47*, 451-476.

Parker-Jenkins, M. (2016). Mind the gap: Developing the roles, expectations and boundaries in the doctoral supervisor–supervisee relationship. *Studies in Higher Education, 43*(1), 57-71.

Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, *27*(2), 135-150.

Pole, C. J., Sprokkereef, A., Burgess, R. G., & Lakin, E. (1997). Supervision of doctoral students in the natural sciences: Expectations ande xperiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *22*(1), 49-63.

Polkinghorne, M., Taylor, J., Knight, F., & Stewart, N. (2023). Doctoral supervision: A best practice review. *Encyclopedia*, *3*(1), 46-59. doi.org/10.3390/encyclopedia3010004

Pyhalto, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors' perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education & Teaching International*, *52*(1), 4-16. doi.org/10.1080/14703297.2014.981836

Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2012). Exploring the fit between doctoral students' and supervisors' perceptions of resources and challenges vis-à-vis the doctoral journey. International Journal of Doctoral Studies, 7, 395-414.

Schneijderberg, C. (2021). Supervision practices of doctoral education and training. *Studies in Higher Education*, *46*(7), 1285-1295. doi.org/10.1080/03075079.2019.1689384

Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, *33*(1), 33-50.

Sweitzer, V. (2009). Towards a theory of doctoral student Professional identity development: A developmental Networks approach. *The Journal of Higher Education*, *80*(1), 1-33.

Taylor, S. E. (2012). Changes in doctoral education: Implications for supervisors in developing early careerre searchers. *International Journal for Researcher Development, 3*(2), 118-138.

Taylor, S., Kiley, M., & Humphrey, R. A (2017). *Handbook for doctoral supervisors (*2nd ed.). Routledge.

vanRooij, E., Marjon, F-B., & Jansen, E. (2021) Factors that influence PhD candidates' success: thei mportance of PhD Project characteristics. *Studies in Continous Education, 43*(1), 48-67.

Ward, A. M., & Brennan, N. M. (2020). Developing a student-doctoral education fit analytical model to assess performance. *Studies in Higher Education*, *45*(7), 1448-1460. doi.org/10.1080/0307 5079.2018.1545758

Wichmann-Hansen, G., Godskesen, M., & Kiley, M. (2019). Successful development programs for experienced doctoral supervisors–what does it take? *International Journal for Academic Development, 25*(2), 176–188. doi.org/10.1080/1360144X.2019.1663352

Xu, Y., & Liu, J. A. (2023). Exploring and understanding perceived relationships between doctoral students and their supervisors in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1-10. doi.org/10.1057/s41599-023-02360-z

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

1971 yılında Giresun'da doğdu, İlk ve ortaöğrenimini Giresun'da tamamladı. 1996 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünden mezun oldu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini 2007 yılında ise aynı anabilim dalında doktora eğitimini tamamladı. 2007 yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne Yardımcı doçent olarak ataması yapılmıştır. 2013 yılında Doçent ve 2019 yılında Profesör unvanı almıştır. Yazar halen Giresun Üniversitesi Rektör yardımcılığı ve Eğitim Fakültesi Dekanlığı görevine devam etmektedir. Yazar, Giresun Üniversitesinde 2007 yılından itibaren Tirebolu Meslek Yüksekokulu Müdürü, Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı, Okulöncesi Öğretmenliği ve Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanlığı yapmıştır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

Bir Danışmandan ve Bir Hocadan Fazlası: Prof. Dr. Kasım Karakütük

Hayatta değer verdiğiniz insanlarla birlikte büyür ve onlarla birlikte yaşlanırsınız. Anneniz, babanız, aileniz, eşiniz, dostlarınız, öğretmenleriniz ve üniversite hocalarınız değer verdiğiniz bu ailenin üyelerinden bir grubu oluşturur.

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK hocamda benim hayatımda önemli bir rol model ve değerdir. 1991 yılında Hocamı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesine öğrenci olarak üniversite eğitimine başladığımda tanıdım. Zaman geçtikçe hocamın eğitimci kişiliği ve formasyonu beni çok etkilemiştir. Hocamla yükseköğretim sistemindeki süreç içeresinde; eğitimci, yönetici, baba, eş olduğumda hocamı taklit edecek çok değer yargıları ve örnek rol modeller biriktirdim. Öğrencisine vermiş olduğu güven, vizyon ve en önemlisi önünüze çıkacak zorluklarla mücadele etme yetisiyle birlikte adalet, eşitlik, hoşgörü, vefa gibi değerlerin mesleğimi icra ederken rehber oldu. Vefa ve hoca-asistan ilişkisi olarak en önemli gözlemim hocamın Prof. Dr. Mahmut Adem hocaya olan davranışları ve vefasıdır. Bu bağ öğrencilik ve asistanlık döneminde şahit olduğumuz ve bize hocamızdan örnek davranış modeli olan güzel örneklerden biridir.

1999 yılında hocamla birlikte be sefer yollarımız asistan- hoca ilişkisi olarak şekillendi. Bu dönem yüksek lisans ve doktora eğitimimi

tamamladığım 2006 yılından bugüne kadar devam ediyor. Lisansüstü eğitim süreci boyunca asistan- hoca ilişkisinde danışman hocanın asistanını nasıl yetiştirdiğini ve onu mesleğine nasıl hazırladığını yaşayarak ve gözlemleyerek öğrendim.

Hocamızın ailesiyle ve çevresiyle kurmuş olduğu ilişkiler ve değerler geleceğimde bende çok derin anlamlar ve izler bırakacaktı. Hocamız aynı zamanda üst düzeyde yöneticilik yapmış tecrübelerini ve teorik bilgi birikimini bu alanda da çok başarılı bir şekilde göstermiştir. Yöneticilik yapmış olduğu kurumlarda statükonun dışında farklı uygulamalarıyla ve ortaya koymuş olduğu vizyonuyla liderlik yaparak kurumları hep ileriye taşımıştır.

1998 yılında evlendiğimde iyi bir eş, 2000 yılında baba olduğumda iyi bir baba, 2007 yılında öğretim üyesi olduğumda iyi bir hoca ve yöneticilik yaptığım süreçte iyi yönetici olma konusunda hocamın bana kazandırmış olduğu bilgi birikimi ve göstermiş olduğu rol özelliklerinin bende olumlu yönde çok büyük katkısı olmuştur.

Hocamla yaklaşık 15 yıl öğrencilik-asistanlık ve hoca ilişkisiyle geçmiştir. Asistanlık dönemimizde Tuncer Bülbül ve Binali Tunç Hocalarla birlikte hocanın evine gider ailecek görüşürdük. Ben o zaman yeni evlenmiştim. Hocam bana *"şunu unutma ki ev içinde kurmuş olduğun mutluluk ve paylaşım temelli ağ aile mutluluğunun ve sürdürülebilirliğinin temelini oluşturacaktır. Mutlu bir aile yapısını kuramaz isen yaşantında diğer rollerin hep bir eksik kalır"*. Hocam sadece bizi akademik yönden yetiştirme konusunda değil yaşama hazırlama konusunda da sorumluluk almış değerli bir kişiliktir.

X, Y ve Z kuşağı bugünlerde çok konuşulan kavramlar. Ben burada sizlere Kasım KARAKÜTÜK kuşağından bahsedeceğim. Hocanın 40 yıllık eğitim hayatı boyunca yetiştirdiği öğrenciler bu kuşağı oluşturmaktadır (Eşimde bu kuşağın temsilcisidir onu da belirtmek isterim). Bu kuşak adalet, eşitlik, görevini en iyi şekilde yapma, kuruma karşı güçlü bir bağlılık ve en önemlisi vefa bağlamında yetişmiş bir kuşaktır. Bu kuşağın bir üyesi olmaktan ve aynı zamanda Binali Tunç, Tuncer Bülbül dostlarımla birlikte aynı dönemde hocamın asistanlığını yapmaktan büyük bir gurur ve onur duydum.

Hayatımda 1991 yılında danışman hoca olarak yer alan değerli hocam; yaptıklarımın ve başarılarımın hep bir fazlası olarak hayatımda sonsuza kadar yer bulacaktır.

Prof. Dr. Güven Özdem

Dr. Öğretim Üyesi Melike GÜNBEY

Dr. Melike Günbey, 2022 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi programında doktora derecesini aldıktan sonra, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Prof. Dr. Kasım Karakütük danışmanlığında, doktora öğrencilerinin doktora eğitimi süresince akademik kimliklerini nasıl oluşturdukları üzerine tezini tamamlamıştır. Araştırmaları akademik kimlik, kapsayıcı eğitim ve erken kariyer araştırmacıları üzerine odaklanmaktadır. TÜBİTAK bursu ile Dr. Andrew Zwitter ve Dr. Sepideh Yousefzade'nin danışmanlığında erken kariyer araştırmacılarına yönelik 2024-25 akademik yılında Groningen Üniversitesi'nde araştırmalar yürütecektir.

Uzun ince bir yoldayım,
Gidiyorum gündüz gece
Bilmiyorum ne haldeyim
Gidiyorum gündüz gece

Aşık Veysel Şatıroğlu

Doktora Danışmanı Yolunu Aydınlatır

Doktora eğitimine, Aşık Veysel'in sözlerindeki gibi uzun *ve ince bir yol* olduğunun farkında olmadan başlar çoğu aday. Kimileri bu yolun getirdiği zorluklarla baş etmede zorlanıp yarı yolda ayrılırken kimileri de gece gündüz gittiği bu yolun karşılaştırabileceği engeller ya da güzelliklerin farkında olarak yolun sonunu görmek için çabalar, bu yolu aydınlaştıran ve berraklaştıran birilerinin varlığına şükrederek.

Doktora eğitimi almaya karar verdikten sonra farklı bir üniversitede yapılan giriş sınavı deneyimimin başarısız olması "Acaba yetersiz miyim?" sorusunu kendime sormama neden olmuştu. Ancak hayatım boyunca kendimi olumsuz düşüncelerden kurtarma ve kendimi iyileştirme yolu olarak benimsediğim "Hayat bana daha güzelini hazırlıyordur, elbet" sonrası girdiğim ikinci sınavın bana güzel kapılar açacağını biliyordum ancak yaşadığım dönüşümün bu denli olacağını tahmin edemezdim. Bu dönüşümde, birbirinden değerli, öğrenim gördüğünüz bilim dalının duayenlerinin yetiştirdiği öğretim üyelerinin katkısı elbette büyük. Doktora derslerine başladığım ilk hafta Ziya Bursalıoğlu'nun vefat haberini aldık bir dersimizde. O'nun için düzenlenen anı program sonrasında açılan anı defterine sanki hep O'nu tanıyormuşum gibi ben de bir şeyler karalamak istedim. Öncesinde kitaplarından tanıdığım ve takip ettiğim bir öğretim üyesine bu denli hissiyat beslemem bir yana bir de okuduğunuz kitapları yazan akademisyenleri

karşınızda görünce ve derslerini alınca yaşadığım dönüşümü anlatmaya kelimelerim yetmeyebilir.

Ankara Üniversitesi'nde eğitim yönetimi öğretim üyelerinin bulunduğu koridora girip öğretim üyelerinin isimlerinin ve unvanlarının yazdığı isimliklerin üstünde kendi danışmanlarının isimliğinin de olduğunu gördüğümde heyecanım daha da arttı. Hayal kurmaya başladım. Acaba benim ismim de bir altta olur mu diye (☺). O gün doktora danışmanının ne demek olduğunu ve onun sana aktardıklarını bir sonraki nesillere senin de aktarma rolünü sembolik olarak ne anlama geldiğini öğrendim. İyi de şimdi benim danışmanım kim olacaktı? O kısımda belki ben nasıl davranacağımı bilemezdim, çünkü bütün öğretim üyelerini tanımadan bir seçim yapmak zorundaydınız. Ancak hayatın bana güzellikler hazırladığına inancım orada da işledi. Danışman seçme zamanını iki arkadaş kaçırmışız ve görünmez bir el bana (tabii ki bölüm başkanı, ben bilmiyordum kime atandığımı) tüm güzellikleri ile hem doktora eğitimimi hem de insan doğasına olan bakışımı eşsizleştiren bir tercih yapmıştı. Çünkü danışmanım olmuştu "KASIM KARAKÜTÜK". Ama hiç ders almamıştım. Tanımıyordum. Tedirgindim. Kaç kez odasının önünden geçtim ama giremedim kendimi hazırlamam gerekiyordu. Tüm cesaretimi toplayarak girdim ve ayağa kalktı çok uzundu ve "Hocam ben sizin doktora öğrencinizim." dedim ve heyecanla bulduğum yere oturdum, tam da karşısına. Hemen bir soru sordu "Yönetim süreçlerini anlat". O anda aklıma hepsi gelmedi tabi mahcup hissettim ancak oradan planlamaya bağlayacağını ve ayaküstü planlama ve eğitimde planlamanın önemine ilişkin bir ders yaptığımızı sonraları anladım. Sonra bana seçimlerin çok önemli olduğunu her zaman hatırlatan bir cümle söyledi "Melike, istersen danışman olarak beni değiştirme hakkın var, çalışmak istediğin konu benim çalışma alanıma uygun olmazsa her zaman bu hakkını kullanabilirsin" dediğinde doktora öğrencisinin akademik yolunu çizmesinde en büyük katkının danışman olduğunu öğrendim ve odasından çıktığımda her ne kadar o gün danışmanımı "sanırım biraz çetin ceviz" olarak nitelendirsem de; dünyanın en tatlı danışmanına sahip olduğumu, insanın doğuştan iyi olduğunu ve gerçekten yaşananların onun özünü değiştirmediğini hem doktora sürecinde hem de sonrasında hissettim. Bu arada belirtmeliyim: "Değiştirmeli miyim?" aklımdan geçen bir soru hiçbir zaman olmadı. Çünkü ilk tanışmamızda her ne kadar çetin olduğunu düşünsem de altında yatanın işine verdiği önem, disiplin ve empati özellikleri olduğunu ve daha sonra bu özelliklerin aslında benim sahip olduğum özelliklerle uyumlu olmasının benim yolumu açtığını bugün çok daha net anlıyorum. Her zaman yolumu aydınlatmanız dileğiyle…

Bir Eşitlik Vaadi: Ekolojik Vatandaşlık Eğitimi

Prof. Dr. Binali TUNÇ
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tunc@mersin.edu.tr;
ORCID.0000-0003-3636-209x

Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, asenayucedaglar@mersin.edu.tr;
ORCID.0000-0002-7362-6536

Eğitimin sorunları mı, eğitim sorunu mu? (Orr, 2004)

Bundan böyle eğitim… teknik veya mesleki eğitim fikrinden ayrılmalıdır. Amacı ayakkabı tamircilerinin çocuklarını ayakkabı tamircisine dönüştürmek değil, 'çocukları insana' dönüştürmektir. (Von Humboldt)

Giriş

Eğitimdeki sorunları çözerek dünya daha yaşanabilir bir yer haline gelir mi? Dünyanın insan kaynaklı sorunları eğitimin sorunlarından mı, yoksa eğitimin kendisinden mi kaynaklanmaktadır? Ekolojik sorunların gündemin ilk sıralarında yer alması, eğitim sorununa işaret etmektedir. Mevcut politik ve ekonomik sisteme yöneltilen eleştiriler büyük ölçüde ekolojik sorunlara dayandırılmaktadır. Sistemin gözden geçirilmesi (reforme edilmesi), sınırlandırılması (sürdürülebilirlik) gibi sorunun kaynağını saptıran söylem ve eylemlerin yerine radikal çözümlere gerek bulunmaktadır. Bu yazıda yeryüzünü yıkıma sürükleyen politik düzenin eleştirisi, politik düzenin inşasında temel işlevi üstlenen eğitim anlayışı üzerinden yapılmaktadır. Ekolojik düzen bizlere, yeryüzünün tüm canlı ve cansız bileşenleri ile birlikte denge içinde var olabilecek bir yaşam fikrini geliştirme imkânı vermektedir: Birlikte yıkıma katkıda bulunan bir eğitim yerine, birlikte yaşamın inşa edilmesine katkıda bulunan bir eğitim.

Bowers'in (1993) de vurguladığı gibi eğitimin, ekolojik yıkımdaki payı dikkatle ele alınmalıdır. İnsanların yıkıcı davranışlarının kültürel ve düşünsel kaynaklarının eğitimsel boyutlarının çözümlenmesi ekolojik yıkımı anlamada

etkili olacaktır. Geleneksel anlayışta doğa, yaşamın gelişmesi için kullanılması ve tüketilmesi gereken bir kaynak olarak görülür. Nüfusun ve tüketimin görece sınırlı olduğu zamanlarda, doğa sonsuz bir kaynak olarak görülürken, doğal kaynakların yetersiz kaldığı günümüzde insanlığın önünde iki seçenek görünmektedir: Birincisi sınırsız gereksinim ilkesine dünya dışı kaynaklar bulmak, ikincisi dünyanın kaynaklarının sınırlarının farkına vararak sınırlı gereksinim ilkesine yönelmek. Hali hazırda makul olan doğanın kapasitesinin sınırlarını kavramak ve ekolojik dengeyle uyumlu bir yaşam formu geliştirmektir. Yani doğayı insana uydurma çabasından vazgeçerek insanın ekolojik uyumunu esas alan bir yaşama yönelmek. Yazıda eğitim, ekolojik vatandaşlık olarak kavramsallaştırılan bu yaşam düzenini kuracak bir bilincin geliştirilebileceği mekanizma olarak ele alınmaktadır.

Ekolojik vatandaşlık eğitimi, bireysellik ve evrenselliğin birlikte ele alındığı yeryüzü vatandaşlığı ufkuna dayalıdır. Bir başka ifadeyle, ekolojik vatandaşlık, insan-doğa ilişkisinde, insanı yüceltirken insan dışılığı ihmal eden hiyerarşik geleneksel görüşe itiraz eder. Uygarlık tarihi doğayı yok etmenin ve doğaya hükmetmenin tarihine dönüşmüştür. Yukarıda vurgulanan radikal çözüm, insanın doğayı anlama ve doğayla kurduğu ilişkiyi yeni baştan yorumlamaktır. Uygarlık tarihinin yıkımla sonuçlanacak olması, insanın doğa okumasının yanılgısından kaynaklıdır. Doğanın yanlış okunmasında her türlü eğitimsel faaliyetin etkisi vardır. İlk çağlardan itibaren toplumsal aktarım bu yanlış okumanın yeniden üretimi şeklinde gelişmiştir. İşte ekolojik vatandaşlık eğitimi daha gerçekçi bir doğa okumasını geliştirmenin aracı olabilir.

Sınırlı bir coğrafyada geçerli vatandaşlık anlayışının yeryüzü sorunlarını çözmede yetersiz kalması, evrensel bir ufku zorunlu hale getirmiştir. Merkez ve çevre, yerel ve uluslararası, tanıdık ve yabancı gibi kavramlar anlamını yitirmektedir. Coğrafi, kültürel, dinsel ve etnik sınırlar yerini değişen güç, toplum, mekân ve zaman yapılarına bırakmaktadır. Adalet ve eşitlik söyleminin, toplumsal katılımın ve demokratik mücadelenin bir parçası olarak sınırları aşmamıza, farklılık ve ötekilikle ilgilenmemize olanak tanıyan yeni alanlar, ilişkiler ve kimlikler yaratılmalıdır (Giroux, 1990). Örneğin dereleri, dağları, ormanları, hayvanları yok sayanlara karşı tüm varlığı, her türlü ayrımcı düşüncelere karşı eşitliği, ekonomik olmayanı değersizleştirenlere karşı kültürün, sanatın, sporun piyasalaşmamasını sessizlerin sesi olma adına savunmak ve mücadelesini yapmak. Burada mesele demokrasi ruhunu tüm yeryüzüne yaymanın gerekliliğini kabul eden, belirli mücadeleleri onaylayan, demokratik alanların çoğalmasına katkıda bulunan bir politika yaratma ihtiyacıdır.

Roszak (1993) ekolojinin bilgelik yolunda önemli bir öngörü sağladığını belirtir. Özellikle hâkimiyet-teslimiyet eksenindeki ister insanlar arasında – örneğin eşler arasında- ister insan-doğa arasında olsun sürdürülebilir olmadığını söyler. Bunu görebilmenin yolu ekoloji ile kuracağımız derin ilişkiden geçer. Ekoloji anlayışımız ne kadar derin olursa, o kadar bağlantılı olduğumuzu görürüz ki bu, her zaman ödenecek bir bedel olduğu, doğal dünyanın basitçe itilip kakılamayacağını gösterir. Doğa ve insanlar üzerinde hâkimiyet kurarak güvenliğe ulaşma çabası, tamamen benzer sürdürülemezlikten muzdariptir.

Ekoloji bu anlamda tüm varlığı kapsayan birlikte var olma imkânlarını her yönüyle ortaya koyan bir yaşam formu olarak esin kaynağı olmalıdır. Ekolojik vatandaşlık eğitimi bu anlamda tüm yeryüzünü bütün bileşenleri ile kapsayan, her bir farklılığın diğerinin var olma koşullarını yaratan evrensel ilkeden hareketle, doğanın tüm yaşamı var eden gücünün farkına varmadır. Oysa okullar antidemokratik, katı öğretmen ve yönetici hiyerarşisinin olduğu, öğrencilere itaatin öğretildiği ve karar almaktan mahrum bırakıldığı kapalı alanlar olarak yapılandırılmıştır. Demokratik yaşamın gereği bilişsel bir farkındalık ve duyarlılık kazandırmaktan uzaktır. Ekolojik vatandaşlık eğitimi, önceleri Bookchin'in (2015), sonraları Van Tol'ün (2023) de vurguladığı gibi insanın tahakküm kurmadığı bir toplumsal düzenin eşitlikçi ve dayanışmacı düşünce yapısının tüm vatandaşlara sunulduğu bir eğitimdir.

Ekolojik yıkımın gösterdiği gerçeklik insanın tahakkümcü eğiliminin tüm doğanın dengesini bozduğu ve yaşam koşullarını tehdit eder düzeye geldiğidir. Bowers (1993, s. 19) ekolojik krizin belirli bir nedene dayandırılamayacağını belirtir. Ekolojik sorunlar karmaşık ve bağlamsal inanç ve değerlerin etkileşimiyle oluşan uygarlık düzeninin doğaya yansımalarıdır. İnsanın oluşturduğu yaşam formlarının ve araçlarının doğayı yıkıma uğratması, uygarlığın kendiliğinden bir sonucu değil, eşitlikçi olmayan hegemonik bir uygarlığın inşası ile ilişkilendirilmelidir.

Günümüzün siyasal ve ekonomik sistemlerinin dünyayı bu sorunlardan çıkarma potansiyeli var mı? Politikacıların temel ilkesi şöyledir: Ekonomiyi büyüt, sorunları küçült. İronik olanı da burasıdır: Daha iyi yaşamak adına yeryüzündeki yaşamı tüketmek. Büyüme ve gelişme ideallerinin tüm canlıların yaşam koşullarını tükettiği, ekonomi büyüdükçe yaşam koşullarının küçüldüğü açıktır. Özellikle 18. yüzyıldan sonra insanların sahip olduğu mülkler ve tüketim oranlarında büyük artışlar olmuştur. Aynı zamanda giderek artan hammadde gereksinimi ile dünyanın diğer bölgelerinin sömürgeleştirilmesine girişilirken doğanın ve insanın bundan nasıl etkileneceğinin üzerinde durulmamıştır. Daha fazla para ve metaya sahip olma güdüsü, dünya üzerine düşünmeye fırsat vermemiştir. Endüstriyel

kapitalizmin kaynak bakımından çok talepkâr olması tabi ki görmezden gelinemez. Ancak kaynak talebini sınırlandırmanın (sürdürülebilirlik) ekolojik sorunlara çözüm olarak sunulması da sorunun ciddiyetle kavranamadığını göstermektedir.

Felsefe Olarak Ekolojik Vatandaşlık Eğitimi

Eğitim ve bilgi üzerine bir tartışma yapmadan ekolojik sorunlar çözülemez. Orr (2004), dünyanın yaşadığı ekolojik krizin akıl yürütme, algı ve değerlerden kaynaklandığını vurgulayarak eğitimle bağlantısını kurar. Eğitim toplumsal yeni bir akıl yürütme, algı ve değerlerin inşa edilebileceği bir alandır. Eğitim basit düzeyde bilgi ve becerilerin "etkili" kazandırılması değil bilgi-değer ekseninde düzenlenmelidir. Beşeri ve doğal farklılıkları kavrayan bir yaşam düşüncesi, "ötekilerin" olduğu bir yaşam değil, biri olmadan diğerinin olamayacağı bir yaşamı ifade eder. İnsanların en fazla ortaklaştıkları deneyimler eğitimle ilgilidir. İnsanların tahakkümcü ve yıkıcı toplumsal, ekonomik, kültürel bir yaşamı sürdürmelerinde, bu bakımdan eğitimin önemli bir payı olduğu gibi, ekolojik yaşamı inşa etmede üretici bir mekanizma olarak da düzenlenebilir.

İnsanlar arasındaki eşitsizlikler binlerce yıllık bir geçmişe dayanır. Bu aynı zamanda insanların doğadan kopmalarının da tarihidir. Code (2008) erkeklerin kadınları, beyazların siyahları, burjuvazinin proletaryayı, zenginlerin yoksulları ezmelerinin, insanların hem cansız hem de canlı insan dışı varlıklara saygı göstermeyi başaramamalarından kaynaklandığını vurgular. Bu bakımdan ekolojik dilin aynı zamanda toplumsal eşitliğin dili olarak dikkatli kullanılması ve ekolojik dilin toplumsal sorunlar konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmesi gerektiğini belirtir. Özellikle hiyerarşi konusundaki düşünce yapısı ve hiyerarşi söylemi, mekanik haliyle düşünüldüğünde politik ve etik sorunlar doğurması nedeniyle gözden geçirilmelidir. Burada siyasi ve iktisadi teorilerde *insan* kavrayışına kısaca parantez açmakta fayda var. Hobbes, Locke ve Rousseau siyaset teorisinde önceleri tutkuları, düşünce ve eylemdeki güçlü faktörler olarak ele alırken, sonraları insanların doğal olarak birbirlerine zarar verdikleri yönündeki daha dar görüşe geçmişlerdir. Dahası, insanlar arasındaki çatışmaları, doğal eşit yetenekler ve kaynakları elde etme yönündeki tüketici arzunun eşitliğine dayandırarak insanın doğası gereği rekabetçi olduğunu kabul ettiler. Bu temellendirmeden sonra, sivil devletin, medeni hukukun ve eğitimin kabul edilen bu öz etrafında çerçevelenen ilkelere dayandırılması gerektiği fikrine ulaşmak kolaydır: İnsanın amacı, giderek daha fazla miktarda kaynak elde etmede, biriktirmede ve harcamada ilk sırada olmaktır (Mourad, 2001).

Roszak (1993), sistem teorisi çerçevesinde doğa hiyerarşisinin düşünsel bir zenginlik sağlasa da birçok potansiyel olumsuzluğa kaynaklık edebildiğini söyler. Özellikle organik ve ekolojik hiyerarşik sınıflandırmaların, politik ve toplumsal hiyerarşi yapılarından ayrı ele alınmasına dikkati çeker. Politik ve toplumsal her türlü despotizm, beden (organizmacılık) metaforunun farklı versiyonları üzerine kurulur; her bir vatandaşı üst bütün bedenden, hücresel birimlere doğru konumlandırır. Ekolojik hiyerarşi evrimsel olarak çeşitlilik içinde gelişmesine karşın, politik ve toplumsal yapıda geçerli olduğu iddia edilen hiyerarşi saptırılmış bir yorumdur. İnsan merkezli evren anlayışı, doğadaki türler içinde en yenisi ve karmaşık tür olarak insana dair üsttenci bir bakış açısı geliştirmiştir.

Van Tol (2023) insanların birbirleri üzerindeki tahakkümünün bir göstergesi olarak istihdama yönelik eğitime eleştirel bir bakış açısı geliştirir. Son iki yüzyılda emekçiler önemli kazanımlar elde etmiş olsa da istihdam kavramı insanın insan üzerindeki tahakkümünün cisimleşmiş hali gibidir: Ne yapılacağını ve nasıl yapılacağını kontrol edebiliyorsanız, sizin için hizmet sunan herkes sizin çalışanınızdır. Önemli olan hizmetlerin nasıl yerine getirileceğine ilişkin ayrıntıları kontrol etme hakkına sahip olmaktır. Bu bakımdan eğitim gençleri başka birinin yönlendirmesi ve kontrolü altında sürekli olarak iş yapmaya hazırlayan bir araç olarak düzenlenmektedir.

Orr'un da (2004) vurguladığı gibi iktisatçılar biyologları daha dikkatli anlamaya çalışsalardı, insanın doyumsuz ve isteklerinin sınırsız olmasında dolayı açgözlü ve obur olduğu yanılgısından kaçınabilirlerdi. Oysa iktisatçılar bu geleneksel yanılgıları tamamen modern ekonominin temel erdemlerine dönüştürdüler. Bu çerçevede modern sivil devletin temel amacı bireyi, örgütlü eğitim yoluyla bilgi, beceri ve problem çözme kapasitesi kazandırarak güvenli hale getirilmesi gereken potansiyel bir tehdit olmaktan çıkarmaktır. Örtük olarak eğitim yoluyla insanın, olduğundan daha iyi bir varlığa dönüştürülebileceği inancı benimsenmektedir: Başarılı, nitelikli meslek insanı, iyi vatandaş, lider, bağımsız aktör, eleştirel düşünür, değişim temsilcisi, bilgili kişi. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen ile öğrenci arasındaki *yetkin yetişkin ile beceriksiz çocuk* ilişkisinde, öğretmenin öğrenciye kazandırmak istedikleri ile okulun dışından getirilenler arasında örtük bir çatışma söz konusudur (Mourad, 2001). Bu anlamda modern eğitim, bireylerin mantıklı düşünme kapasitelerini geliştirerek iyi yaşam imkânlarına ulaşabilmeleri için bir hazırlık dönemi olarak görüldü.

Prusya'da dünyadaki ilk kitlesel zorunlu okul sisteminin mimarı ve modern üniversite sisteminin öncüsü Wilhelm von Humboldt'un ısrarla belirttiği gibi: "Bundan böyle eğitim… teknik veya mesleki eğitim fikrinden ayrılmalıdır. Amacı ayakkabı tamircilerinin çocuklarını ayakkabı tamircisine

dönüştürmek değil, 'çocukları insana' dönüştürmektir.” Von Humboldt, mezunların, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını aktif siyasi katılım yoluyla kullanmalarını bekliyordu (Van Tol, 2023). Ancak sonraki yıllarda toplumsal çeşitliliği benimseyen aktif vatandaşlık düşüncesi, ekonomik olarak aktif üretici ve tüketici vatandaşlık anlayışına evrilmiştir.

From (2016) eğitimde olgular konusunda bilgilendirmenin ön planda olmasının özgür düşünmeyi sınırlandırdığını belirtir. İnsanın varoluşsal kaygısının maddi dünyaya egemen olmaya indirgenmesi, diğer yandan insanın hakikat arayışının birey veya toplumların çıkarıyla ilişkilendirilmesi, öğrenme ilgisini köreltir. Çocuklar yapay, anlamadıkları bir hakikat rejimi içinde eğitildiklerinden yanılsamalarla yetişirler. Bu da onları yaşamın gerçeklerine karşı güçsüzleştirir. Bu durumda yetişkinlikte gördüğü, duyduğu her şeye kuşkuyla yaklaşır veya dünyayla sığ ve kayıtsız bir ilişki kurarak belirli bilgi kaynaklarından çıkan her şeye çocuksu bir tutumla inanır. Okulda iyi not almak, kariyer yapmak, otomobil, ev, tatil, eğlence gibi istekler listesine her geçen gün yenileri eklenir. Bazı insanlar bu koşuşturmanın anlamını sorgularken aslında sürekli elde edildikçe anlamsızlaşan istekler peşinde koştuğunun farkına varır. Ancak birçok insan bu yüzleşmeden kaçmak için isteklerin listesini uzatır durur. *Çağdaş* insan tüm bu eğitimsel donanımın ve sonrasında elde edeceği konforun kendi isteği olduğuna inandırılır. Benliğini, yaşamı boyunca sürecek sınırsız bir rekabete hazırlar (Tunç, 2021).

Orr (2004) modern eğitim düşüncesinin altı mite dayandığını belirtir. Birincisi, *cehaletin çözülebilir* bir sorun olduğudur. Oysa cehalet çözülebilir bir sorun olmaktan öte insani varlığın bir boyutudur. Bilginin ilerlemesi dünyanın karmaşık halini bütüncül kavrayamama cehaletini de beraberinde getirmiştir. Bilginin az olduğu tarihsel dönemlerdeki cehalet ile bilginin çoğaldığı dönemlerdeki bütünü kavrayamamaktan kaynaklı cehalet arasında bir farkın olmadığı açıktır. İkinci mit yeterli bilgi ve teknolojiyle *dünyayı yönetebileceğimiz*dir. Modern eğitim düşüncesi, insanın insan ve doğa üzerinde egemenliğini genişletme arzusuyla şekillenmiştir. İnsanlar, arzuları, ekonomileri ve politikaları belirli bir düzeyde yönetebildikçe, insan dışı canlı ve cansız varlıkları da yönetebileceği yanılgısına kapılmıştır. Canlı ve cansız doğal yıkımın geldiği aşama insanın doğaya hükmetme imkânı bulunmadığını gözler önüne sermektedir.

Üçüncüsü bilginin *insan iyiliğini* arttırdığıdır. Bilgi patlaması, yani verilerde, sözcüklerde, kâğıtlarda hızlı bir artış yaşanmasına karşın bilgelik ve erdemde *iyileşmeye* dair göstergeler iç açıcı görünmemektedir. Roszak’ın da (1993) belirttiği gibi giderek daha fazla insan yaşamın doğal kaynakları konusunda kısıtlı bilgiye sahiptir. Besinlerin nereden ve nasıl geldiğini, sözde ilkel ya da geleneksel üretimin temel gerçeklerini bilen insan sayısı

azalmaktadır. İlerleme anlayışımızın paradokslarından biri, geçmişte hiç olmadığı kadar ekolojik olarak cahil insanların çoğalmasıdır. Yaygın ekolojik cehalet, çevre krizinin kaynaklarından biridir. Çoğu insan yaşamın biyolojik temellerini anlamıyor, yine öğrenmenin tek başına bizi daha iyi insanlar yapacağına inanmak derin bir hatadır.

Dördüncüsü, öğrenciler dünyaya ilişkin *bütünlüklü bir bakış ve bilgi* yapısı oluşturamamaktadırlar. Örneğin, rutin olarak ekoloji veya termodinamik konusunda temel anlayışa sahip olmayan iktisatçılar yetiştiriyoruz. Beşincisi, eğitimin amacının öğrencilere yukarı yönlü *toplumsal hareket etme* ve başarıya ulaşma araçlarını vermek olduğuna dairdir. Açık gerçek şu ki gezegenin daha fazla başarılı insana ihtiyacı yok. Ancak daha fazla barış yapıcıya, onarıcıya, dünyayı yaşanabilir kılmak için verilen mücadeleye katılmaya istekli, ahlaki cesarete sahip insanlara ihtiyacı var. Son olarak kültürümüzün insanlığın *başarısının zirvesini* temsil ettiğine dair bir efsane var. Bu kültürel kibir, tarihin ve antropolojinin büyük ölçüde yanlış okunmasını temsil ediyor. Kapitalizm fazla üretip, az paylaştığı gibi aynı zamanda gelecek kuşaklara yüksek bir maliyet bıraktığı için başarısızdır.

Eğitim, toplumun entelektüel gelişiminin temel aracıdır. Orr (2004, s. 248), dünyada sorunların çoğunun tahakküm adına insanı doğadan uzaklaştıran, birleştirmek yerine parçalayan, başarı ve kariyere aşırı vurgu yapan, duyguyu zekâdan ve duygusallıktan ayıran eğitimin sonucu olduğunu belirtir. Eğitim yoluyla pratik olanı teorik olandan ayırırken, kendi cehaletinden habersiz zihinlere alan açar. Eğitimsel olanın ekolojiye etkisinin boyutlarının karmaşıklığı göz önüne alındığında, eğitim uygulamaları ile ekolojik sorunlar arasında nedensel bir bağ kurmak zorlu bir entelektüel görevdir. Bu durum, insanların doğayla çeşitli şekillerde etkileşime girdiği sosyal olarak organize politik süreçlerin sonucudur. Eğitim literatüründeki baskın yaklaşımlar, çevre hakkında bilgi üretmenin politik-ekolojik yönlerine çok az yer verirken son dönem çalışmaları apolitik ve kültür dışı araştırma anlayışlarına meydan okumaya başlamıştır (Henderson ve Zarger, 2017). Bu çalışmada ekolojinin politik niteliği ekolojik vatandaşlık eğitimi üzerinden ele alınmaktadır.

Politik Olarak Ekolojik Vatandaşlık Eğitimi

Ekoloji yeni bir politik anlayış geliştirmede esin kaynağı olabilir. Giroux'un da (1990) belirttiği gibi var olagelen toplumsal düzeni sorgulayan bir anlayış, politik olanı kişisel olana indirgemeden, ikisi arasındaki ilişkiyi güçlendirerek, ırkçılık, cinsiyetçilik ve sınıf sömürüsü biçimlerine katkıda bulunan kurumsal yapılarla ilgilenmeyi gerektirir. İlk olarak benliğin çoklu ve

karmaşık şekillerde nasıl inşa edildiği, kimliklerin sosyal, kültürel ve tarihsel oluşumlar arasında nasıl kaydedildiğine dair geniş bir siyasallaşma alanı olarak analiz edilmelidir. Benliğin inşasına ilişkin meselelerle ilgilenmek, hangi pedagojik uygulamaların tarih, kültür, topluluk, dil, cinsiyet, ırk ve sınıfla ilgili sorunlara kaynaklık ettiğiyle ilgilenmek demektir. Böyle bir konum, öğrencilerin birden fazla kimliğe sahip olduğunu kabul eder, ancak aynı zamanda öğrencilere, hiyerarşi ve tahakküm ilişkilerini deşifre eden, adil ve hakkaniyetli bir toplumsal düzen yaratarak, ahlaki ve politik enerjilerini yeniden yapılandırmalarına olanak tanır.

Mevcut benliğin biçimlendiği kapitalist düzenin bireylerde geliştirdiği *ben*lik anlayışı büyük ölçüde insan ve doğanın çarpıtılmış bir yorumuna dayanır. Gorz (1995) kapitalizmin, insanın daha az çalışma ve tüketme seçeneğini engelleyerek özgürleşme olanağını ortadan kaldırdığını söyler. Bu engeli aşmanın yolu eko-politik ve eko-sosyal bir proje ile olanaklıdır. Eko-politik proje, çalışma süresinden ve hatta çalışmanın kendisinden bağımsız olarak yeterli gelir garantisi; toplumsal gereksinimlerin herkesin ortak emeğiyle karşılanması; çalışma dışındaki zaman insanların kendileri için kullanılabileceği etkinlikleri içermelidir. Bu boyutlar toplumun, siyasal elitlerce yönetilmesini değil, karşılıklı yardımlaşma şebekeleri, hizmet değiş tokuşları, kooperatifler gibi dayanışma ve toplumsal ağlar kurmalarına izin veren mal ve hizmetleri kendilerinin üretmesini içerir. Bu proje, günümüzde çalışanların büyük bölümünün yüksek ücretler ve kariyerler yerine, kendilerine ait ve kaygı duymadıkları bir zamana sahip olmak istemeleri dikkate alındığında gerçekçi bir proje olarak görünür.

Ekolojik vatandaşlık eğitimi gerçek anlamda farklılıkları kapsayıcı, dengeleyici ve eşitlikçi bir demokrasi bilinci gerektirir. Oysa demokrasi bir yaşam tarzı olarak ele alınması gerekirken, bir egemenlik aracı olarak kullanılmaktadır. Demokrasi söylemini sahipleniyor görünen kültürlerin (daha çok ABD ve Avrupa devletleri) demokrasiyi kalıcı kılan koşullar için mücadelelere kayıtsız kaldığı görülmektedir. Gündelik yaşamın her düzeyinde demokratik ilişkiler gerilerken demokrasi açısından daha azını talep eden toplumlar haline gelindi. Demokrasinin krize sürüklendiği koşulları aşabilmenin eğitimin amacını yeniden düşünmekten geçtiğinin farkına varılmalıdır. Önemli nokta, çeşitli teorik eğilimlerin sınırlayıcı tartışmalarından çıkarak, demokratik kamusal yaşamı inşa edici *özgürlük, adalet ve eşitlik* ilkelerini genişletmektir. Bu ilkeler eğitimsel olan ile politik olan arasındaki ilişkileri, özgürleştirici mücadeleleri ve toplumsal dönüşümleri besleyen bir toplumsal hareket odağı haline getirilmelidir.

Giroux'un da (1990) belirttiği gibi okulları asli görevlerine döndürecek bir kamusal felsefe geliştirilmelidir. Kamusal eğitim bilgi ile sınırlı kalmadan

aynı zamanda politik gündemin üretilmesi bağlamında, demokrasinin zorunluluklarıyla ilişkilendirilmelidir. Okullar demokratik kamusal alanlar olarak eleştirel bilgi, alışkanlık ve becerilerin edinildiği, öğrencilere mevcut sosyal ve politik yapılara meydan okuma ve bunları dönüştürme kapasitelerini geliştirme fırsatının sağlandığı yapılar olmalıdır. Bu aynı zamanda öğrencilere tarihsel konumlarını fark ederek yurttaşlık cesaretini göstermek, risk almak, alışkanlıkları, gelenekleri, sosyal ilişkileri ilerletecek inanç ve becerileri kazandırmak anlamına da gelir.

Verili toplumsal düzenin her yerde olduğu gibi eğitimde de sürdürülmesi, toplumsal gücü elde etmek ve korumakla ilgilidir. Verili düzen kültürel politikalarla, farklılıkların ötekileştirilmesini ve kapitalizmi doğal bir kanunmuş gibi çocuklara aktarılmasına yoğunlaşır. Bu sistemde eğitim, insanlara, psikolojik, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yaşam koşullarını çoğunlukla ilgilendirmeyen daha geniş çıkarlara hizmet edecek şekilde düşünme ve hareket etmeleri yönündeki örtük müdahalenin önemli bir aracıdır (Mourad, 2001). Ekolojik vatandaşlık eğitimi, demokratik kamusal yaşamı yeniden canlandırmaya yönelik siyasi söylemin bir parçası olarak eleştirel farkındalığın gelişimini sağlar.

Etik, ekolojik vatandaşlık eğitiminin temel ilgi alanı olarak görülmelidir. Eğitimciler aynı zamanda etik ve politikayı benlik ile öteki arasındaki bir ilişki olarak görmelidir. Bu durumda etik, bireysel bir tercih meselesi değil, her türlü sömürüyü reddeden toplumsal bir söylemdir. Dolayısıyla etik, eşitsizliğe karşı bir mücadele ve temel insan haklarının genişletilmesine yönelik bir söylemdir. Bu, hem soyut haklar meselesine hem de belirli hikâyeler, mücadeleler ve tarihler üreten bir etik anlayışa işaret eder. Bu durumda farklı sosyal grupların demokratik bir toplumun işleyişinin ayrılmaz bir parçası haline getirilmesinin yolu açılır. Farklılıkları bu bağlamda incelemek, yalnızca mekânsal, ırksal, etnik veya kültürel farklılıkların haritasını çıkarmak değil, aynı zamanda kamusal mücadelelerde kendini gösteren tarihsel farklılıkları da analiz etmek anlamına gelir (Giroux, 1990).

Ekolojik vatandaşlık eğitimi, teoriyi gündelik yaşamla birleştirerek *sessizlik kültürüne* (Freire, 2008) maruz bırakılmış, susturulmuş olan kesimlerin güçlerinin bütünleştirilmesini destekleyen inşa edici bir ufuk (vizyon) sağlar. Böylece öğrencilere, birlikte var olma yaşam biçimleri inşa etmek adına bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılabilir. Giroux'un da (1990) belirttiği gibi eğitim programı, *kutsal* bir metin gibi ele alınmamalı, politik olarak farklı terimlerle yeniden okunabilecek ve yeniden formüle edilebilecek çeşitli anlatılar ve geleneklerle devam eden bir ilişkinin parçası olarak geliştirilmelidir. Böylece toplumsal farklılıkların okul içinde ve dışında tahakküm, hiyerarşi ve sömürü ağlarında nasıl inşa edildiği ve sürdürüldüğü

anlaşılabilir. Bu durumda farklılıklar, ortak yarar duygusunu basitçe onaylama siyaseti olarak görülemez; farklılıklar, kamusal yaşamın merkezindeki kategorilerle (demokrasi, vatandaşlık, kamusal alanlar) eklemlenmesinde onaylanabileceği ve dönüştürülebileceği uygulamalar içinde geliştirilmelidir.

Ekolojik vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin dönüştürücü rolü önemlidir. Öğretmenliği, profesyonelliğin dar çerçevesine sıkıştırmak yerine, politik, ekonomik ve toplumsal yapıların üretimine müdahil özneler olarak konumlandırmak gerekir. Öğretmenler gündelik yaşamdan uzaklaştıran ya da kusursuzluğun önderleri gibi soyut idealler peşinde koşan insanlar olarak değil, yerelden evrensele giden çok katmanlı toplumsal, ekonomik ve politik konularla ilgilenen kamusal entelektüeller ve eyleyiciler olarak görülür. Öğretmenlerin bu dönüştürücü rolü entelektüel düzey ile gündelik pratikler arasında yer alan pedagojik görevlerinin gereğidir. Bir başka ifadeyle öğretmenler ekolojik düşüncenin temsilcileri olarak gündelik pratiklerin eyleyicileri olan öğrenciler ve çevreleriyle doğrudan etkileşimde bulunabilme imkanlarına sahip olduklarından toplumun dönüştürücü gücüne öncülük edebilirler.

Pratik Olarak Ekolojik Vatandaşlık Eğitimi

Ekolojik düşünce bir ütopya olmaktan çok somut ve aynı zamanda gündelik bir hayat mücadelesi oluşturur. Ekolojik vatandaşlık ilkeleri yalnızca acı çeken insanlara şefkatle karşılık vermek değil, aynı zamanda mevcut tahakküm yapılarını deşifre edebilecek, uğruna savaşmaya değer bir geleceğin ufkunu ve somut örneklerini yeniden şekillendirip değiştirebilecek pratikler geliştirme imkânı sağlar. Ekolojik vatandaşlık yeni bir bilinç olduğu kadar aynı zamanda dönüştürücü eylem olanaklarını geliştirme imkânı sağlar. Bu bakımdan ekolojik vatandaşlık eğitimi eleştirel söylemlerin ve demokratik ilişkilerin geliştirilmesine dâhil edilmelidir. Ekolojik vatandaşlık eğitimi belirli yaşam biçimlerinin aktarımından ziyade *yaşamı inşa edilmiş* olanların aktif katılımıyla kendilerine ait bir yaşamı inşa etmenin bilincine ve sorumluluğuna kavuşturur.

Ekolojik vatandaşlık eğitimi, okullarda doğa içinde eğitim rutinlerine indirgenmemeli, aksine geniş bir siyasi bir bilinç ve katılım ile somutlaştırılmalıdır. Bu eğitim bilginin nasıl üretildiği, bireylerin nasıl öğrendiği ve bilginin toplumsal konumların oluşumunda oynadığı rolü dikkate alan politik bir düzende yer alır. Ekolojik vatandaşlık tüm yeryüzü varlıklarını birlikte ele alan bir kavramdır. Bu vatandaşlıkta canlılar ve cansızların var olma hakkının gereği insanın doğa üzerindeki etkisini asgariye indirgemeye çalışır.

Ekolojik vatandaşlık eğitimi adil bir dünyada yaşama talebini yaşama geçirme pratiklerine yönelik olması bakımından, geleceğin sürekli gelişen teknolojiyle birlikte her zaman her yerde iyiye doğru gittiği düşüncesini radikal bir eleştiriye tutar. Egemen eğitim paradigmasının teknolojik ilerleme idealine körü körüne sadık, uzmanlaşmış, tek boyutlu araçsal zekâya olan inancı temelinden sarsılmalıdır. Ancak bu o kadar da kolay bir mücadele olmayacaktır. Kapitalist mantıkla teknolojiyi geliştirmek, yeryüzünü yaşam için elverişli bir yer olmaktan uzaklaştırmaktadır. Teknolojik duyarlık, tüm radikal düşünceler gibi sorgulanmaya değerdir. Yeryüzünün yaşanabilirliğinin devamı bakımından eğitim nasıl bir işlev üstlenebilir?

Eğitim tartışmalarının odağı gençleri küresel ekonomide etkili rekabet edebilecek şekilde yetiştirecek bir eğitim sürecinin standartları olmaktadır. Endüstriyel aklın doğaya verdiği zararı, endüstriyel beceri temelinde düzenlenmiş bir eğitim sürecini reforme ederek çözemeyiz. Yeryüzünün daha fazla endüstrileşmesinin sonunun nereye varacağı da düşünülmelidir. Ekolojik sistemin ve biyokimyasal döngünün bozulması, düşünsel kabuller, entelektüel öncelikler ve endüstriyel akla duyulan insancın sınırlıklarını da göstermektedir. Sonuç olarak ekolojik kriz bizim nasıl düşündüğümüz ve zihinsel kapasitemizin gelişimini etkileyen kurumların yapısıyla ilgilidir. İnsanın ekolojik bütün içindeki varlığını, konumunu ve etkisini kavrayan zihinlere gereksinim duyulmaktadır. Bu bakımdan ekolojik vatandaşlık eğitimi her ne kadar endüstriyel kapitalist akla eleştirel yaklaşsa da ekolojik sorunları teknolojik yıkıma indirgeme hatasından kaçınılmalıdır.

Ekolojik vatandaşlık eğitimi iklimi korumayı, fosil yakıtların kullanımını sonlandırmayı, güneş enerjisi tabanlı teknolojilerin kullanımını yaygınlaştırmayı, nüfusu doğal seyrinde kendi dengesine bırakmayı, orman alanlarını çoğaltmayı, toprağı korumayı, biyo çeşitliliği, kırsal alanları yeniden inşa etmeyi, toksik kirliliği temizlemeyi ve yoksulluğu ortadan kaldırmayı sağlayacak çözümleri üretme bilinci ve duyarlığı geliştirmeyi amaçlar. İnsan sermayesinin gelişimini önerenler, bu önerilerine ikna edici bir neden sunamazlar. İş dünyası dilini kullanarak *yenilik, risk alma, girişimcilik, rekabet* ve *performans* gibi kavramların tarif ettiği bir gelecek, yaşam imkânları ortadan kalkan bir dünyada gerçekleştirilemez.

Ekolojik ekonomi, ekolojik vatandaşlığın önemli bir boyutudur. Günümüzde fosil yakıtların miktarının azalmasının yanında, ekosistemde yarattığı yıkım fosil yakıtları tartışmalı hale getirmektedir. Van Tol (2023) insanların tarih boyunca yapamadıkları enerji kullanımı ve enerji kaynakları hesabının endüstri devrimiyle değiştiğini, artık enerji kaynaklarının en önemli toplumsal konulardan biri haline geldiğini belirtir. Bu bakımdan özellikle fen dersleri bu durumu gündeme getirme, öğrencilerde duyarlık ve bilinç

kazandırma, çözümler üretme konusunda işlevsel olarak düzenlenebilir. Elektrik enerjisi kullanımının yaygınlaşması, fosil enerji kaynaklarına ilgiyi düşürse de bu doğaya ve çevreye karşı bir duyarsızlığa yol açma riski de taşımaktadır. Bu bakımdan çevre ve ekoloji duyarlığı fosil kaynakların sınırlığı ve tüketiminin yarattığı kirliliğe indirgenmemelidir. Ekonomide gerçek gereksinimlere dayalı bir tüketim bilinci ve duyarlığı amaçlanır. Ekonomi ve ekoloji duyarlığının, kaynakların miktarı ve sınırlığı üzerine kurulması halinde dengeli ve eşitlikçi bir vatandaşlık bilinci gelişemez.

On dokuzuncu yüzyıl vatandaşlık düşüncesinde mülkiyet şartını yerine getiren eğitimli birey *aktif* örnek vatandaş, uzman ise sosyal ve politik kararların ayrıntılarını akıllıca belirleyebilecek yetkin birey olarak görülmüştür. Okullar, çalışkan, tasarruflu, mülk sahibi, aktif vatandaş olacakları, pasif vatandaş olarak devam edeceklerden ayıran araçlar haline geldi (Van Tol, 2023). Özellikle reel sosyalist sistemlerin sonlanması ile batı demokrasisi tarihin sonunu kendisi olarak ilan etti. Giroux'un (1990) vurguladığı gibi gelinen noktada reel demokrasi başarısız oldu çünkü siyasi faaliyetin asli amaçlarının çoğuna kayıtsız kalarak demokratik ilkelerin gelişimini savunmasız bıraktı. Ekolojik vatandaşlık bu yönüyle dar çerçevelere sıkıştırılmış ideolojik ilkelerden sıyrılarak doğanın dinamik, tamamlayıcı ve dengeleyici niteliklerinden esinlenen bir demokrasi anlayışını esas alır. Bu da totalitarizme ve ayrımcılıklara karşı yeryüzünü kapsayan bir demokrasi anlayışıdır.

Eğitim öncelikle çocukların, yaşamın bütünlüğü ve bu bütünlüğü sağlayan bileşenlerin farkına varmasını sağlamalıdır. Yine nesneler veya teknik konularda beceri gelişimini esas alan bir eğitimin amacı ve sonuçları gözden geçirilmelidir. Orr'un da (2004) belirttiği gibi çoğu zaman amaç-araç karmaşası içinde; eğitimin amacının, nasıl ve hangi etkiyle kullanılacağına bakılmaksızın her türlü olguyu, tekniği, yöntemi ve bilgiyi öğrencinin zihnine doldurmak olduğu düşünülüyor. Oysa eğitimde termodinamik yasaları temelinde ekolojinin temel ilkeleri etik bir çerçevede kazandırılırken, yine bu sınırlar içinde enerji, teknoloji ve ekonomi düşüncesi eleştirel bir perspektiften verilebilir. Analitik ve akademik kazanımların yanında yaşam için gerekli olan besin kaynakları oluşturmak, barınak inşa etmek, güneş enerjisi kullanmak, yerel topraklar, bitki ve yerel su havzası hakkında bilgi sahibi olmak gibi pratik kazanımlar yer verilmelidir:

Biyolojik çeşitlilik kaybından iklim değişikliğine kadar ekolojik sorunları çözmenin yolu aktif vatandaşlık bilincinin kazandırıldığı demokratik bir eğitimi hayata geçirmektir. Bookchin'e (2015) göre, böylesi bir halk kontrolü için ihtiyaç duyulan aktif vatandaşların güçlendirilmesi, yerelleştirilmiş, katılımcı, demokratik meclisler yoluyla gerçekleştirilecektir.

Demokratik toplumun aktif vatandaşları, katılımcı bir vatandaşlık bilincine ve duyarlığına sahip olmalı. Ancak burada cevaplanması gereken bir soru akla gelmektedir: Vatandaşlar demokratik aktif katılıma nasıl hazırlanacak? Ezberci test kültürüne dayanan bir eğitimin, katılımcı ve demokratik bir toplumun yurttaşlarını yetiştirebileceğini kimse beklememektedir. Çoğunlukla, çocukları insanlığın, doğanın, toplumsal birlikteliğin bir aciliyeti yokmuş gibi eğitiyoruz. Bilgisayarları, uzaktan eğitimleri, birkaç kurs ve öğretim yöntemini çıkarırsak, 2000'lerin programlarının 1950'lerin programlarından bir farkı kalmamaktadır. Aslında bu eğitimden kaynaklı olduğu kadar yine çözümü eğitimden beklenen bir sorun olduğuna gözümüzü kapatmış durumdayız.

21. yy da insanlığı bekleyen meydan okumaları kavrayabilecek toplumsal bilinç geliştirmenin ufku ekolojik vatandaşlık düşüncesidir. Aslında Orr'un da (2004) belirttiği gibi, gelecek kuşaklar giderek daha fazla oranda, bizlerin ve geçmiştekilerin dikkatsizce ve açgözlülükle yol açtıkları yıkımı düzeltmek zorunda kalacaklar. Dünya nüfusunun artışıyla baş etmek, atmosferi tehdit eden sera gazlarının kullanımını dengelemek, biyolojik çeşitliliği korumak, ormanların yok edilmesini tersine çevirmek ve toprakları korumak, enerjiyi ve hammaddeyi verimlilikle kullanmak, güneş enerjisinden yararlanmanın yollarını geliştirmek, atıkları ve kirliliği ortadan kaldırmak için ekonomiyi yeniden inşa etmek, uzun vadede yenilenebilir kaynakları nasıl yöneteceklerini öğrenmek gibi belli başlı sorunları çözerken, sosyal ve ırksal eşitsizlikleri de ortadan kaldırmaları gerekiyor.

Akılcı bir uygarlık parkları çoğaltırken, alışveriş merkezlerini küçültmeli, büyük tarımsal işletmeler yerine küçük çiftlikler kurmalı, büyük metropoller yerine küçük yerleşim birimlerine yönelmeli, fosil enerjiler yerine güneş enerjisi gibi doğal enerji kaynaklarını arttırmalı, yeni madenler yerine geri dönüşüme odaklanmalı, bisiklet ve yaya yollarını arttırırken otoyolları azaltmalı, toplu taşımaya yönelmeli, kültür ve sanat faaliyetlerini arttırarak koşuşturmayı azaltmalı, kişisel servetler yerine paylaşım temelli ekonomi kurmalı, çok uluslu şirketler yerine küçük girişimleri özendirmeli, öğretmenleri arttırmalı, yaban hayatını çoğaltırken, evcil hayvan oranını azaltmalıdır. Ekoloji okuryazarı insanlar, kaynakları korumanın yollarını keşfedecek, tasarruf sağlayacak enerji verimliliği programlarını nasıl uygulayacaklarını öğreneceklerdir. Çiftçilere ürünlerinin bir kısmı için doğrudan ödeme yapıldığı topluluk destekli tarım yoluyla çiftlikleri kurtarmanın yollarını bulacaklar ve böylece genç çiftçilerin önünü açacaklardır (Orr, 2004).

Sonsöz

Her şeyin başı eğitim. Ne güzel de söylenmiş bir söz, tam da yazının niyetini ortaya koyuyor. Dünyadaki iyi ve kötünün, doğru ve yanlışın da temeli eğitimdir. Bir başka ifadeyle karşı karşıya olduğumuz meydan okuma zihinsel algı ve değerlerle ilgili olduğundan eğitimden kaynaklı bir sorundur. Ancak diğer taraftan, bu zihinsel algıyı ve değerleri dönüştürebilecek kabiliyete sahip araç da eğitimdir. Öyleyse nasıl bir eğitim? Yazı da bu soruya ekolojik vatandaşlık eğitimi ile genel bir çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Son iki yüz yılda teknik bilgi kapasitesinde eşi benzeri görülmemiş bir artış yaşanmasına karşın, entelektüel gelişim için aynı şeyleri söylemek olanaklı değildir. Kısa dönemli, günlük pratiklere yönelik, evrensel ufku olmayan düşünceler yaygınlaştıkça, entelektüel kapasite gerilemektedir. Teknik gelişmeler dünyaya kısa zamanda yayılmasına karşın, eşitliğin, adaletin, barışın bozulması entelektüel kapasitenin, teknik kapasiteyle paralel gelişmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum da yine bir eğitim sorununa işaret etmektedir.

Ekolojik düşünme sadece ekoloji veya çevre hakkında düşünmek değildir. Hem teorik hem de pratik boyutları olan, bilgi, bilim, politika, etik ve vatandaşlığı kapsayan bir içerik üretir. Her şeyden önce ekolojik düşünme önemli bir sorumluluğu da beraberinde getirir. Bu yazıda bu sorumluluk ekolojik vatandaşlık eğitimine uyarlanmaya çalışılmıştır. Basit gibi göründüğü kadar derin ve karmaşık bir konu olarak ekolojik düşüncenin her türlü insani ve doğal farklılıklarıyla birlikte yaşama imkanlarını geliştirmekle ilgilidir. Ekolojik vatandaşlık eğitimi tamamlanmış, uygulanmaya hazır bir düşünce çerçevesi değil, yeni bir yaşam anlayışı inşa etmede eğitimin önemini kavrayan, bunu da içinde bulunduğu doğanın sunduğu düzenden esinlenerek yapma fırsatı sunmaktadır. Bu süreç günlük pratikler içinde keşfedilmeyi bekleyen engin bir potansiyele sahiptir. Giroux'un (1990) deyimiyle siyasi vatandaşların radikal bir demokrasinin yeniden inşasına karşı çıkmak yerine onu destekleyen bir farklılık siyaseti içinde eğitilebileceği bir düşünce çerçevesi sunmaktadır.

Bu arada, ekonomik büyümeyi teşvik eden politikalar ve ekolojik bozulmaya neden olan üretim artışları devam ediyor. Dünya sonludur ve bu büyüme duracaktır; soru yalnızca ne zaman ve nasıl olacağı meselesidir: Bu, biyolojik çeşitlilik kaybı, iklim değişikliği ve diğer ekolojik sapmaların ifadeleri olan dünyanın doğal sınırlamaları yoluyla mı gerçekleşecek? Yoksa

yukarıda açıklandığı gibi üretime kasıtlı olarak sınırlamalar getirilerek mi gerçekleşecek? Bu olasılıklardan ilkinin çok sayıda tarihsel örneği vardır. Bu yazıda sunulan ekolojik eğitim modeli, aktif vatandaşlık eğitimi yoluyla üretime kolektif sınırlamalar getirerek bunu dayatma yoluyla değil, yeni bir ufuk ve değer inşası yoluyla başarabilecektir.

Kaynakça

Bookchin, M. (2015). *Özgürlüğün ekolojisi: Hiyerarşinin ortaya çıkışı ve çözülüşü* (2. Baskı) (Çev: M.K. Çoşkun). İstanbul: Sümer Yayıncılık.

Bowers, C. A. (1993.). *Education, cultural myths and the ecological crisis.* State University of New York Press. Hardback.

Code, L. (2008). Thinking about "Ecological thinking". *Hypatia, 23*(1), 187-203.

Freire, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi.* 6. Basım. (Çev: D. Hattaoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

From, E. (2016). *Özgürlükten kaçış. Faşizm, demokrasi ve özgürlük üzerine*. 2. Baskı. (Ş. Yeğin, Çev.). İstanbul: Say yayınları.

Giroux, H. A. (1990). Rethinking the boundaries of educational discourse: Modernism, postmodernism, and feminism, college literature, *The Politics of Teaching Literature, 17*(2/3), 1-50.

Gorz, A. (1995). Siyasal ekoloji: Uzman erkine karşı öz sınırlama. *Birikim Dergisi,* 68/69. Erişim adresi: http://www.birikimdergisi.com/birikim-yazi/4599/siyasal-ekoloji-uzmanerkine-karsi-ozsinirlama.

Henderson, J. A., & Zarger, R. K. (2017) Toward political ecologies of environmental education, *The Journal of Environmental Education*, *48*(4), 285-289, DOI: 10.1080/00958964.2017. 1336978.

Mourad, R. JR. (2001). Education after Foucault: The question of civility. *Teachers College Record, 103*(5), 739-759.

Orr, D. W. (2004). *Earth in mind. On education, envirionment, and the human prospect*. 10th Anniversary Editon. Island Press, London.

Roszak, T. (1993). *The voice of the earth. An exploration of ecopsychology*. Toucstone Book Editon, Newyork.

Tunç, B. (2021). Eğitim Üzerine ekolojik bir düşünme çerçevesi. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan* içinde (ss. 193-204). (Ed. İnayet Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını no: 235.

Van Tol, J. (2023). A social ecological model of education: Economic problems, citizenship solutions. *The Journal of Environmental Education*. doi.org/10.1080/00958964. 2023.2284245

Prof. Dr. Binali TUNÇ

1997 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünü bitirdi. 1998 yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevliliği ve yükseklisansa başladı ve 2001 yılında programı tamamladı. 2002 yılında başladığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Ekonomisi ve Planlaması araştırma görevliliği ve doktorasını 2007 yılında tamamladı. 2007 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yardımcı Doçent, 2014 yılında Doçent, 2020 yılında Profesörlük unvanlarını aldı. İlgi alanları eğitim planlaması, toplumsal yeniden üretim, eğitimsel eşitsizlikler ve toplumsal ekoloji konularıdır.

Sevgili Kasım öğretmenim, hocam, yoldaşım, ustam,

Aslında Kasım hocama hitaplarım, hocamla tanışıklığımızın 32 yıllık birikimini ve aramızdaki bağın boyutlarını gösteriyor. Hikâyemizin başlangıcı 1992 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümündeki lisans öğrenciliğimin başlangıcına gider. İlk yıllarda okula karşı düşük ilgim 3. Sınıfta değişmiş, Kasım Öğretmenin ve Mahmut Öğretmenin derslerindeki başarım Kasım öğretmenimin dikkatini çekmişti. Sevgili öğretmenimin dikkatini çektiğim bir diğer zaman, planlama teknikleri sınavıydı. Öyle bir sınav ki bazı arkadaşlarımızı gece uykusuz bırakan, midelerine kramplar sokan, hani öğrencilerin "Bu dersi verebilirsek mezun oluruz." Diye değerlendirdikleri türdendi. Sınavın süresi dolmuş bazı arkadaşlarımız "süre bitiyor" diye kâğıtlarını verip çıkmışlardı. Sonra gözetmenlik yapan Kasım öğretmenimiz kalan öğrencilere biraz zaman verince, benim sahne zamanım da gelmişti! Ben de buna itiraz ederek, "Hocam bazı arkadaşlarımız süre bittiğini düşündükleri için erken çıktılar, süreyi daha önce neden uzatmadınız." diye karşı çıkmıştım. Hoca da "otur sen sınavını yap, onların hakkını savunmak sana mı düştü? diye çıkışmıştı☺ Aslında bu haksızlığa karşı gelmem, hak savunuculuğum! Öğretmenimin dikkatini çekmiş olacak ki sonrasında sık sık dile getirmişti. "Reklamın iyisi, kötüsü olmaz." deyişi sanırım bu gibi durumlar için söylenmiş.

Gelelim yoldaşlık geçmişimize. Öğretmenimizin bizimle dertlenmesini, halden anlamasını, dayanışmasını yani "yoldaşlığını" mezun olduğumuz 1997 yılının yaz aylarındaki gelişmelerle birlikte gözlemiştik. O yılda hepimizi derin bir hayal kırıklığına uğratan olay yaz dönemi öğretmenlik atamalarıydı.

MEB 1997 öğretmenlik atamalarında bölümümüze öğretmenlik kontenjanı vermemişti. Yüzden fazla arkadaşımız ve aileleri derin bir hayal kırıklığına uğramıştık. Öğretmenimiz öğrencilerinin bu hayal kırıklığını fark etmiş olmalı ki bize öncülük etmiş, iktidardaki DSP milletvekilleri ile TBMM'de görüşmeler yapmıştık. Böylece Öğretmenimizin hakçılığı ve halkçılığı, öğrencileriyle yoldaşlığı, onu gönüllerimizde ayrı bir yere taşımıştı.

Yine 1997 yılında atanamadığımız günlerin birinde "yoldaş"ımızı fakültede ziyarete gittiğimizde, dostluk hikâyemize "meslektaşlık" boyutunun ekleneceğinden habersizdik. Hocamız, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde açılmış olan araştırma görevlisi kadrosuna başvurmamız konusunda bizi cesaretlendirmeseydi, bu meslektaşlık boyutu hiç açılmayacaktı. O güne kadar öğretmen olma konusundaki mütevazi gündemim, o andan sonra "üniversitenin bir parçası olma" gibi hayal edemediğim bir yöne doğru gitmişti. Yoldaşlığımıza, meslektaşlığı eklemek için oldukça özendirici, güdüleyici, cesaretlendirici bir konuşma yapmıştı, kendi çalışmalarını örnek göstererek, bizleri de bunu yapabileceğimize inandırmıştı. O gün fakülteden eve dönerken yaşamımın kökten değişme ihtimalinin verdiği heyecan ve hazırlıksızlığın verdiği bir tedirginlik vardı. Kolay yolu seçip kendimi hazırladığım öğretmenlik mi, yoksa ulaşılmaz gördüğüm ve gündemime almadığım bir mesleğin korkutucu meydan okumasına mı cevap verecektim? Sonrasında meydan okumayı seçerek akademisyenlik kariyerime başladım.

Dediğim gibi o karar sonrasında Edirne'deki görevimizin başlangıcı, akademik kariyerimin yanı sıra hayat arkadaşımla tanışmam, eşlik ve babalık kariyerimin de başladığını nerden bilebilirdim ki. Dedim ya gerçekten bir ağabeylik boyutu da yükleniyordu (loading ☺)

Sonrasında hocamızla meslektaşlık ve ağabeylik bağlarımız devam etti, yollarımız 2002 yılında doktorant olarak akademik yuvama dönüşümle birlikte tekrar bir araya gelmişti. Doktora dönemindeki derslerimizin seçiminde hocamızın önce "Mahmut Adem Hocamızın (Işıklar içinde uyusun) dersini alın, hoca emekli oldu, ama üniversiteyle bağı kesilmesin." Tavsiyesi, vefakarlığı ve yüce gönüllülüğü ile bizlere yine ders veriyordu. Şanslıydık ki bizlere hem hocalık, hem ağabeylik, hem yoldaşlık yapan bir örneğimiz vardı. Danışman-doktorant ilişkimiz olmadı aslında, her birikimini bizlere aktarmaya çalışan bir "usta" idi aslında. Bu arada yazdıkça başka özelliklerini de hatırlıyorum.

Kasım Hoca, ustalığını her fırsatta gösteriyordu. İdari işlerde deneyimleri arttıkça, bize de bunlardan yaşam dersleri çıkıyordu. Hocamız kendisinin yer aldığı birçok projede, akademik ve toplumsal sorumluluk faaliyetinde bizleri de dâhil ediyordu.

Fıkraları, yaşamdan hikâyeleri, dramatik yaşantıları bile nüktedan anlatımıyla aynı zamanda arkadaşımızdı. Bölümdeki tüm araştırma görevlileri bu paylaşımlara ortak olmuştur. Yine yaşamımı en çok etkileyen hikâyelerden birisi, hocamızın evliliği bir boks maçına benzettiği hikâyesiydi. Çünkü o dönemlerde birçoğumuz evlilik işleriyle uğraşıyorduk. Benim yaşamıma en çok etki eden boyutu şöyleydi. Kasım hocanın ifadesiyle, evlilik, aslında iki boksörün bir ringdeki maçına benzerdi. Eğer her iki boksör de inatçı olursa boks maçı uzun sürer, uzadıkça her iki boksör de hırpalanırdı. Benimle ilgili kısmı ise şu tavsiyeydi. Aslında Kasım hoca bunu önermedi tabi ki, ancak ben kendi payıma evlilikle ilgili aldığım kısım buydu. Hocamız bu boksörlerin fazla hırpalanmamasının tek şartının taraflardan birinin beyaz havluyu rinde atması olduğunu söylerdi. Tahmin edileceği üzere ben kısa bir zaman geçmeden beyaz havluyu atarak, fazla hırpalanmaktan kurtuldum.

Anlatacağım o kadar çok şey var ki anı yazısı olmaktan çıkar, kısaca şöyle söyleyebilirim gönüldaşlığımız çok derinlerde. Ustamızın bilim insanlığı ve eğitimciliğinin 40. Yılında böyle bir çalışmanın hazırlanmasına katkıda bulunmak onurdur. Ustamıza, sevdikleriyle birlikte uzun sağlıklı bir yaşam diliyorum. Türkiye'nin, toplumun gerçek bilim insanlarına, eğitimcilere, yurtseverlere, halkçılara ihtiyacı var.

Sağolun, varolun Ustam...

Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR

Lisans eğitimini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde 2016 yılında tamamladı. Aynı yıl Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalında Tezli Yüksek lisans programına başlayıp, 2021 yılında *Farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin eğitim ve gelecek algılarının incelenmesi* adlı teziyle mezun oldu. 2021 yılında aynı alanda doktora eğitimine başladı. Halen doktora öğrencisi olan yazarın eğitimsel eşitsizlikler, dijital bölünme, kadın eğitim yöneticilerinin kariyer engelleri, öğretmenlerde sessiz istifa konularında çalışmaları bulunmaktadır.

Örgütlerde Kayıtsızlık: Nedenleri ve Sonuçları

Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tuncerbulbul@trakya.edu.tr;
ORCID: 0000-0001-6334-8264

Doç. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulkurum@trakya.edu.tr;
ORCID: 0000-0002-8686-7339

Giriş

Örgütlerin sahip olduğu en önemli kaynak insan kaynağıdır. Çünkü örgütlerin başarı ya da başarısızlıklarında en etkili faktör insan kaynağı ve onların davranışlarıdır. Bu nedenle çalışanların örgütsel davranışları ve bu davranışların örgüte olan etkisi önemli bir çalışma alanıdır. Örgütlerde verimliliği ve etkililiği sağlayabilmek için çalışanların örgütü ve amaçlarını benimsemesi, kendini ait hissetmesi ve bu doğrultuda çaba göstermesi gerekmektedir. Ancak günümüzde örgüt koşullarından memnun olmayan çalışanlar mesleklerini bir araç değer olarak konumlandırmaktadır. Bu anlayış beraberinde çalışan kayıtsızlığını getirmektedir. Çalışan kayıtsızlığı örgütlerde karşılaşılan yaygın sorunlardan biri olarak ele alınabilir. Bu kapsamda bu çalışmada ilgili alanyazın doğrultusunda çalışan kayıtsızlığı ve örgüte yansımaları incelenerek eğitim örgütleri açısından bir değerlendirme yapılmıştır.

Kayıtsızlık Kavramına Genel Bakış

Kayıtsızlık kavramının ele alındığı bağlama göre farklılaşan anlamları bulunmaktadır. En yaygın şekilde kayıtsızlık ilgi, özen göstermemek ya da önemsememek anlamında kullanılmaktadır. Bu doğrultuda Koçer (2015, s. 532) insanın herhangi bir durum, olay kişi veya konuya karşı ilgi duymamasını, o konunun şu veya bu şekilde sonuçlanması ile hiçbir düşünce ve ilgisinin olmamasını kayıtsızlık olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle kayıtsızlık kişinin herhangi bir şeye ya da kimseye karşı belirli bir tutuma veya yönelime sahip olmaması durumudur. İlgi ya da özen eksikliği anlamında

kayıtsızlık iki şekilde gerçekleşmektedir: Birinci kayıtsızlık bir şeye ya da kimseye karşı hiçbir farkındalık göstermemektir. Örneğin kişi meslektaşının acısını hiç düşünmeyerek hatta fark etmeyerek kayıtsız kalabilmektedir. İkinci kayıtsızlık durumu ise ilgi göstermemektir. Bu durumda kişi arkadaşının acısına soğuk, hesapçı ya da duygusuz yaklaşarak kayıtsız kalabilir. İki kayıtsızlık durumuna da yokluk açısından bakıldığında iki durum arasındaki fark gözden kaçabilmektedir. Ancak farkındalığın yokluğu ile ilginin yokluğu hem psikolojik hem de etik açıdan önemli ölçüde farklıdır. Bu nedenle, kişiyi tamamen görmezden gelerek, acısının farkında olmayarak kayıtsızlık gösterilebilir. Diğer taraftan acıyla ilgilenmemek veya acıya özen göstermemek, hem kişinin hem de onun varlığının farkındalığını ima etmektedir, ama bu tutum tutarlı bir duygusal veya entelektüel katılım eksikliğidir. Bu iki kayıtsızlık türü açısından farkında olmama (unutkanlık, cehalet veya dikkatsizlikte olduğu gibi) o şeye ya da kimseye yönelik bir tutum olmadığını gösterirken, ilgisizlik (dışlama, olumsuzlama veya geçiştirmede olduğu gibi) bilinçli bilinçsiz olarak duygusal veya motivasyonel katılım olmamasıdır (Lillehammer, 2017).

Kayıtsızlığın bir diğer yaygın kullanımı tarafsızlık olarak kayıtsızlıktır. Bu kayıtsızlıkta farklı şeylerin önemi karşılaştırılarak tutum alınmaktadır. Böylece kayıtsızlık, aynı şey lehine veya aleyhine bir tercihin bulunmaması yüzünden karşılaştırmalı bir tercihin yokluğudur. Bu nedenle kişi öğle yemeğinde sebze veya et yemek hatta yemek yiyip yememek arasında kayıtsız kalabilir (Lillehammer, 2017). Kayıtsızlık sadece bir kişi ya da nesneye karşı ilgisizliğin yanı sıra, çevreye karşı duygusal çatışma durumu ya da ilgi, şefkat eksikliği veya içselleştirmeme olarak da ifade edilmektedir. Psikolojik açıdan kayıtsızlık uzun başarısızlıklardan sonra kişinin başarma umudunu kaybetmesi iken yönetsel açıdan kişinin politik süreçlere katılma eğilimi göstermemesidir. Bu kapsamda politik kayıtsızlığa en yaygın örnek kişilerin seçimlerde oy kullanmamasıdır. Sosyolojik açıdan ise kişilerin toplumsal etkinlik, tartışmalara katılmaması ve vatandaşlık görevlerini yerine getirmemesi sosyal kayıtsızlık olarak açıklanmaktadır (Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018).

Kayıtsızlık bir ayrışma, kopukluk hissi ve birey ile toplum arasında bilişsel ve davranışsal bağın eksikliği olarak da açıklanmaktadır (Abolfazli vd., 2016). Kayıtsızlık kişinin hedeflerine ulaşma umudunu kaybetmesi ve hayal kırıklığı yaşaması ile ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir olgu, tekrarlayan ve monoton işlere sahip olan ve çoğunlukla gelişme ve ilerleme için hiçbir umudun olmadığı gerçeğine teslim olan kişilerin özelliğidir. Bu nedenle

kayıtsızlık, yetersizliğin ya da başarısızlığın bir sonucudur ve mevcut ortamda ya da durumda sorunların olduğuna ilişkin önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Fard vd., 2011). Kayıtsızlık, kişinin uzun bir başarısızlıktan sonra ya da başarısızlığının kaynağından kaçınma durumunda amaçlarına ulaşma umudunu kaybettiği zaman belirmektedir. Bu olgu, tekrarlayan, sıkıcı işlerle uğraşan ve çoğu zaman işyerinde iyileşme ve ilerleme için herhangi bir çaba olmadığı gerçeğine teslim olan çalışanların özelliği olarak da ifade edilmektedir (Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018). Bu bağlamda hangi örgütte olursa olsun bir yönetici, saldırganlığın, mazeret göstermenin, ilgisizliğin, alışmanın ve umursamazlığın hep yetersizlik ve başarısızlık sonucu olduğunu ve sorunların varlığına işaret edebileceğini unutmamalıdır (Fard vd., 2011). Diğer bir ifadeyle çalışanların kayıtsız davranması örgütsel yapı ve işleyiş için tehdit ya da risk olarak algılanabilir. Bu nedenle yönetimin çalışanların kayıtsız davranışlarını ciddiye alması gerekmektedir.

Örgütsel Kayıtsızlık

Örgütsel kayıtsızlık çalışanların örgütün işleyişine ve başarısına ilişkin ilgisiz davranması, umursamaması ile ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışan örgütsel konulara, sorunlara, başarılara hiç ilgi duymamakta, örgütte çalışmaya devam etmesini yalnızca alacağı ücrete bağlamaktadır (Koçer, 2015, 532). Örneğin çalışanların "Bu benim işim değil, sana yardım edemem; yönetimle görüşmelisin, bunu başkasının yapması gerekiyordu" gibi ifadeleri örgütsel kayıtsızlığın önemli işaretleri olarak kabul edilmektedir. Kayıtsızlık gösteren çalışanlar yalnızca maaş almak için çalışmakta, kovulmamak için gereken işleri yapmakta ve asla örgütü ileriye taşıyacak fırsatlar için çabalamamaktadır (Keefe, 2004). Örgütlerde görülen kayıtsızlığın boyutları ve göstergeleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Örgütsel Kayıtsızlığı Boyutları ve Göstergeleri*

	Boyutlar	Bileşen	Göstergeler
Örgütsel Kayıtsızlık	Yönetime Karşı Kayıtsızlık	Sorumluluktan kaçmak	- Yetenekleri gizleme - Beyaz yalanlara başvurma - Yöneticinin verdiği görevi erteleme
		Yöneticiye eşlik etmemek	- Mazeret uydurma - Toplantılara önem vermeme - Toplantılarda öneride bulunmaktan kaçınma - Yöneticiyi şüphelendirme
		Yöneticiye karşı uygunsuz davranma	- Yöneticiyle karşılaşmaktan kaçınma - Yöneticinin dedikodusunu yapma - Yöneticiye soğuk ve mesafeli davranma
	Örgüte Karşı Kayıtsızlık	Bireysel sorumluluğun azalması	- İşyerinde kişisel işler yapma -Mesai saatleri içinde örgütsel faaliyet kapsamı dışında çalışma
		Makul olmayan organizasyon giderlerinin artması	- Örgüt tesislerini kişisel amaçlı kullanma - Örgüt malzemelerinin korunmasıyla ilgilenmeme
		İşyerinden ayrılmaya teşebbüs etme	- Saatlik izinlerin artırılması - Artan devamsızlık
	Müşterilere Karşı Kayıtsızlık	Müşterilere öncelik vermeme	- Hizmetlerin belirli saatlerle sınırlandırılması - Müşterilerin telefonlarına cevap vermeme
		Müşterilerin kasıtlı olarak kafasını karıştırma	- İşle ilgisi olmayan belgeler isteme - Müşterilerin işlerini makul olmayan bir şekilde erteleme
		Müşterilere karşı uygunsuz davranma	- Müşterilere isteksizce cevap verme - Müşterilere karşı saldırgan davranışlar sergileme
	Meslektaşlara Karşı Kayıtsızlık	Meslektaşlarla işbirliğinin azaltılması	- Grup çalışmalarında işbirliği yapmama - Başkalarının motivasyonunu bozma
		Meslektaşları ile uygunsuz davranışlar sergileme	- Meslektaşlarına karşı soğuk ve mesafeli davranma - Başkalarının zayıf yönlerine odaklanma
	İşe Karşı Kayıtsızlık	Verimliliğe önem vermeme	- İşte doğruluğu azaltma - Sorumlulukları yerine getirmeme - İşinde kaliteye önem vermeme - Çalışma hızını yavaşlatma - Zamanında çalışmayı önemsememe
		İşe karşı karamsarlık	- İşin önemsiz ve değersiz olduğunu varsayma - İşin yararsız olduğunu varsayma

Kaynak: Abolfazli vd., 2016; Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018

Tablo 1'de görüldüğü üzere örgütsel kayıtsızlık yönetime, örgüte, müşterilere, meslektaşlara ve işe karşı olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır. Bu beş boyut sorumluluktan kaçınma, uygunsuz davranma, önemsememe, değer vermeme, işbirliği kurmama, örgütsel amaçlar doğrultusunda hareket etmeme gibi bileşenler altında açıklanmaktadır. Örgütsel kayıtsızlık belirgin bir döngü şeklinde gerçekleşebilmektedir. Kişiler yeni bir işe başladıklarında ya da terfi aldıklarında genellikle büyük bir çalışma azmi ile dolu olmaktadırlar. Ek olarak tüm fırsatlar, meslektaşları ve örgütsel hedefler konusunda heyecanlanmaktadırlar. Çünkü çalışanlar örgütte kendilerine ihtiyaç duyulduğunu hissederler. Bu doğrultuda örgütte önemli bir rol oynayacakları düşüncesi çalışanlar için gurur vericidir. Ancak bu heyecan ve çalışma azmi zamanla değişmeye başlamakta ve azalmaktadır. Bu heyecan ve coşkunun yerini çalışanların hayal kırıklıkları almakta ve çalışan performansı giderek düşmektedir. İşte tam olarak bu noktada örgütsel kayıtsızlık devreye girmektedir (Keefe, 2006).

Örgütsel kayıtsızlık kapsamında sorumluluktan kaçınma, uyumsuz davranma, önemsememe, değer vermeme, dikkatsizlik, bilgisizlik, dışlama, unutma, geçiştirme gibi davranışlar kayıtsızlığın önemli göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Bu tarz kayıtsızlık davranışlarını tüm çalışanlar sergilemesine rağmen özellikle alt tabaka çalışanlar arasında bu davranışlar daha yaygın şekilde görülmektedir. Kayıtsız çalışanlar her örgütte ve sektörde mevcuttur (Keefe, 2004). Özellikle kar amacı gütmeyen kamu alanında örgütsel kayıtsızlık daha da yaygınlaşmaktadır. Bu kayıtsızlık bulaşıcı bir hastalık gibi örgütte her kademeden çalışanı, hatta en iyi performans sergileyen çalışanları bile zamanla etkileyebilmektedir (Keefe, 2006). Örgütsel kayıtsızlık hangi bağlamda olursa olsun iş yerinde yıkıcı bir faktördür. Örgütsel kayıtsızlığın olası nedenleri şöyle sıralanmaktadır (Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018):

- Belirsiz örgütsel amaçlar
- Liyakate dayalı olmayan istihdam uygulamaları
- Örgütte nepotizm ya da kayırmacılık yapılması
- Örgütsel adaletsizlik
- Kırtasiyecilik
- Kapalı örgüt iklimi
- Örgütsel güvenin zedelenmesi
- Katılımcı olmayan, otokratik yönetim anlayışı

- Mekanik örgüt yapısı
- Ayrıştırıcı örgüt kültürü
- Örgütsel tükenmişlik
- Yetersiz özlük hakları (maaş, izin, terfi, promosyon vb.)

Örgütsel kayıtsızlık bir tür sessiz kriz, kademeli çöküş ve sakin bir yıkım olarak da düşünülmektedir. Malekzadeh ve Golmohammadi'nin (2018) belirttiği nedenlerden dolayı örgütsel kayıtsızlık aslında örgütte ciddi problemlerin bir işareti olarak kabul edilmekte ve çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda çabalamaması, örgüte karşı ilgi göstermemesi ve duyarsızlaşması şeklinde kendini gösterebilmektedir. Bu doğrultuda örgütsel kayıtsızlığın alanyazında (Abolfazli vd., 2016; Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018) belirtilen olası sonuçları şöyle özetlenebilir:

- Çalışanların örgütsel kaynakları israf etmesi,
- Çalışanların örgüt kurallarına aykırı davranması
- Çalışanların işine değer vermemesi
- Çalışanların örgütte sürekli her şeyden şikâyet etmesi
- Çalışanların yeni görevleri reddetmesi
- Çalışanların sorumluluklarını geciktirmesi
- Çalışanların tam kapasite çalışmaması
- Çalışanların örgütte rol fazlası davranış sergilememesi
- Çalışanların örgütsel sessizlik göstermesi
- Çalışanların örgütsel bağlılığının azalması
- Çalışanların örgütsel eylem ve kararlarda kendilerini faydasız hissetmesi
- Çalışanların öz yeterlik algısının düşmesi

Görüldüğü üzere örgütsel kayıtsızlığın önde gelen nedenlerinden biri amaçsızlık ya da belirsiz amaçlar olarak ortaya konmuştur. Bu kapsamda örgüte herhangi bir katkı sunmadığını düşünen ya da işini anlamlı bulmayan çalışanlar kayıtsızlık gösterebilmektedir. Diğer taraftan çalışan değer ve ihtiyaçlarıyla çatışan örgütsel amaçlar da kayıtsızlığın işaretleri olarak kabul edilmektedir. Böyle durumlarda çalışanlar kendilerini dışlanmış hissetmekte ve örgütsel amaçlara kayıtsız kalabilmektedir. Bu durumda çalışanlar örgütte kural ve düzenlemelere önem vermeme ve uymama, amaçları önemsememe,

örgütün kaynaklarını ve olanaklarını israf etme gibi davranışsal belirtiler sergileyebilmektedir. Ayrıca bu çalışanlar görevlerini gerekli şekilde yerine getirmek için çabalamama, örgütsel amaç ve misyona dikkat etmeme, yeni görevleri kabul etmeme ya da sürekli sorumluluklardan kaçma eğilimi gibi işlevsel belirtilere de sahip olmaktadır (Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018). Bütün bu belirtiler ışığında kayıtsızlığın örgütü yavaş yavaş içeriden çökerten bir yıkım olduğunu söylemek mümkündür. Çalışanlarında belirtilen davranışsal ve işlevsel işaretleri gören yöneticiler onlarla bu konuda açık iletişime geçmelidir. Aksi halde kayıtsızlığa kayıtsızlıkla karşılık vermek bu yıkımı daha şiddetli hale getirebilir.

Örgütsel kayıtsızlık konusunda çeşitli örgütlerde çalışan kişilerle yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu konuda Fard ve diğerleri (2011) çalışanların örgüt başarısını önemsemeden yalnızca maaş alacak kadar çalışması olarak tanımladıkları örgütsel kayıtsızlık kavramını ölçmek için 5 boyut, 14 bileşen ve 33 maddelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. Yazarlar reklamcılık, işletme, okul, üniversite ve kamu sektöründen 32 çalışanla yaptığı görüşmelere dayalı olarak yönetime, örgüte, müşterilere, meslektaşlara ve işe karşı kayıtsızlık davranışları sergilenebileceğini ortaya koymuştur. Mollaabbasi ve diğerlerinin (2013) işletme örgütlerinde 600 çalışan ile yaptığı araştırmasında örgütsel bağlılık ve duygusal zekâ ile örgütsel kayıtsızlık arasında negatif ilişki çıkmıştır. Bu doğrultuda yazarlar çalışan performansını artırmak isteyen yöneticilere özgeci, nazik, cömert, fedakâr davranmalarını ve liyakat ile niteliği ön plana çıkararak çalışan bağlılığını yükseltmelerini önermektedir. Ek olarak iş nitelikleri ve çalışan-örgüt uyumunun örgütsel kayıtsızlık üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır (Barzoki vd., 2016). Bu doğrultuda liyakate dayalı istihdam uygulamalarının örgütsel kayıtsızlığı azaltabileceğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan Fard ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği örgütsel kayıtsızlık ölçeği Erhan ve diğerleri (2021) tarafından perakende sektöründe görev yapan çalışanlar üzerinde uygulanarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ek olarak ulusal alanyazın kapsamında Aydoğdu ve Çakıcı (2018) kamu ve özel sektör çalışanlarının örgütsel kayıtsızlık düzeylerini belirlemiştir. Buna göre çalışan kayıtsızlığı en fazla örgüte, en az müşteriye karşı görülmektedir.

Örgütsel Kayıtsızlığın Yönetimi ve Önleme Stratejileri

Örgütsel kayıtsızlık herhangi bir örgütü içten içe çürüten yıkıcı bir faktördür. Örgütte çalışan kayıtsızlığını doğrudan ve hızlı şekilde tespit etmek kolay değildir. Çünkü örgütsel kayıtsızlığın altında örgütsel işleyişten, yönetimden ya da çalışanlardan kaynaklı çeşitli nedenler olabilir. Ancak örgütsel kayıtsızlık kurumsal ilgisizlik, çalışan devri, devamsızlık, ihmal, örgüte bağlılık ve örgütsel gurur eksikliği, düşük motivasyon ve çalışanların örgütten ayrılması gibi konularda sorunlar temsil ettiği için yöneticilerin bu tehlikeleri ciddiye alması gerekmektedir. Çünkü çalışanların işten ayrılmasıyla sonuçlanan bu kayıtsızlık süreci yönetilemezse eğitim/yetiştirme, güçlendirme ve istihdam yatırımları açısından örgütte aşırı maliyetlere sebep olacaktır (Abolfazli vd., 2016). Bu nedenle örgütlerde çok büyük zarara yol açmadan kayıtsızlık yönetilmelidir. Örgütlerde kayıtsızlığın yönetim süreci Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. *Örgütlerde Kayıtsızlık Yönetimi Süreci (Abolfazli vd., 2016)*

Şekil 1'de görüldüğü üzere örgütlerde kayıtsızlık yönetimi koşullar, stratejiler ve çıktılar başlığında ele alınmaktadır. Koşullar başlığında örgüt

yapısı ve bu yapının göstergeleri olan örgüt kültürü ve iklimi incelenmiştir. Örgüt yapısı örgütü amaçlarına ulaştıran birimlerin eşgüdümlü şekilde hareket ettirilmesidir. Bu kapsamda Mintzberg'in (2015) de bahsettiği üzere çalışanları kalıplar içine sokan mekanik örgüt yapısı yerine çalışanlara esneklik tanıyan organik örgüt yapısı tercih edilebilir. İlaveten demokratik ve katılımcı örgüt kültürü ve açık bir örgüt iklimi de çalışan kayıtsızlığını azaltmak için önemli yapısal bir faktördür. Diğer taraftan örgüt içinde işbirliği, iletişim, mutluluk, esneklik, adalet ve iyileştirme üzerine stratejiler de çalışan kayıtsızlığının yönetiminde etkilidir. Bu sürecin çıktıları da kişisel bağlamda artan içsel motivasyon, bağlılık ve performans olurken örgütsel bağlamda ise artan memnuniyet, verimlilik ve etkililik olmaktadır.

Örgütlerde çalışan kayıtsızlığını yönetmek için Malekzadeh ve Golmohammadi (2018) içsel motivasyon, gönüllü çaba, bağlılık, işe dahil olma, çalışanlar arası etkileşimi geliştirme, toplumsal beklentileri karşılama, müşteri ve çalışan memnuniyetini yükseltme, örgütsel vatandaşlık davranışını geliştirme, etkililik, çalışma koşulları ve üretimi iyileştirme, tüm alanlarda adil olmayan çalışma uygulamalarını azaltma, işyeri ruhsallığını teşvik etme gibi konularda çalışmalar yapılmasını önermektedir. Ek olarak örgütlerde kayıtsızlığı azaltıp çalışanların örgüte daha fazla dâhil olmasını sağlamak için Keefe'nin (2006) önerdiği bazı stratejiler şöyle sıralanmaktadır:

Hedefler belirlemek ve net bir vizyon oluşturmak. Açıkça tanımlanmış hedeflere ve vizyona sahip olmak, herhangi bir örgütün başarısı için esastır. Ortak bir vizyon çalışanları etrafında toplayıp çabalamaya sevk eder. İlaveten çalışanlar nihai amaçların yanında örgütün alt amaçlarını da bilmek isterler. Bu açık ve net hedefler aynı zamanda çalışanların kafa karışıklığını ortadan kaldırarak örgüte kayıtsız kalma olasılıklarını da en aza indirgemektedir.

Çalışanları bilgilendirmek. İletişim çok önemlidir. Çünkü yöneticileriyle çok az iletişim kuran veya hiç iletişim kuramayan çalışanlar, kendilerini örgüte yabancılaşmış hissederler. Çalışanları bilgilendirme amaçlı olarak düzenli grup toplantıları planlama, her çalışan ile ayrı ayrı tanışma, düzenli durum raporları oluşturma gibi iletişim kanalları kullanılabilir. Böylece çalışanlar örgütsel kayıtsızlığa sebep olan gereksiz hayal kırıklığı ve kafa karışıklığından da korunmuş olurlar. Çalışanlar bilgilendirildiğinde örgüt daha sorunsuz şekilde ilerleyecektir.

Çalışanları yetiştirmek. Çalışanlar her zaman mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır. Örgüte kayıtsız kalmalarını önlemek için çalışanları potansiyellerine ulaştıracak şekilde becerilerle donatmak gerekmektedir.

Böylece işlerini daha etkili şekilde yapabileceklerdir. Bu konuda çalışanlara ihtiyaç analizleri yaparak ya da doğrudan kendilerine sorarak mesleki gelişim eğitimleri düzenlenebilir. Kendilerine yatırım yapıldığını düşünen çalışanlar bu durumu işlerine olumlu olarak yansıtmaktadır.

Çalışanları motive etmek. Çalışanlara örgüte katkıları konusunda dönüt vermek önemlidir. Çünkü insan emek verdiği örgütte değer görmek de ister. Bu değerin maddi olması şart değildir. Bazen "Mükemmel iş çıkardın" demek ya da ayın elemanı panosuna çalışanı eklemek motivasyonu arttırabilir. Diğer taraftan performansla bağlantılı olarak maddi teşvik olanaklarının da adil ve uygun olması gerekmektedir. Aksi halde çalışanlar iş arkadaşlarının yarısı kadar iş yapınca aynı ücreti aldığını gördüğünde örgüte kayıtsız hale gelmektedir. Bu durumda düşük performans gösteren çalışanlar potansiyellerini ortaya çıkarmazken iyi performans gösteren çalışanlar hayal kırıklığına uğrayıp işten ayrılabilirler. Bu sebeple adil ücretlendirme ve manevi teşvik yapısıyla motivasyon ortamının oluşturulması çalışanların işlerini en iyi şekilde yapmalarını sağlamaktadır.

Çalışanları güçlendirmek. Yetki devrini kullanarak örgütteki işleyişe çalışanları dâhil etmek gerekmektedir. Çalışanlar yetkilendirildikçe örgütsel amaçları içselleştirip süreci nasıl yöneteceklerini daha iyi anlarlar. Böylece çalışanlar yetki alanlarındaki işleri yaparken yöneticiler kendi görevlerine odaklanabilir. Yetki devri ile örgütte her çalışan bir tamamlayıcı role sahip olur. Kendilerini örgüt için önemli gören çalışanlar da kayıtsızlık azalırken çaba ve performans artmaktadır.

Okullarda Örgütsel Kayıtsızlık

Örgütsel kayıtsızlık çalışanların bir bütün olarak örgüte karşı dikkatsiz ve umursamaz davranması ya da örgütü önemsememesi olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda çalışanlar fiziksel olarak örgütte bulunmaktadır. Ancak yöneticilerin gayri resmi, bencil ve benmerkezci uygulamaları yüzünden çalışanların yenilikçilik, yaratıcılık ve gelişime yönelik girişimleri engellenmektedir. Bu durum çalışanları yalıtılmış, sorumsuz ve kayıtsız hale getirmektedir. Bu tarz örgütlerde çalışanların iş ortamı üzerinde en ufak bir müdahalesine dahi izin verilmemekte, aksine çalışanlar bağımlı, itaatkâr ve madun olmaya teşvik edilmektedir. Kamu sektöründe ise ek çaba ya da çalışmaya herhangi bir teşvik olmaması nedeniyle kayıtsızlık vakalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca *herkes için geniş masa* ve *ne kadar iyi çalışırsan o kadar kötü sonuç alırsın* yanılgıları da kamu ve yarı kamu

sektöründe derin bir kayıtsızlığa işaret etmektedir (Mansourikia vd., 2021). Kayıtsız çalışanlar örgüt kurallarına uymama, müşterilere/hizmet alanlara karşı sorumsuz davranma, örgütün başarı veya başarısızlığına ilgisiz kalma, yeni çözümler üretmeme, düşük özsaygı, dikkatsizlik, işe devamsızlık ve erteleme (Abolfazli vd., 2016; Fard vd., 2011; Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018) gibi davranışlar göstermektedir. Bu ve benzeri davranış ya da durumlara eğitim örgütlerinde de rastlamak mümkündür. Bu nedenle okullarda okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ya da veliler açısından örgütsel kayıtsızlık önemli bir konudur. Okul yöneticisi ve öğretmen gibi eğitim çalışanlarının işe yabancılaşma, ilgisizlik, bıkkınlık, hayal kırıklığı ve başarısızlık duyguları okulda yürütülen eğitim-öğretim, yönetim ve diğer çalışmalara karşı olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bu duygu, tutum ve davranışlar zaman içinde örgütsel kayıtsızlığa dönüşebilmektedir. Böylece öğretmenler öğrencileri ihmal etmekte, sosyalleşmeyi bırakmakta, yönetim ve meslektaşlarla işbirliğini kesmektedir (Mansourikia vd., 2021).

Örgütsel kayıtsızlık konusunun eğitim örgütleri kapsamında ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde okullarda örgütsel kayıtsızlığı özellikle İran örnekleminde irdeleyen araştırmalara rastlanmıştır. Rahimi ve Khayami'nin (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışmaya göre okullarda örgütsel kayıtsızlığın azaltılması için eğitim yöneticilerinin bürokrasiyi azaltması, örgütsel amaçları öğretmenlere net olarak açıklaması, öğretmenler arası ayrımcılık yapılmaması, adaletli görev dağılımı ve öğretmenlerin maddi imkânlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Abdollahi ve Kashef (2020) de öğretmenlerin algıları doğrultusunda örgütsel kayıtsızlık ile örgütsel ihmal arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlemiştir. Öğretmenlerin örgütsel kayıtsızlığını azaltmak için örgütsel ihmal düzeyini düşürmek gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesi, yaratıcı ve yenilikçi girişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir. Reza ve Hossein (2020) ise öğretmenlerin örgütsel adalet, bağlılık ve iş doyumu algılarının örgütsel kayıtsızlık düzeyini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle düşük adalet, iş doyumu ve bağlılık öğretmenlerin okula karşı kayıtsız kalmasına sebep olmaktadır. Diğer taraftan yükseköğretimde öğretim elemanları tarafından en fazla kayıtsızlık yöneticiye daha sonra sırasıyla örgüte, görevlere, meslektaşlara ve öğrencilere gösterilmektedir (Amozgar vd., 2024). Kısacası öğretim elemanları en fazla ilgiyi ve önemi öğrencilerine gösterirken yönetime karşı görece daha umursamaz davranmaktadır.

Ulusal alanyazında okullarda örgütsel kayıtsızlık konusunda birkaç çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları (Çelik, 2022; Özkan, 2019; Sayraç Kavadar, 2021) psikoloji alanında üniversite öğrencilerinin ahlaki kayıtsızlığı olarak ele alınmıştır. Doğrudan okullarda örgütsel kayıtsızlığa ilişkin Kıral'ın (2015) çalışmasına rastlanmıştır. Kıral (2015) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle örgütsel kayıtsızlık üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu konuda yazar güvensizlik, eleştiri ve alay, ilgisizlik ve umursamazlık olmak üzere üç boyutlu bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışma yakından incelendiğinde yazarın kayıtsızlık kavramını sinizm temelinde ele aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın özellikle ilgisizlik ve umursamazlık boyutlarına bakılmıştır. İlgisizlik ve umursamazlık boyutunda yöneticiler ve öğretmenler hizmetiçi eğitim, seminer, sempozyum gibi etkinliklere katılma konusunda isteksiz olduklarını, ancak bayrak töreni gibi resmi kutlama ve törenlere zamanında katıldıklarını, derslere hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. İlgili çalışmalar çeşitli öğretim basamaklarında örgütsel kayıtsızlığın görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenlerin herhangi bir maddi karşılığı olmaksızın gönüllü iş ya da etkinliklere kayıtsızlık gösterdiğini, zorunlu ve getirisi olan iş ya da etkinlikleri önemsediğini söylemek mümkündür.

Sonuç

Örgütsel kayıtsızlık çalışanların bir bütün olarak örgüte karşı gösterdiği dikkatsizlik, umursamazlık, önemsememe, ilgisizlik, ihmal ya da erteleme gibi davranışları sonucunda örgütü içeriden yıpratan olumsuz bir durumdur. Bu negatif durum içsel motivasyon eksikliğine, örgütsel bağlılığın, performansın, kişilerarası katılımın düşmesine, çalışanların rekabet avantajının ve yaratıcılığının azalmasına neden olmakta ve örgütün hedeflerine ulaşmasını doğrudan engellemektedir. Ancak kayıtsızlığa kayıtsızlıkla cevap vermek de örgütü kısır döngüye sürükleyebileceğini ifade etmek mümkündür. Bu sebeple yöneticiler çalışan devri, devamsızlık, geri çekilme, ilgisizlik, ihmal gibi kayıtsızlık göstergelerini ciddiye almalıdır. Bu doğrultuda örgütsel kayıtsızlığın organik örgüt yapısı, katılımcı kültür ve açık iklim bağlamında işbirliği, iletişim, özerklik, esneklik, adalet ve iyileştirme stratejileri ile yönetilmesi gerekmektedir. Aksi halde işten ayrılma ile sonuçlanan örgütsel kayıtsızlık doğru şekilde yönetilemezse çalışanlara yapılan tüm yatırımlar örgüte zarar olarak dönmektedir. Ancak iyi yönetilen kayıtsızlık süreci kişisel bağlamda artan içsel motivasyon, bağlılık ve

performans örgütsel bağlamda ise artan memnuniyet, verimlilik ve etkililik olarak örgüte olumlu çıktılar sunabilir.

Örgütsel kayıtsızlığı belirlemek kolay olmayabilir. Çünkü kayıtsızlık örgüt yapısı, işleyişi, kültürü, iklimi, istihdam uygulamaları, özlük hakları, terfi gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar (Abolfazli vd., 2016; Fard vd., 2011; Malekzadeh ve Golmohammadi, 2018; Mansourikia vd., 2021) örgütsel kayıtsızlığın çalışan devri, kaynak israfı, sessizlik, erteleme, ihmal, uyumsuzluk, her şeyden şikâyet etme, sorumluluktan kaçma, yeni görevleri reddetme, minimum kapasite çalışma gibi sonuçları olduğunu göstermektedir. Ancak örgütsel kayıtsızlık net amaçlar belirleme, çalışanları eğitme, güçlendirme, bilgilendirme, motive etme gibi stratejilerle önlenebilir (Keefe, 2006). Diğer taraftan örgütsel kayıtsızlık eğitim örgütleri de dâhil olmak üzere her türlü örgütte görülebilmektedir. Kayıtsızlık gösteren çalışanlar örgüt için maddi ve manevi zarar anlamına gelmektedir. Ancak insan hammaddesi üzerinde çalışılan okullarda kayıtsızlığın daha ciddi sonuçları olabilir. Mevcut araştırmalar (Abdollahi ve Kashef, 2020; Rahimi ve Khayami, 2019; Reza ve Hossein, 2020) düşük adalet, güven, iş doyumu, bağlılık algısının ve yüksek bürokrasi, hiyerarşi, ayrımcılık, kayırma ve belirsizlik düzeyinin öğretmen kayıtsızlığını tetiklediğini göstermektedir. Ayrıca günümüzde gelişen teknoloji ve yapay zekâ uygulamaları ile öğrenciler açısından mevcut eğitim-öğretim sürecinin anlamsızlaştığı ve değersizleştiğini de söylemek mümkündür. Bu sebeple öğretmen ve özellikle öğrenci kayıtsızlığının altında yatan sebepler araştırılarak eğitim-öğretim süreci toplumsal açıdan daha anlamlı ve işlevsel hale getirilmelidir. Aksi halde örgütsel kayıtsızlığı görmezden gelme gelecek nesillerin farklı yerlerde anlam aramaya başlamasıyla birlikte beyin göçü, insan sermayesi kaybı gibi ciddi sonuçlar doğurabilir.

Kaynakça

Abdollahi, G. R., & Kashef, S. M. (2020). Studying relationship between components of silence and organizational ındifference with organizational negligence of physical education teachers. *Human Resources Management in Sports, 7*(1), 137-150. doi.org/10.22044/shm.2020. 7927.1911

Abolfazli, E., Yousefi Saidabadi, R., & Fallah, V. (2016). An analytical study on indifference management in educational system of Iran: Reflection on expert's opinions. *International Review, 1*(2), 22-37.

Amozgar, A. K., Frough, B. M., Mohammadi, E. M., & Taheri, M. A. (2024). Studying the prevalence of organizational ındifference in Bamyan University. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, *3*(1), 10-15.

Aydoğdu, C., & Çakıcı, A. (2019). Örgütlerde kayıtsızlık davranışı üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (2), 96-117.

Barzoki, S., Abzari, A. M., & Zahra, M. (2016). Study the effect of job characteristics on organizational indifference of employees with a mediator of person organization fit (Case: Gas Company Of Isfahan Province). *Journal of Organızational Culture Management, 14*(3), 693-719. SID. https://sid.ir/paper/196510/en

Çelik, E. (2022). *Üniversite öğrencilerinde ahlaki kayıtsızlık ve sosyal ilginin internet bağımlılığı açısından yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Bağımlılık ve Adli Bilimler Enstitüsü, Adana.

Fard, H. D., Salarieh, N., & Noruzi, M. R. (2011). Exploring organizational indifference: Creating and validating a measure. *African Journal of Business Management*, *5*(31), 12381.

Keefe, L. (2004). How to overcome organizational indifference. *Employee Assistance Report*, *7*(7), 1-2.

Keefe, L. (2006). Overcome organizational indifference. *Nonprofit world, 24*(2), 14-15.

Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Lillehammer, H. (2017). The nature and ethics of indifference. *The Journal of Ethics*, *21*, 17-35.

Malekzadeh, G., & Golmohammad, M. (2018). Conceptualization of organizational indifference using cognitive mapping. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *34*(16), 110-132.

Mansourikia, M., Shafizadeh, H., & Soleimani, N. (2021). Designing a model to organizational indifference for secondary school teachers in Tehran. *Journal of School Administration, 8*(4), 244-267. https://sid.ir/paper/960166/en

Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve yapıları* (Çev. Edt. A Aypay). Nobel Akademi

Mollaabbasi, H., Rezaeemanesh, B., & Sadaghiani, J. (2013). A study on relationship between emotional intelligence and organizational indifference through the organizational commitment: A case study of an Iranian firm. *Management Science Letters*, *3*(5), 1327-1332.

Özkan, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin narsisizm düzeyleri ile ahlaki kayıtsızlık ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rahimi, H., & Khayami, F. (2019). Organizational Indifference in Schools Teachers in Kashan City: Antecedents and Consequences. *School Administration, 7*(2), 20-40.

Reza, A., & Hossein, T. (2020). Modelling of predictive organizational ındifference based on organizational justice, organizational commitment and job satisfaction (The Case: Women Teachers of Physical Education in Alborz Province). *Journal of Educatıonal and Scholastıc Studıes, 8*(21), 193-215. SID. https://sid.ir/paper/261725/en

Sayraç Kavadar, N. (2021). *Ahlaki temeller, ahlaki kayıtsızlık ve bilişsel kapalılık ihtiyacı arasındaki ilişkiye grup aidiyetinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL

1975 yılında Artvin Arhavi'de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Arhavi'de tamamladı. Lisans öğrenimini 1993-1997 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünde tamamladı. 2001 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE Anabilim Dalında Yüksek Lisans derecesi aldı. 2006 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTPE Anabilim Dalında Doktora derecesi aldı. Meslek yaşamına 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığında Sınıf Öğretmeni olarak başladı. Temmuz 1998'de Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atandı. 2001-2006 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi EYTPE Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak görev yaptı. 2007 yılında yardımcı doçent olarak Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevine başladı. 2013 yılında doçent, 2019 yılında da profesör olan yazar halen Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır.

Doctorvater

Kasım hocam ile ilgili anı yazmaya başladığımda duygu ve düşüncelerimi tam olarak ifade edebilecek sözcükleri bulmak için çok çabaladım. Zira benim yaşantımdaki yeri ve önemi sözcüklere cümlelere sığmayacak kadar büyük. Bu çabanın sonunda bana yardımcı olan yine her zamanki gibi Kasım hocamın öğretileri oldu. Kasım hocam doktoradaki "Lisansüstü Öğretimin Planlaması" başlıklı dersi kapsamında Üniversite - Bir Dekan Anlatıyor" adlı kitabı okumamızı önermişti. Kitapta Almanya'da doktora tezi danışmanı profesöre 'Doctorvater (doktor-baba)' denildiği ve "lisansüstü öğrencilerin, öğretim üyelerinin, bilimin devamını sağlayan, genç çömezleri oldukları" söyleniyordu. Evet bu ifadeler tam da benim kendisini anlatabilme çabamın karşılığı olabilir. Kasım hoca benim için Türkiye'nin bir ucundan, doğup büyüdüğüm yerlerden kopup kendimi hiç bilmediğim bir şehrin ortasında bulduğum bir dönemde bu şehrin en aydınlık yanı, bana kol kanat geren baba figürü oldu.

Kasım hocam ile ilgili anlatabileceğim çok anı var ve hepsini buraya sığdırmam olanaklı değil. Ancak kısaca tarihsel sırayla yaşamıma dokunuşlarını özetlemeye çalışacağım. Hocamla ilk olarak 1993 yılında

tanıştım. İlk yıllarda dersimize girmemişti. Ancak sınavlardaki güler yüzü ile öğrenci dostu olduğunu hemen belli etmişti. Hocamdan aldığım ilk ders dördüncü sınıfın ilk döneminde seçmeli ders olarak aldığım 409 Kodlu Öğretim Haritaları olmuştu. O dersle birlikte hocamın akademik nitelikleri ile de tanışma fırsatı bulmuştum ve sanırım ders sonunda ben de hocamda iyi izlenim bırakmıştım. O yıl sonunda mezun oldum. Sevgili hocamın öğrencisinin yaşamına dokunan bir yanı vardı. Elini ve desteğini hep öğrencilerin omzunda tutardı. Bu yüzden mutlaka bir gün bir yerlerde Kasım hocamla yine yollarımızın kesişeceğini biliyordum.

1998 yılında Nevşehir'de bir köy öğretmeni olarak görev yaparken aynı zamanda fakültemize yüksek lisans dersleri için gidiyordum. O günlerden birinde kantinde arkadaşlarla otururken bir alt dönem arkadaşlarımdan Aslan heyecanlı bir şekilde yanıma gelip Kasım hocamın beni odasına çağırdığını söyledi. Hemen hocamın yanına gittim. Kasım hocam Trakya Üniversitesinin bizim bölüm mezunu iki araştırma görevlisine ihtiyaç duyduğunu ve istersem sınavlarına girmek için Edirne'ye gidebileceğimi söyledi. Benimle sınava girecek bir diğer kişinin de sınıf arkadaşım Binali Tunç olduğunu söyledi. Evet, anlaşılacağı gibi benim ve Binali kardeşimin akademisyenlik yaşamı Kasım hocamın yönlendirmesi ve desteği ile başladı.

Kasım hocamın yaşamıma olan dokunuşları bununla sınırlı değildi tabi ki. Trakya Üniversitesinde yüksek lisansımı tamamladıktan sonra Ankara Üniversitesine döndüm ve hocamın danışmanlığında doktora eğitimimi tamamladım. Doktora öğrencisi olarak yeniden kendisinin öğrencisi olmak büyük bir gurur ve onurdu benim için. Akademik yaşantımın ilk adımlarında hocam ile ilgili kurmuş olduğumuz ilişki, aile kurmama kadar uzanan güçlü bir bağın habercisiydi. Sevgili hocam baba rolü ile bu konuda da yoldaş oldu bana. Ve ne tesadüf ki eş adayım da Sivaslıydı. Nişan merasiminde hocam her ne kadar kendisi de Sivaslı olsa erkek tarafı olarak sazının tınısı ve sözün güzeli ile ailemi kurmama vesile oldu. Evlenince, Kasım hocamın ifadesi ile ben de "Sivaslı olmuştum" artık.

Halkoyunları ekibimizle yaptığımız yurtdışı gezilerinde biriktirdiğimiz anılarımız hala çok canlı. Oda arkadaşlığı yapma olanağı da bulduğumuz Fransa gezisinde ağrıyan ayağım için hastaneye gittiğimde de yanımdaydı hocam. Doktorların ne yapacağını sorduğumda sadece krem süreceklerini söyledikten hemen sonra yediğim iğnenin acısını ☺ unutmamda da yardımcı oldu. Herkesin bildiği gibi Kasım hocam her zaman fıkraları ile de bizimleydi.

Fıkra anlatıcılığı ile ün salmıştı. Hafızamda kalan en net anılar ise aldığı küçük notlarla fıkraları bizimle paylaşmasıydı.

Buraya sığdıramayacağım yüzlerce anımız var. Hem hoca hem baba, aynı zamanda da her yönüyle yolumu aydınlatan, öğretilerinden feyz alarak daha güçlü hissettiğim ve adı her geçtiğinde yüzümde kocaman bir tebessüme vesile olan sevgili hocama…

Tuncer Bülbül

Doç. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU

2010 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programından mezun olmuştur. 2011 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesine araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2013 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Yüksek Lisans Programından mezun olmuştur. 2014-2018 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. 2019 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında doktora derecesini almıştır. 2022 yılında Doktor Öğretim Üyesi olarak Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevine başladı. 2023 yılında doçent olan yazar halen Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır.

Okul Yönetiminde Dijitalleşme ve Teknostres

Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nartgun_s@ibu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-5404-1655

Şule GEGEKOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, schule.d@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-2133-2878

Öz

Bu çalışmada dijitalleşme ve teknostres arasındaki ilişki, eğitim örgütlerine yansımaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Verilerin elektronik bir ortama yüklemesiyle bilgiye erişime farklı bir boyut kazandıran dijitalleşme ile yepyeni bir çağın kapıları aralanmış hem bireyler hem de örgütler açısından önemli avantajlar elde edilmiştir. Ancak sağladığı avantajların yanı sıra dijitalleşme ile birlikte birtakım dezavantajların da ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Yeni teknolojilere uyum sağlayamamaktan kaynaklanan stres durumunu ifade eden teknostresde bu dezavantajlardan biridir. Okulların dijital dönüşüm sürecinde bir tehdit unsuru olarak görülen teknostresin ortaya çıkmasında rol oynayan tekno- aşırı yük, tekno-karmaşıklık, tekno-belirsizlik, tekno-güvensizlik ve tekno-istila gibi faktörlere ilişkin farkındalık kazanmanın önemi ve bu süreçte dijital lider konumundaki okul yöneticilerine düşen sorumluluklar bu çalışma ile ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Dijitalleşme, teknostres, dijital liderlik*

Giriş

İnsanlık tarihinin avcı toplayıcı dönemden başlayarak geçirdiği evrelerin sonunda geldiği nihai durumu ortaya koyan dijital dönüşüm süreci (Kurban, 2022), son yıllarda bilgi iletişim teknolojilerinin daha ekonomik ve daha güçlü bir hale gelmesiyle hız kazanmıştır (Polat, 2021). Yaşamın her alanını etkileyen bu dönüşüme hem bireyler hem de örgütler ayak uydurmak zorunda kalmış, bu dönüşümün gerektirdiği değişimlere duyarsız kalması mümkün olmayan alanlardan biri olan eğitimde (Balyer ve Öz, 2018) teknolojiden ayrı

düşünülemez bir hale gelmiştir (Kuday ve Akpınar, 2021). Öğrenme ve öğretme yöntem ve teknikleri, öğretim programları, öğrenci ve öğretmen yeterlikleri, kazanım ve çıktılar, ölçme ve değerlendirme süreçleri gibi alanlarda önemli değişiklikler meydana getiren eğitimde dijitalleşme kavramı (Yalap ve Gazioğlu, 2023) öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın yanı sıra, eğitim yönetimi süreçlerinde teknoloji kullanımını da ifade eder. Eğitim teknolojisi kavramı daha ziyade öğretimsel etkinliklerde teknolojinin etkin kullanımını kapsarken eğitim yönetiminde teknoloji kullanımı ise eğitime ilişkin planlama, tasarım, değerlendirilme, doğru, etkili karar alma ve yönetimsel süreçlerde rasyonaliteyi içerir (Topcu ve Ersoy, 2020). Hem öğretim etkinliklerinde hem de yönetim süreçlerinde etkili bir dijital dönüşüme liderlik etme görevi ise hiç şüphesiz okul yöneticilerine düşmektedir.

Teknolojinin eğitime entegrasyonunda kilit unsurların *yönetim* ve *liderlik* olması (Gibson, 2001) okul yöneticilerinin eğitimde dijitalleşme sürecindeki önemini kritik hale getirmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, dijital teknolojilere karşı tutumları, okulun dijital dönüşümünü gerçekleştirecek insan kaynağının temini, destek hizmet sağlanması ve okulun dijital dönüşümünü mümkün kılacak vizyon ve stratejilerin geliştirilmesi gibi bu süreçte önemli rol oynayan pek çok faktör, okul yöneticilerine bu süreçte önemli sorumluluklar yüklemektedir (Bozoğlu, 2022). Okulunda etkili bir dijital dönüşüm sağlamak isteyen okul yöneticilerinin dijital liderlik yeterliliklerini geliştirmesi bu sorumlulukların başında gelmektedir. Dijital liderlik becerilerini geliştiren bir okul yöneticisi hem yönetim ve hem de öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi etkin kullanmalı, okulda sürdürülebilir bir değişim kültürü ile yenilikçi bir vizyon oluşturabilmeli, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımı ile dijital okuryazarlık eğitimlerini desteklemeli, sürdürülebilir değişimi sağlamaya çalışarak asıl dönüşümün bireylerin zihninde başlaması gerektiği unutmamalıdır (Aytaç, 2022). Tüm bunların yanı sıra dijital dönüşüm sürecinde okul yöneticilerinin dijitalleşmenin yararlarının yanında birtakım dezavantajları da olabileceğini göz ardı etmemelidir.

Dijitalleşmenin örgütsel yaşamdaki avantajlarının yanı sıra var olan dezavantajlarından biri teknostrestir. Aşırı iş yükü, sürekli ulaşılabilir olma, iş süreçlerinin ve değişmesi, karmaşıklık, iş-yaşam dengesindeki bozulmalar gibi ortaya çıkan pek çok sorun teknostrese yol açmaktadır. Örgütsel yaşamda teknostresin temelinde dijitalleşme ile artan zaman ve mekân esnekliği, mobil teknolojilerdeki gelişmelerle birlikte hızlanan iştemposu, sürekli çevrimiçi

bağlılık ve çoklu görev artışı ortaya çıkarmasıdır. Tüm bunların bir araya gelmesi ile örgütsel yaşamında teknostres kaçınılmaz olmaktadır (Özyılmaz, 2021). Bir taraftan dijital dünyaya uyum sağlama ve bilgi iletişim teknolojilerinin avantajlarından yararlanma diğer taraftan dijitalleşmenin getirdiği dezavantajlara karşı önlem alma mecburiyeti, okul yönetiminde birtakım yeterlilikler gerektirirken bu süreci yönetmede ortaya çıkan stresi de yönetmeyi gerektirmektedir. Dijitalleşme sürecinde yeni gelişmelere uyum sağlama, dijital beceriler geliştirme, dijital farkındalık oluşturma, dijital verilere dayalı karar verme, dijital dönüşümün olumsuz sonuçlarıyla baş edebilme vb. yeterlilikler, dijital çağda okul yönetiminin olmazsa olmazlarıdır.

Bu bölümde dijitalleşme, teknostres ve teknostresle başa çıkma yöntemleri okul yönetimi bağlamında ele alınacaktır.

Dijitalleşme

Dijital teknolojilerin hızla gelişerek yaşamın tüm alanlarına yayılmasına dayanan bir dönüşüm sürecini ifade eden dijitalleşme (Stolterman ve Fors, 2004) bilgi, belge, kitap, dergi vb. pekçok verinin elektronik bir ortama yüklemesiyle bilgiye erişime farklı bir boyut kazandırmış (Sürer, 2020), bir taraftan insanlık için yeni bir çağın kapılarını aralayarak önemli imkânlar sunarken, diğer taraftan tüm dengeleri değiştirerek rekabet şartlarının yeniden şekillenmesine yol açmıştır (Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kurumu, 2022). Mevcut durumun iyileştirilmesi için verinin bilgiye dönüştürülmesi sürecinde dijital teknolojilerden yararlanılmasını ifade eden dijitalleşme ile (Kula ve Avcı, 2019) veri enformasyona, enformasyon ise bilgiye dönüşür; bilginin anlaşılması ile de bilgeliğe giden yolun açılması sağlanır (Bozkurt vd., 2021). Bu süreç teknolojinin robotik kodlama, yapay zekâ gibi tahmin edilemeyen bir şekilde gelişmesine ve dönüşmesine sebebiyet vermiştir.

Yapay zekâ, veri analitiği, nesnelerin interneti, nanoteknoloji, biyoteknoloji, robotik gibi ileri teknolojiler; otonom sürüş, uzay havacılığı, insansız hava araçları, hassas tıp gibi alanlardaki ilerlemeler, üretim, tüketim, politika ve toplumsal dokuları baş döndürücü bir hızla dönüştürmektedir. (Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kurumu, 2022). Özellikle tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi sürecinde dijital dünyaya uyum sağlamak tercih olmaktan ziyade bir zorunluluk haline gelmiş ve sağlık, sanayi, ticaret, bankacılık vb. pek çok alanda dijital dönüşüm hız kazanmıştır. Bu hızlı dijital dönüşüm sürecinde küreselleşmeyle birlikte hemen her alandaki yapılar,

gelişen ve değişen bilgi ve iletişim teknolojilerinden hızla etkilenirken eğitimin de bu gelişme ve değişimlere duyarsız kalması mümkün olmamıştır (Balyer ve Öz, 2018). Yaşamın her alanında insanların hayatlarını daha rahat sürdürmesine imkân tanıyan bir mekanizmayı ifade eden teknoloji (İşman, 2003), eğitimin vazgeçilemez bir paydaşı haline gelmiştir (Kuday ve Akpınar, 2021).

Eğitimde Dijitalleşme

Eğitim ortamlarında dijital dönüşümün etkisiyle üç boyutlu yazıcılar, bulut teknolojileri, robotik uygulamaları, mobil teknolojiler, nesnelerin interneti, yapay zekâ gibi kavramlar bugüne kadar görülmemiş bir değişimi ifade etmektedir (Kocaman-Karoğlu vd., 2020). Elektronik kitaplar, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi yeni teknolojilerin eğitim sürecine dahil edilmesiyle eğitim ortamları geliştirilerek öğretim sürecini destekleyerek (Çaydere ve Akgün, 2023) dijital araçları ve yazılımları kullanması, öğretmenlere öğrenci bilgilerini daha etkili bir şekilde takip etme ve ders materyallerini öğrencilere daha hızlı ulaştırma fırsatı sunmaktadır (Şenbahar vd., 2023). İlgili literatür incelendiğinde eğitimde dijital dönüşüme yönelik öğretmen görüşleri, bu dönüşümün öğrenme ortamlarını zenginleştirerek öğretim sürecini kolaylaştırdığı ve derse katılımı artırdığı (Can vd, 2023; Çınarer vd. 2016; Kaysılı, 2023); öğrencilerin akademik başarılarını yükseltirken (Can vd, 2023; Usta ve Korkmaz, 2010); öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini de desteklediği (Özpınar, 2020) şeklindedir. Eğitimde dijital dönüşümün söz konusu yararları göz önünde bulundurulduğunda, dijital eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de dijital dönüşümün eğitime etkisiyle pek çok uygulama ve girişimler geliştirilmektedir.

Dünyada eğitimde dijital dönüşüm sürecinde yaygın olarak kullanılan uygulamalara kitlesel açık çevrimiçi dersler, mobil öğrenme, maker atölyesi, ters yüz edilmiş sınıf, giyilebilir teknolojiler, uyarlanabilir öğrenme teknolojileri, oyunlar ve oyunlaştırma, analitik teknolojileri, nesnelerin interneti, doğal kullanıcı ara yüzleri, üç boyutlu baskı, yapay zekâ, yeni nesil öğrenme yönetim sistemleri, duygusal hesaplama, karma gerçeklik, robotik, sayısallaştırılmış benlik, sanal asistanlar ve blokzincir gibi uygulamalar örnek gösterilebilir. Türkiye'de eğitime yönelik dijital uygulamalara ise FATİH Projesi, EBA uygulamaları, Dene yap Teknoloji Atölyeleri, Tasarım-Beceri Atölyeleri, 81 İlde 81 Siber Kahraman Projeleri ve TEKNOFEST Teknoloji

Festivali gibi girişimler önemli örneklerdir (Kocaman-Karoğlu vd., 2020). Dijital çağın eğitim süreçlerine armağanı olan bu ve benzeri pek çok uygulama ve girişimlerden etkin şekilde yararlanabilen eğitim örgütlerinin, içinde bulunduğumuz dijital çağda eğitim paydaşlarının taleplerini karşılamakta, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmekte ve bilişim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanmakta başarılı olabilecekleri düşünülmektedir. Dijital çağın gerektirdiği yeterliklere sahip okullara duyulan ihtiyaç, dijital öğrenme kültürü oluşturabilen okul yöneticilerinin ve dijital öğrenme-öğretme araçlarını etkin kullanan öğretmenlerin önemini ortaya koymaktadır (Aytaç, 2022). Eğitimde dijital dönüşüm, öğrenci, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin mevcut dünya düzenine uyum sağlayabilmesinin yanı sıra gelecekteki olası durumlara da hazırlıklı olarak başarılı olabilmelerini sağlamaktadır. Ancak eğitimde dijital dönüşüm kültürel ve pedagojik değişiklikleri içermeden sadece teknolojiyi benimseyerek sağlanamaz. Bu süreç, eğitim yöneticilerinin, politika yapıcılarının ve eğitimcilerin, teknolojinin sunduğu imkanları en iyi şekilde değerlendirerek eğitim sistemlerini yeni baştan şekillendirmelerini ve gelecekteki olası ihtiyaçları karşılamak için stratejik kararlar almalarını gerektirmektedir (Göknar vd., 2024). Bu durum eğitim yöneticilerinin okul yönetiminde dijital gelişime ayak uydurmasına ve karar verme süreci de dâhil olmak üzere tüm yönetim süreçlerinde dijital gelişmeleri dikkate almalarına neden olmaktadır.

Okul Yönetiminde Dijitalleşme

Yaygınlaşan eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına etkin ve etkili bir şekilde uyarlanabilmesinde en kritik unsur *yönetim* ve *liderlik*tir (Gibson, 2001). Polat (2021) benzer şekilde okul çalışanlarının dijital dönüşümün gerektirdiği becerilere sahip olması noktasında okul yöneticilerine düşen görevlerin yerine getirilmesinin kritik bir önem arz ettiğini belirtmiştir. Okul yöneticisinin dijital dönüşümün gerekliliğine inanması ve okula sağlayacağı yararlara yönelik tüm çalışanları ikna etmesi sürecin sağlığı açısından elzemdir (Polat, 2021). Çünkü Kane ve diğerlerinin de (2016) ifade ettiği gibi örgütü dönüştüren tek başına dijitalleşme değil, örgüt liderinin dijitalleşmeye ilişkin vizyonudur. Dijital dönüşüm sürecinde okul yöneticilerinin başarılı olabilmeleri için etkili bir vizyona sahip olmaları ve bu vizyon doğrultusunda hareket etmeleri önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin bu dönüşüme hazır olmaları ve bu dönüşümü yönetebilecek niteliklere sahip olmaları oldukça önemlidir (Balyer ve Öz, 2018). Teknolojiden yararlanmayı bilen, teknolojiyi yönetimsel süreçlere entegre edebilen (Topcu ve Ersoy, 2020), vizyoner bir

bakış açısına sahip olan okul yöneticilerinin dijital dönüşümde öncü okullar oluşturmada daha ayrıcalıklı olacakları düşünülmektedir.

Dijitalleşmeye ilişkin etkili bir vizyona sahip olan okul yöneticilerinin dijital lider rolünü üstlenmelerinin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Polat (2021) dijital dönüşümle birlikte ortaya çıkan küresel baskıların kurumsal dijital uygulamaları okullarda da zorunlu hale getirdiğinden söz etmiştir. Kurumsal dijital uygulamaların zorunlu hale gelmesi ise okul yöneticilerinin birer dijital lider rolü üstlenerek bilgi ve iletişim teknolojilerini okullarında en iyi şekilde kullandırmalarını gerektirmektedir. Göknar ve diğerlerine (2024) göre, dijital lider rolündeki okul yöneticisi veri analitiği, çevrimiçi öğrenme yönetimi sistemleri, mobil uygulamalar ve interaktif eğitim araçları gibi dijital uygulamalardan yararlanarak eğitim yönetim süreçlerini daha etkin, verimli ve öğrenci odaklı hale getirmektedir. İnternet erişimi, teknoloji adaptasyonu ve güvenlik gibi zorluklar, dijital dönüşüm sürecinde dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Eğitimcilerin ve yöneticilerin, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma, öğrencilere rehberlik etme ve dijital çağın gerektirdiği becerileri kazandırma konusunda sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde Küçükali ve Coşkun'un (2021) ifade ettiği gibi tüm dijital ve teknolojik alet ve cihazları kullanma kapasitesine sahip olmayan, yönetim süreçlerinde dijital uygulamalardan yararlanamayan, öğretmen ve öğrencileri dijital dönüşüm sürecinde etkin yönlendiremeyen okul yöneticilerinin sistem dışına itilmeleri kaçınılmaz olmaktadır.

Örgütün kültürü, yönetim biçimi, hedefleri ve iletişim süreçlerinin teknoloji tabanlı değiştirilmesi anlamına gelen dijital dönüşüm süreci (Aytaç, 2022), hem bireylerin hem de örgütlerin yaşantısında oldukça önemli yararlar sağlamıştır. Bu dönüşümle birlikte bilgiye ulaşım kolaylaşmış, verilerin daha hızlı ve doğru işlenmesiyle daha sağlıklı veri analizi yapılmasının ve dolayısıyla daha doğru kararlar alınmasının yolu açılmıştır. Dijital teknolojilerin eğitim yönetimini daha etkili hale getirdiği, veri izleme, materyal güncelleme ve öğrenci performansının izlenmesi gibi konularda önemli avantajlar sunmak gibi olumlu etkilerinin yanı sıra eğitim yöneticilerinin dijital teknolojilerin kullanımında karşılaştıkları zorlukların olabileceği de yadsınamaz.

Dijitalleşmeyle birlikte örgüt yapıları ve iş süreçleri tanımlarının yenilenmesi ve işgörenlerin teknolojiye bağımlılık düzeylerinin artması kaçınılmaz olmuştur ve tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarda da yaygınlaşan teknoloji kullanımının hem olumlu hem de olumsuz pek çok sonucu ortaya çıkmıştır. Bahsi geçen olumsuz sonuçlardan bir tanesi

bilgi ve iletişim teknolojilerinin karmaşık doğası, sıklıkla değişime uğraması, daha fazla çalışma gerektirmesi, aşırı çoklu göreve yol açması ve beraberinde teknik problemler getirmesi gibi sebeplerle strese yol açmasıdır (Ragu-Nathan vd., 2008). Teknolojinin günümüzdeki kadar yoğun kullanılmadığı dönemde insanların fiziksel yorgunluk ile daha fazla mücadele ettikleri bilinirken dijitalleşmenin yaygınlaştığı günümüzde ise psikolojik yorgunluğun daha ağır bastığı söylenebilir. Mesleki bilgi birikimleri ile teknolojiyi harmanlayabilme yeterliliği ve esnekliğini gösterebilen işgörenler, başarı ve iş doyumunu yakalarken bu harmanlamada yetersiz kalan işgörenlerin işlerini kaybetme kaygısı, zihinsel yorgunluk, tükenmişlik ve şüphecilik gibi stres unsurlarıyla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Çelik, 2022). Teknoloji kaynaklı bu stres türü alanyazında teknostres olarak anılmaktadır.

Teknostres

Brod (1982) teknostres kavramını ilk kez kullanarak alan yazına girmesini sağlamış ve yeni teknolojilere uyum sağlayamamaktan doğan, modern bir adaptasyon hastalığı olarak tanımlamıştır. Brod (1982) *Technostress: The Human Cost of the Computer Revulotion* isimli kitabında tanımladığı teknostres kavramını, yalnızca örgütsel yaşam penceresinden değil iş, ev, oyun gibi hayatın tüm alanlarında teknolojiden kaynaklanan stres durumu olarak ele alıp daha geniş çerçevede açıklamıştır. Ragu-Nathan ve diğerleri (2008) ise teknostresi örgütsel davranış alanı kapsamında ele alarak örgütsel yaşamdaki görevlerini yerine getirirken teknolojiden kaynaklı strese maruz kalan işgörenlerin penceresinden değerlendirmiştir.

Brod'a (1982) göre örgütler için tehdit unsuru olarak görülen teknostresin ortaya çıkışı birdenbire olmamaktadır. Öncelikle örgütlerde teknostresin ortaya çıkmasında rolü olan faktörler ortaya çıkmakta ve bu faktörler zamanla teknostres oluşturmaktadır. Teknostrese neden olan faktörlere ilişkin alanyazında çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Bu sınıflandırmalar arasında yaygın şekilde kabul gören Tarafdar ve diğerleri (2005) tarafından yürütülen çalışma ile ortaya konulan teknostres kaynakları sınıflandırmasıdır. Teknostres konusunda yapılan pek çok araştırmada (Kim ve Lee, 2021; Ragu-Nathan vd., 2008; Wang, Shu ve Tu, 2008) bu sınıflandırmanın kullanıldığı görülmektedir.

Söz konusu sınıflandırmaya göre teknostres kaynakları *tekno-aşırı yük, tekno-karmaşıklık, tekno-belirsizlik, tekno-güvensizlik ve tekno-istila* olmak üzere 5 başlık altında toplanmaktadır. Bunlar;

1. Teknolojinin insanları daha fazla ve daha hızlı çalışmaya zorlamasını ifade eden *tekno-aşırı yük,*

2. Teknolojik yazılım ve donanımlardaki karmaşadan kaynaklı kullanım zorluklarını ifade eden *tekno-karmaşıklık,*

3. Teknolojinin sık ve sürekli değişimini ifade eden *tekno-belirsizlik,*

4. Teknolojik gelişmelere ayak uyduramayarak işini kaybetme korkusunu ifade eden *tekno-güvensizlik,*

5. Teknoloji sayesinde her an her yerden ulaşılabilme durumundan kaynaklı özel hayat anlayışının yitirilmesini ifade eden *tekno-istila.*

Söz konusu bu faktörlerin örgütlerde ortaya çıkışı zaman içerisinde örgüt çalışanlarında teknostres oluşturmaktadır. Teknolojinin günden güne daha karmaşıklaşması, teknoloji kullanımının sürekli gelişme ihtiyacı, yazılım ve donanım parçalarının yenilenme gereksinimi, öğrenilenlerin hızlı tüketiliyor olması, çalışanların her an ulaşılabilir olması, özellikle Covid-19 pandemisi ile çalışma alanının sosyal alanı istila etmesi, bireylerin rol çatışmalarının yoğunlaşması gibi faktörler, çalışanların daha çok teknostrese maruz kalmalarına yol açmıştır (Çelik, 2022). Teknolojinin bu kadar yaygınlaştığı ve dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde teknostresin hiç ortaya çıkmadığı bir örgütsel yaşam düşlemek gerçekçi olmayacaktır. Yeni teknolojilerin kullanıldığı ve dijitalleşmenin yaygınlaştığı tüm örgütlerde çalışanların teknostres yaşamaları kaçınılmazdır. Teknostresle mücadele etmek zorunda kalan örgütlerden biri de hiç şüphesiz teknolojiden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan eğitim örgütleridir.

Eğitim Yönetiminde Teknostres

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireylerin hayatlarına tam anlamıyla entegre olduğu günümüzde okulların da bu entegrasyon sürecinden doğrudan etkilendiği görülmektedir ve bu entegrasyonun özellikle Covid-19 pandemisi ve sonrası ne kadar gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu süreçte yoğunlaşan dijitalleşmenin etkisiyle eğitim alanında mecburi ve hızlı değişimler meydana gelmiştir (Duman ve Oğuz, 2023). Eğitim alanındaki bu mecburi ve hızlı değişimlerin oluşturduğu dijital dönüşümle birlikte öğretmen ve okul yöneticilerinin teknolojiyi daha yoğun bir şekilde kullanmalarının zorunlu hale gelmesi başta teknostres olmak üzere pek çok olumsuz sonuca yol açabilmektedir (Kıncı ve Özgür, 2022). Sürekli değişen teknolojiye ayak

uydurmak durumunda kalan öğretmen ve yöneticiler, bu teknolojiye alışamama, anlayamama, ortaya çıkan teknik aksaklıklarla baş edememe, yeni ve fazla işler yüklenme, belirsiz ve güvensiz hissetme gibi nedenlerle teknostres yaşamaktadır (Azizoğlu ve Kaya, 2023). Okulların toplumu etkileme gücü göz önünde bulundurulduğunda öğretmen ve okul yöneticilerinin teknostres kaynaklarını ve yaşadıkları teknostrese ilişkin çözüm yollarını araştırmak, teknolojinin karanlık yüzüne ilişkin farkındalığı olan ve bu konuya ilişkin önlemleri alan bir toplumun inşası için de önemlidir (Çelik ve Çobanoğlu, 2022).

Okulların dijital dönüşüme uyum sağlayabilmeleri noktasında kritik bir rolü olduğu düşüncesinden yola çıkılarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin teknostres düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen pekçok araştırma (Akgün, 2019; Bourlakis vd., 2023; Çelik, 2022; Çetin ve Bülbül, 2017; Çoklar vd., 2017; Gökbulut, 2021; Sezgin-Nartgün vd., 2024; Vural ve Tuncer, 2024) mevcuttur. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin teknostres düzeylerinin orta seviyede olduğu ortaya konulmuştur. Oysa Çetin ve Bülbül'ün (2017) çalışmasında ortaya koyduğu gibi teknostres, öğretmenlerin yeniliklere olan bakış açısını değiştirerek yeniliğe direnç göstermelerine neden olabilmektedir. Günümüz rekabet ortamında örgütlerin yenilikçi özellik göstererek değişimlere uyum sağlamaları ise ayakta kalabilmelerinin ön şartı durumundadır. Dolayısıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin teknostres yaşıyor olmalarının, dijital dönüşümle meydana gelen değişikliklere ayak uydurmalarını zorlaştırabileceği düşünülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Okulların amaçlarına ulaşmasında en etkin kişiler olan okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen performansı ortaya koyabilmeleri oldukça önemlidir. Ancak birçok faktör yönetici performansını sekteye uğratabilmektedir. Kendinden beklenen performansı tam anlamıyla yerine getirememe durumu ise okul yöneticilerinde ciddi stres yaratmaktadır. Doğası gereği zaten oldukça stresli bir iş olan okul yönetimi, dijital dönüşümün etkisiyle okullardaki eğitim- öğretim ve yönetim süreçlerinde yoğun teknoloji kullanımının yol açtığı sıkıntılar da eklenince daha da stresli bir işe dönüşmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin teknolojik gelişmelere ayak uydurarak teknolojiyi okul yönetimine uyarlayabilmesi beklenmektedir. Yöneticiler bir taraftan teknolojiden yararlanabilmenin yollarını aramalı, diğer taraftan ise teknolojinin yarattığı stresi iyi yönetebilmelidirler (Kuday ve Akpınar, 2021). Okulun lideri konumunda olan okul yöneticilerinin aynı zamanda birer dijital lider olarak okullarında teknolojik adaptasyonu

sağlamaları, karşılaşılan sorunların çözümünde aktif rol almaları ve rol model olmaları beklenmektedir. Teknostres kavramına yönelik farkındalık kazanmaları ve teknostresi önlemeye yönelik izlenecek yolları bilmeleri de sorunları doğru tanımlayabilme ve çözüme kavuşturabilme noktasında doğru adımları atmalarına destek olacaktır (Çelik, 2022). Stresin düzeyi yöneticinin başarılı olmasını sağlarken diğer yandan sorunların büyümesine ve başedilemez hale gelmesine sebep olabilmektedir. Bu sebeple yöneticiler de okullarında yaşadıkları teknostres sonucunda olumlu ya da olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalabilmektedirler.

Eğitim Yönetiminde Teknostresin Olumsuz Sonuçlarını Önleme Yolları

Alanyazında teknostresin işgörenleri daha hızlı ve daha fazla çalışmaya yönlendirerek performansı artırdığı (Hung vd., 2015) gibi sonuçları ortaya koyan araştırmalar mevcut olsa da ağırlıklı olarak teknostresin olumsuz sonuçlarından söz edildiği görülmektedir. Yüksek düzeyde teknostres örgütsel bağlılığı (Tarafdar vd., 2011), iş tatminini (Khan vd., 2013; Tarafdar vd., 2011; Yang vd., 2018), verimliliği (Alam, 2016; Erer, 2021; Tarafdar vd., 2011) ve performansı (Erer, 2021; Yang vd., 2018) azaltırken; işe yabancılaşma düzeyini (Mermer, 2022), mesleki tükenmişliği (Gökbulut ve Dindaş, 2022), işten ayrılma niyetini (Yang vd., 2018) artırmaktadır. Ayrıca çalışanların genel yaşam kalitesini ve sağlıklarını olumsuz yönde etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Erer, 2021; Tu vd., 2005). Araştırma sonuçlarıyla bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, dijitalleşmenin ortaya koyduğu olumlu değişimler, teknolojinin olumsuz sonuçlarından biri olan ve madalyonun diğer yüzü diye tanımlayabileceğimiz teknostresin oldukça uzun bir zaman görmezden gelinmesine neden olmuştur. Ancak Covid-19 pandemisi ile dijitalleşmenin insan hayatında daha çok yer kapladığı ve dengeleri değiştirdiği gerçeği su yüzüne çıkarak değişen bu dengelerin içerisinde yeniden uyumu yakalayabilmenin önemi gündeme gelmiştir. Bu uyumu sağlamanın yolunun teknostresi aşmaktan geçtiği söylenebilir (Çelik, 2022).

Teknostresin söz konusu olumsuz sonuçlarını en aza indirgeyerek teknostresle başa çıkmanın mümkün olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri arttıkça (Sezgin-Nartgün vd., 2024), bilgi işlem teknolojilerini kabul düzeyi yükseldikçe (Akgün, 2019), teknolojik pedagojik alan bilgileri fazlalaştıkça

(Erdoğan ve Akbaba, 2022) teknostres düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojik okuryazarlıklarının desteklenerek, sürece katılımları sağlanarak (Tarafdar vd., 2011), yeni teknolojilerle tanıştıklarında uygun eğitimlerden yararlandırılarak (Clark ve Kalin, 1996) teknostres durumlarıyla başa çıkma becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra örgüt yöneticilerinin liderlik stilleri ile çalışanların teknostres düzeylerinin ilişkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Dönüşümcü liderlik vasıflarına sahip yöneticilerle çalışan işgörenlerin teknostres düzeylerinin daha düşük olduğu yapılan araştırmalarda (Çiçek ve Kılınç, 2021; Navia vd.,. 2023) ortaya konulmuştur. Rademaker ve diğerleri (2023) göre güçlendirici ve destekleyici liderlik işgörenlerin teknostresini azaltabilirken, yüksek beklenti, görev odaklı ve kontrolcü liderlik modelleri ise çalışan teknostresini ve teknostresle ilgili sonuçları artırabilmektedir. İşgörenlere yönelik çalışma saatleri dışında da ulaşılabilirlik konusundaki yüksek beklentilerle ve güçlü bir görev yönelimiyle karakterize edilebilecek yüksek beklenti, görev odaklı ve kontrolcü liderlerin dijital çalışma ortamındaki talepleri arttıkça ve işgörenlerin dijital yeterliliklerinin sınırları zorlandıkça stresleri artabilir. Buna karşılık özerkliği, yetkilendirmeyi ve desteği teşvik eden liderlik davranışları, dijital çalışmanın zorluklarıyla başa çıkmaları için yeterli destek ve özerklik sağlayarak teknotresi azaltabilir.

Söz konusu araştırmalardan yola çıkılarak teknostresin olumsuz sonuçlarıyla başa çıkmanın hem bireysel hem de örgütsel düzeyde yolları olduğundan söz edilebilir. Teknostresin olumsuz sonuçlarıyla bireysel düzeyde başa çıkmak için bireylerin iş saatleri dışında teknolojiden uzak etkinlik ve hobilerle meşgul olarak *tekno-tatil* yapmaları (Azizoğlu ve Kaya, 2023; Can-Yalçın, 2021; Variya ve Patel, 2020), çalışma hayatı ile özel hayat sınırlarını birbirine karıştırmalarının önüne geçerek iş-yaşam dengelerini kurmaları (Azizoğlu ve Kaya, 2023; Şen, 2022), teknoloji becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere önem vermeleri (Azizoğlu ve Kaya, 2023; Tarafdar vd. 2011) temel verilerini yedeklemeleri, teknolojinin tüm bileşenlerini öğrenmeye çalışmak yerine ihtiyaç duyulan teknolojiye odaklanmaları (Variya ve Patel, 2020) önerilebilir.

Teknostresin olumsuz sonuçlarıyla baş edebilmek için örgütsel düzeyde ise işgörenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini geliştirme süreçlerine dahil edilerek benimsemelerinin sağlanması, teknolojiye yönelik farkındalıklarının artırılması, dijital okuryazarlıklarının kolaylaştırılması, sunulan teknik destek

ile öğrenme için gerekli ortam ve iklimin oluşturulması (Bourlakis vd., 2023; Şen, 2022; Tarafdar vd., 2011), kapsamlı ve sürdürülebilir eğitimler ile her an ulaşılabilir olan teknik ve psikolojik destek sistemleri kurulması (Azizoğlu ve Kaya, 2023; Can-Yalçın, 2021) ile teknostresin olumsuz sonuçlarını azaltmaya yardımcı olunabilecek önlemler olarak düşünülebilir.

Teknostresi aşmak için öncelikle teknoloji ile doğru bir bağ kurabilmek elzemdir. Bu noktada okulların, teknoloji ile barışık ve onları doğru kullanan bireyler yetiştirmedeki sorumluluğundan söz etmek yerinde olacaktır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi noktasında okul yöneticilerinin rolü oldukça büyüktür. Teknostres yaşayan okul yöneticilerinin liderlik yaptığı okulların da olumsuz olarak etkileneceği varsayılmaktadır (Çelik, 2022). Dolayısıyla okullarda örgütsel düzeyde teknostresle mücadele etmede en önemli görev şüphesiz okul yöneticilerine düşmektedir. Okulda sürdürülebilir bir değişim kültürü ve yenilikçi bir vizyon oluşturabilme yeterliliğine sahip olmaları, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanımı ve eğitimlerini desteklemeleri oldukça önemli olan okul yöneticilerinin dijital dönüşümü sağlamak için sınıfları dijital araçlarla doldurmaktan ziyade eğitim ortamını dijital süreçlerle kolaylaştırmaya ve güçlendirmeye odaklanmaları beklenmektedir. Okulda dijital dönüşüm için süreç tasarımı gerçekleştirilmeden önce dijital teknolojilerin hayata geçirilmesi teknolojiyi araç olmaktan çıkarıp amaç haline dönüştürmektedir (Aytaç, 2022). Dijital lider rolündeki okul yöneticileri, gereken teknik bilgi ve desteği sağlayarak (Karadeniz, 2023), yeteneklere uygun görevlendirmeler yaparak ve teknolojiye uyum sürecinde hizmet içi eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri de dâhil olmak üzere okul paydaşlarının ihtiyaçlarını karşılayarak (Çiçek ve Kılınç, 2021) öğrenci ve öğretmenlerde yeni teknolojilere karşı oluşabilecek ön yargı ve tedirginliklerin önüne geçebilir. Okul yöneticisinin dijital lider rolünü üstlenmesi hem kendi dijital becerilerinin yüksek olmasını hem de okulundaki öğretmen ve öğrencilerin dijital becerilerinin ve dijitalleşmeye yönelik motivasyonlarının yükseltilmesinde sorumluluk almalarını gerektirir. Okullarındaki dijital dönüşüm sürecinde başarılı olmak isteyen okul yöneticilerinin yeniliğe açık, değişime yönelik vizyon geliştirebilen, okulundaki dijital teknolojileri sürekli güncel tutmayı başaran, kendisinin ve okulundaki öğretmenlerin dijital becerilerini artırmaya yönelik eğitimlere önem vermeleri önerilebilir.

Sonuç ve Değerlendirme

Dijital dönüşümün tercihten ziyade bir zorunluluğa dönüştüğü günümüz okullarında, hem öğrenme-öğretmen etkinliklerinin hem de yönetsel süreçlerin teknolojiyle entegrasyonunda okul yönetimi oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Okulun lideri konumundaki okul yöneticilerinin dijitalleşme sürecine de liderlik etmesi beklenmektedir. Okul yöneticilerinin dijitalleşme sürecine liderlik etmesi hem öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanımlarında teşvik ederek gerekli desteği sağlaması hem de okul yönetim süreçlerinde teknolojiyi etkin kullanması anlamına gelmektedir. Eğitimde dijitalleşme süreci okul yöneticilerinin iyi bir değişim lideri olmalarını gerektirmektedir. Ancak bu duruma uyum sağlamak her zaman çok kolay olmamaktadır. Bu süreçte yaşanan zorluklar okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farklı duygu durumları yaşamalarına ve stresle başa çıkmalarına neden olmaktadır. Teknolojinin yaygın kullanımına bağlı olarak ve dijitalleşme sürecinden kaynaklanan sorunlar sebebiyle ortaya çıkan stres teknolojiden kaynaklandığına vurgu yapmak amacıyla teknostres olarak adlandırılmakta olup okul örgütlerinde sürekli değişen teknolojiye uyum sağlamaya çalışan öğretmen ve yöneticiler için çoğu zaman istenmeyen bir durumdur. Öğretmen ve yöneticilerin yeni teknolojilere alışamama, ortaya çıkan teknik aksaklıklarla baş edememe, yeni ve fazla işler yüklenme, belirsiz ve güvensiz hissetme gibi nedenlerle teknostres yaşayabildikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin dijitalleşme sürecine liderlik ederken teknostrese neden olan faktörlere yönelik farkındalık kazanmaları ve teknostresle mücadele etmek için etkili stratejiler geliştirmeleri oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin bir taraftan dijitalleşmenin avantajlarından faydalanırken diğer taraftan teknostresin olumsuz sonuçlarıyla baş edebilmeleri için dijitalleşmeye ilişkin etkili bir vizyona sahip olmaları, güçlendirici ve destekleyici liderlik tarzlarını benimsemeleri gerekmektedir. Ayrıca okul paydaşlarını dijitalleşme sürecine dâhil etmeleri, onların teknolojiye ilişkin farkındalıklarını artırmak, dijital okuryazarlıklarını güçlendirmek için gerekli teknik desteği ve ortamı sağlamalıdır.

Kaynakça

Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 9*(2), 40-66.

Alam, M. A. (2016). Techno-stress and productivity: Survey evidence from the aviation industry. *Journal of Air Transport Management*, 50, 62-70.

Aytaç, T. (2022). Okul yönetiminde dijital dönüşüm ve dijital liderlik. H. İ. Özok, (Ed.) *Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar-Pandemi Sonrası Eğitimde Dijitalleşme Süreci* içinde (ss. 61-71). Ankara: Palme Yayınevi.

Azizoğlu, Ö. ve Kaya, M. (2023). Tekno-stres. E. Aydın, (Ed.) *Güncel Örgütsel Davranış Yaklaşımları* içinde (ss. 63-87). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Educationand Teaching*, *5*(4), 809-830.

BTK (Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kurumu), (2022). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık raporu.

Bourlakis, M., Nisar, T.M. &Prabhakar, G. (2023). How technostress may affect employee performance in educational work environments. *Technological Forecasting & Social Change*, 193, 122-674.

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd),* 7(2), 35-63.

Bozoğlu, S. (2022). Dijital liderlik. S. Girgin, (Ed.) *Eğitimde Liderlik Yaklaşımları* içinde (ss. 41-56). Efe Akademi Yayınları, İstanbul.

Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, MA: AddisonWesley.

Can, R., Sülun, O., Böçkün, M. ve Güzel Duman, H. (2023). Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(5), 1-12.

Can Yalçın, R. (2021). Teknostres. P. Fayganoğlu ve R. Can Yalçın, (Eds). *Örgütlerin Karanlık Yüzü* içinde (ss. 111-129). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Clark, K. & Kalin, S. (1996). Technostressed out? How tocope in the digital age. *Library Journal*, *21*(8), 30-32

Çaydere, O. ve Akgün, N. (2023). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı ve çağdaş içerik tasarlama. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(2), 439-451.

Çelik, G. (2022). Okul yöneticilerinin teknostres düzeyleri. *Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çelik, G. ve Çobanoğlu, F. (2022). Okul yöneticilerinde teknostres. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi,* 78, 1149-1167. doi: 10.7816/ulakbilge-10-78-05.

Çetin, D. ve Bülbül, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 1241-1264

Çiçek, B. ve Kılınç, E. (2021). Dönüşümcü liderlik teknostresin olumsuz etkilerini azaltabilir mi? Lojistik sektöründe bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal, 9*(1), 372-384.

Çınarer, G., Yurttakal, A. H., Ünal, S. ve Karaman, İ. (2016). Öğretmenlerin teknolojik araçlarla eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi Yozgat, ili örneği EEB 2016 *Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu*.

Çoklar, A. N., Efilti, E., & Sahin, L. (2017). Defining Teachers' Technostress Levels: A Scale Development. *Journal of Educationand Practice, 8*(21), 28-41.

Duman, B. ve Oğuz, T. (2023). Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmalar üzerine sistematik bir analiz. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 195-210.

Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknostres düzeylerinin yordanmasında cinsiyet, tpab, okul desteği ve mesleki doyumun rolü. *Eğitim ve Bilim, 47*(210), 193-215.

Erer, B. (2021). Teknolojinin karanlık yüzü: Teknostres. *Management and Political Sciences Review, 3*(1), 80-90.

Gibson, I. W. (2001). The role of school administrators in the process of effectively integrating educational technology into school learning environments: New research from the mid-west. In *Society for information technology teacher education international conference* (pp. 502-506). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Göknar, A.N., Ayaydın, Ö. ve Karaaytu, E. (2024). Dijital dönüşümde eğitim yönetimi: teknolojinin rolü, *International QMX Journal, 3*(1), 268-276.

Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin teknostres ve teknopedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 472-496.

Gökbulut, B. ve Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 13*(47), 42- 59.

Hung, W. H., Chen, K., & Lin, C. H. (2015). Does the proactive personality mitigate the adverse effect of technostress on productivity in the mobile environment? *Telematics and Informatics*, 32(1), 143-157.

İşman, A. (2003). Technology. *The Turkish Online Jour. Of Educational Technology*, *2*(1), 1-19.

Khan, A., Rehman, H. & Rehman, S. (2013). An empirical analysis of correlation between technostres and job satisfaction: A case of KPK, Pakistan, *Pakistan Journal of Information Management, 14.*

Kane, G. C., Kiron, D., Palmer, D., Phillips, A. N., & Buckley, N. (2016). Aligning the organization for its digital future. *MIT Sloan Management Review*, *58*(1).

Karadeniz, H. (2023). *Okullarda teknolojik liderlik ile teknostres ilişkisi: İstanbul ilinde bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kaysılı, A. (2023). Eğitimde dijitalleşme olgusunun fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1421-1437. https://doi.org/10.38151 /akef.2023.118

Kıncı, C. ve Özgür, H. (2022). Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi: Edirne ili örneği. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2), 1106-1132.

Kim, D. G., & Lee, C. W. (2021). Exploring the roles of self-efficacy and technical support in the relationship between techno-stress and counter-productivity. *Sustainability*, *13*(8), 4349, 1-16.

Kocaman-Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, B. ve Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 147-158.

Kuday, N. ve Akpınar, B. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji kaynaklı strese ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 3(*1), 29-45.

Kula, A. ve Avcı, Ü. (2019). Eğitimde dijitalleşme ve büyük veri. A. İşman, H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, (Ed). *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (ss. 261-285). Pegem Akademi: Ankara.

Kurban, S. (2022). Eğitimde dijitalleşme politikası. V. Erat ve Y. Özkaya, (Ed.). *Kamu politikası ansiklopedisi* içinde (ss. 104-107). Nobel Yayıncılık, Ankara.

Küçükali, R. ve Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *4*(2), 124-135. doi: 10.52848/ijls.852119

Mermer, Ö. (2022). Tekno-stres ve işe yabancılaşma davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Nartgün, Ş. S., Gegekoğlu, Ş., & Nartgün. Z. (2024). Examining the relationship between teachers' self-efficacy on educational technology standards and technostress levels. In O. Titrek et al. (eEs.), *International Conference on Lifelong Education and Leadershipfor All (ICLEL 2023)*, Atlantis Highlights in SocialSciences, EducationandHumanities 1.

Navia, J. M. A., Plazas, E. R., Ramírez, J. C., & Castro, D. B. (2023). Technostress, transformational leadership, andacademic performance of university students in South Colombia. *Problems and Perspectives in Management, 21*(4), 468-482.

Özpınar, İ. (2020). Preservice teachers' use of web 2.0 tools and perspectives on their use in real classroom environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 11*(3), 814-841.

Özyılmaz, A. F. (2021). Bilgi çağında madalyonun diğer yüzü: Dijital stres. *MEYAD Akademi*. *2*(2), 163-71.

Polat, H. (2021). Dijital liderliğin teorik yapısı. Z. Yaraş. (Ed) *Okul yönetiminde dijital dönüşüm ve dijital liderlik* içinde (ss. 1-24). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Rademaker, T., Klingenber, I., & Süß, S. (2023). Leadership and technostress: a systematic literature review. *Management Review Quarterly*, 1-66.

Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research, 19*(4), 417-433.

Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, *1*(1), 28-34.

Stolterman E., & Fors A. C. (2004). Information technology the good life. In Kaplan B, Truex DP, Wastell D. et al. (Eds.) *Information SystemsResearch: Relevant Theory and Informed Practice* (pp. 687-692). IFIP International Federationfor Information Processing, Boston, MA: Springer Science Business Media Inc.

Şen, C. (2022). Dijitalleşmenin karanlık yüzü: Teknostres. S. Ceyhan ve S. Ada, (Ed.) *Dijital çağda yönetim üzerine güncel konular ve araştırmalar* içinde (ss. 175-194). Ankara: Nobel Bilimsel Yayıncılık.

Şenbahar, Ö. F., Merdan, Y., Oğuz, M. ve Yeşilnacar, Y. (2023). Eğitimde dijital dönüşümün eğitim yönetimi üzerindeki etkileri. *International Academic Social Resources Journal, 8*(55), 4125-4133.

Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B.S., Ragu-Nathan, T.S., & Tu, Q. (2005). Exploring the impact of technostress on productivity. *Decision Sciences Institute Annual Meeting*, San Francisco, CA, 13771-13776.

Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. S., & Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the darkside: Examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress. *Communications of the ACM, 54*(9), 113-120.

Topçu, İ. ve Ersoy, M. (2020). Eğitim yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *15*(10. Yıl Özel Sayısı), 4930-4955.

Tu, Q., Wang, K., & Shu, Q. (2005). Computer-related technostress in China. *Communications of the ACM*, *48*(4), 77-81.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1335-1349.

Variya, P. B., & Patel, N. K. (2020). Technostress: A conceptual framework. *Studies in Indian Place Names*, *40*(23), 492-495.

Vural, M. ve Tuncer, M. (2024). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(25), 34-53.

Wang, K., Shu, Q. & Tu, Q. (2008). Techno stres under different organizational environments: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior, 24*(6), 3002-3013.

Yalap, H. ve Gazioğlu, M. (2023). Türk eğitim sisteminde dijitalleşmeye yönelik uygulamalar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(ÖS), 80-90.

Yang, C. C., Fan, C. W., Chen, K. M., Hsu, S. C., & Chien, C. L. (2018). As a happy kinder garten teacher: the mediating effect of happiness between role stres and turnover intention. *Asia Pac. Educ. Res., 27*(6), 431-440.

Türkiye'de Eğitimin 100 Yılı Üzerine Kısa Bir Analiz*

Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, mustafa.sahin@deu.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-8789-514X

Prof. Dr. Semiha ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, semiha.sahin@deu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-1135-0327

Öz

Bu çalışmada Türk eğitim sisteminin yüzyıllık gelişim süreciyle ilgili bazı temel başlıklarda analizler yapılmış ve şu sorulara yanıt aranmıştır: Türkiye'de cumhuriyetin ilk evresinde eğitim alanında yapılmış olan düzenlemeler nelerdir? Türkiye'de geçen yüzyılda eğitim sisteminde merkezi yapılanmada ne gibi değişimler yaşanmıştır? Cumhuriyet tarihi süresince zorunlu eğitimle ilgili yapılan düzenlemeler nelerdir? İlköğretimde ve ortaöğretimde gerçekleştirilen değişimler nelerdir? Liselere ve yükseköğretime giriş sınavlarının yüzyıllık evrede geçirdiği dönüşümler nedir? Yüzyıllık evrede ilköğretimde ve ortaöğretimde sayısal veriler bakımından gelinen nokta nedir? Yüzyıllık evrede yükseköğretim alanında yaşanılan gelişmeler nelerdir? Öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarında farklılaşan uygulamalar nelerdir? Türk eğitim sisteminde son evrelerde eğitimin hemen her kademesinde yatay büyümenin tercih edildiği dikey büyümeye karşı mesafeli bir duruş sergilendiği görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzyıllık eğitim tarihinde eğitim sisteminde tüm ögelerinde ve basamaklarında azımsanmayacak düzenlemenin yapıldığı görülmüştür. İçinde bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda eğitimde değişime gidilmesi kaçınılmazdır, bununla birlikte eldeki veriler doğrultusunda geçen 100 yıllık evrede standart bir yapının oluşturulamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Temel eğitim, ortaöğretim, yükseköğretim*

---

* Bu çalışma 22-24 Aralık 2023 tarihlerinde İzmir'de düzenlenmiş olan "Uluslararası Ege Zirvesi" sempozyumunda bildiri olarak sunulmuş, bu kitap için gözden geçirilmiş ve genişletilmiştir.

Giriş

Türk tarihinde Osmanlı Devleti'nden başlayarak yaklaşık 250 yıldır modernleşme süreci yaşanmaktadır. Cumhuriyetle birlikte bu modernleşme çizgisine ulus inşa etme süreci de eklenmiştir. Bu süreçte milliyetçilik ve seküler yapı ivme kazanmıştır. Bu süreç kısmen Meşrutiyet dönemi ile başlamış ve erken Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Atatürk devrimlerine dayalı laikliği önceleyen bir siyasal rejim kurulmuştur. Her ne kadar eleştiri konusu yapılsa da Türk eğitim sisteminin temeli laik/seküler bir zemine oturmuştur ve önemli ölçüde o yolda devam etmektedir.

Türkiye'de eğitim sisteminin kısa dönemli tarihsel gelişimine yönelik yapılan çalışmaların çoğu kez Türk eğitim sisteminin mevcut sorunlarını irdeleme ve çözüm önerilerine odaklanma şeklinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yeterli sayıda uzun dönemli çalışmalara rastlanmamıştır (Bayar ve Köstereliođlu, 2014; Bozkurt, 2017; Karakök, 2011; Özyılmaz, 2021; Sarıtaş, 2021; Şener, 2018). Bu çalışmada Türk eğitim sisteminin yüzyıllık gelişimi ile ilgili bazı temel başlıklarda analizler yapılarak ve şu soruların yanıtı aranmıştır: "Türkiye'de cumhuriyetin ilk evresinde eğitim alanında yapılmış olan düzenlemeler nelerdir? Türkiye'de geçen yüzyılda eğitim sisteminde merkezi yapılanmada gerçekleşen değişimler yaşanmıştır? Cumhuriyet tarihi süresince zorunlu eğitimde yapılan düzenlemeler nelerdir? Temel eğitim ile ortaöğretimde gerçekleştirilen değişimler nelerdir? Ortaöğretim ile yükseköğretime geçiş sınavlarının yüzyıllık evrede geçirdiği dönüşümler nedir? Yüzyıllık evrede temel eğitim ve ortaöğretimde sayısal bakımdan gelinen nokta nedir? Yükseköğretim alanında yaşanılan gelişmeler nelerdir? Öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarında atılan adımlar nelerdir? (Şahin ve Şahin, 2024, s. 2828-2833).

Erken Cumhuriyet Yıllarında Eğitim Alanında Yapılan İlk Düzenlemeler

Erken Cumhuriyet yıllarında 1920'lerde eğitim sisteminin birleştirilmesi, eğitimin örgütlenmesi, eğitim kalitesinde değişiklikler ve eğitimin yaygınlaştırılması olmak üzere dört alanda eğitim reformları gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyet'in kurulmasından sonra başlatılan toplumsal değişim sürecinin temel düsturu, geleneksel dokuyu modern bir yapıya dönüştürmek, vatandaşlık bilincini aşılamak ve eğitim yoluyla toplumsal yapıyı inşa etmekti. Bu dönemin ilk önemli adımı, 3 Mart 1924 tarihinde kabul

edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu'dur. Bu yasa ile ulusal, laik ve demokratik bir eğitim sisteminin temellerinin atılması hedeflenmiştir.

1920'ler ve 1930'lar Türkiye'de değişim yıllarıdır. Değişimin önemli adımlarından biri olan harf değişikliği gerçekleştirilmiş ve Latin alfabesine geçilmiştir. Yeni alfabenin öğretilmesi ve düşük düzeylerde olan okur/yazarlık oranını kısa sürede yükseltmek amacıyla 1929'da millet mektepleri açılmıştır (Şahin, 1992). O yıllar karma eğitimin başladığı, köye yönelik çalışmaların hız kazandığı, yeni köy öğretmen okullarının açıldığı ve yabancı uzmanların davet edilip raporlar hazırlatıldığı yıllardır (Şahin, 1998). 1930'lu yılların başında Türk Tarih Kurumu ile Türk Dil Kurumu kurulmuş ulus inşa etme sürecinde yeni bir aşamaya geçilmiştir. 1933'de Darülfünun kaldırılmış ve İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Sözü edilen yıllarda eğitimde hem sayısal hem nitelik olarak büyüme için ciddi çaba harcanmıştır.

Türk Eğitim Sistemi Merkezi Yönetiminde Değişiklikler: Türk eğitim sisteminin bakanlık birimi 1920'de Ankara'da merkeziyetçi bir yapı ile teşkilatlanmış, ismi 1920'den günümüze kadar birçok değişime uğramıştır. Bakanlığın adı 1960 yılına kadar üç kez maarif vekaleti, üç kez ise milli eğitim bakanlığı olmuştur ve hala bu isimle devam etmektedir. Yıllar itibariyle bakanlığın isim değişiklikleri şöyle gerçekleşmiştir: "1920-1935: Maarif Vekaleti, 1935-1941: Kültür Bakanlığı, 1941-1946: Maarif Vekilliği, 1946-1950: Milli Eğitim Bakanlığı, 1950-1960: Maarif Vekaleti, 1960-1983: Milli Eğitim Bakanlığı, 1983-1989: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1989'dan günümüze: Milli Eğitim Bakanlığı" (MEB, 2024).

Zorunlu Eğitimle İlgili Yapılan Düzenlemeler: Osmanlı Devleti'nin son evresinde 1913'te zorunlu eğitim basamağı olan ilkokulların süresi 6 yıl olarak belirlenmişti. 1921'de Maarif Kongresi'nde ise zorunlu eğitim 4 yıla indirilmiş ancak isteyen çocuğunu 1 yıl daha okutabilir denilmiştir. 1923'de zorunlu eğitim süresi tekrar 5 yıl olarak belirlenmiştir. 1973 yılında ise 8 yıllık eğitime geçme kararı alınmış ve pilot uygulamalara başlanmıştır. 1997'de Türkiye genelinde 8 yıl ve kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir. 2012-2013 öğretim yılı ile birlikte zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkartılmış ve 4+4+4 şeklinde okul kademelendirmesi uygulamaya başlanmıştır. 1974-1975 öğretim yılına kadar ilkokul ve ortaokullarda Cumartesi günü öğleye kadar ders yapılmıştır.

Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Yapılan Düzenlemeler: Sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişimler 1990'lı yıllarla birlikte artmaya başlamış, 2000'li yıllarda hız kazanmıştır. Temel eğitimde kapsamlı değişimler

1990'ların sonunda başlamış, Müfredat Laboratuvar Okulları projesi değişimde önemli bir aşama olmuştur. Ortaöğretimde ise "1990'ların başında liselerde ders geçme ve kredili sistem denemesi, 2000'li yıllardan itibaren Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi; Orta Öğretim Projesi, İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi" ile daha çok meslek liselerine öncelik veren değişim projeleri düzenlenmiştir. Bunların dışında ilköğretim programları 2005, lise programları 2007'de değiştirilerek okullarda yapılandırmacı öğretime geçilmiştir. 2004-2015 evresinde ise "toplam kalite yönetimi ve okul geliştirme çalışmaları, e-okul, Fatih Projesi, stratejik planlama, teknoloji ağırlıklı eğitim, ölçme ve değerlendirmede yenilikler" gibi değişim çalışmaları birbirini izlemiştir.

Ortaöğretim ve Yükseköğretime Geçiş Sınavları: İlkokul sonunda yapılan ortaöğretime geçiş sınavları, Anadolu liselerine geçiş sınavı adıyla 1955'de başlamıştır. 1998'den itibaren bu sınavlar ortaokul sonunda liseye geçiş sınavları olarak değiştirilmiş, isim ve biçim değiştirerek günümüze kadar gelmiştir. Söz konusu sınavların isimleri yıllar itibariyle şöyledir: LGS (1998-2003), OKS (2003-2007), SBS (2007-2013), TEOG (2013-2017), LGS (2013-devam ediyor). Türkiye'de 1974 yılına kadar üniversiteye kayıtlar ilgili üniversitenin koyduğu bazı ölçütler çerçevesinde sınavsız yapılmaktaydı. 1974'de Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuş, işlevini 1981'deki Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kuruluncaya kadar devam ettirmiştir (ÖSYM, 2021). 1981'den günümüze geçen 42 yıllık evrede bu sınavlar bir basamaklı, iki basamaklı, tek seans, iki seans, üç seans, ÖSS, ÖSS-1, ÖSS-2, ÖYS, YGS, YKS gibi birçok isim ve yöntemle yapılmıştır.

100 Yıllık Dönemde Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Sayısal Değişim

Yenileşme döneminden günümüze yaklaşık 250 yıllık bir dönem geçti, Cumhuriyet dönemi ise 100 yaşında. Cumhuriyet döneminde eğitime hem sayısal hem nitelikli büyüme için ciddi çabalar harcanmıştır. Türkiye'de yüzyıllık dönemde ilkokullar düzeyindeki artış oranı %415'tir. Buna karşın öğrenci sayısındaki artış %1519, öğretmen sayısındaki artış ise %2830 olarak gerçekleşmiştir. Aynı evrede ortaokullar düzeyindeki okul sayısı artışı %26.159'dur. Buna karşın öğrenci sayısındaki artış oranı %93.450 olurken öğretmen sayısındaki artış ise %51.641 olarak gerçekleşmiştir. Aynı evrede

liseler düzeyindeki okul sayısı artışı %14.482 olarak gerçekleşmiştir. Bununla birlikte öğrenci sayısındaki artış %547.014 gerçekleşirken, öğretmen sayısındaki artış %34.571 olmuştur (MEB, 2024 TÜİK, 2024). Türkiye'nin geçen yüzyılında temel eğitim ile ortaöğretim kurumlarındaki okul, öğretmen ve öğrenci sayılarındaki değişim gerçekte şaşırtıcı ölçülerdedir. Bu veriler geçen 100 yıllık dönemde Türk eğitim sisteminde devasa boyutlarda sayısal artış yaşandığını ortaya koyduğu gibi Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde hangi noktada olunduğunu da göstermektedir. Elde edilen bu veriler aynı zamanda ifade edilen süreçte Türk halkının öğrenime ve okumaya atfettiği değeri de göstermektedir.

Yükseköğretim Alanında Değişim: İlk yükseköğretim kurumu olan Darülfünun 1863'de açılmış erken Cumhuriyet yıllarında 1933'te kaldırılmış ve yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. 1946, 1961 ve 1971'de üniversitelerle ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Son büyük ve sistematik düzenleme ise 1981'de YÖK ile gerçekleştirilmiştir. YÖK ile yükseköğretimde "akademik, kurumsal ve idari yönden yapılanma sürecine girmiştir". Böylece yükseköğretim kurumlarının tamamı YÖK kapsamında toplanmış; üniversitelerde akademiler, enstitüler ve yüksek öğretmen okulları fakültelere dönüştürülmüş, konservatuarlar üniversitelere bağlanmıştır. YÖK, ağırlıklı olarak "yükseköğretimin stratejik planlamasından, üniversiteler arasındaki koordinasyondan" ve en önemlisi "kalite güvence mekanizmalarının" kurulması ve sürdürülmesinden sorumlu olmuştur (www.yok.gov.tr/kurumsal/).

Öğretmen Yetiştirme Politikaları: İlki 1848'de açılan öğretmen okulu süreç içinde farklı okul basamaklarında, farklı isimlerle, farklı donanımlarla ve sayıları çoğalarak günümüze gelmiştir: Köye yönelik olarak köy muallim mektepleri, köy eğitmenliği kursları ve köy enstitüleri; ilkokullara yönelik olarak ilköğretmen okulları, eğitim yüksekokulları, eğitim fakülteleri; ortaokullara yönelik olarak Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsü, eğitim enstitüleri ve eğitim fakülteleri; liselere yönelik olarak yüksek muallim mektepleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakülteleri. Görüldüğü üzere sadece öğretmen yetiştirme uygulamalarında bile çok sayıda isim değişikliği ve okul türü vardır. Üstelik bu gruba 1970'li yılların mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış öğretmen yetiştirme programları ve 1990'lı yıllardan beri devam eden "pedagojik formasyonla" öğretmen yetiştirme dâhil edilmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

1920'lerde Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirildi. Tevhidi Tedrisat Kanunu ile ulusal, laik ve demokratik bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışıldı. Ayrıca, harf değişikliği ve Latin alfabesine geçişle okur-yazarlık oranının artırılması amaçlandı. Türk eğitim sistemi, zaman içinde merkezi yönetimde birçok değişiklik geçirdi. Maarif Vekaleti, Kültür Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı gibi farklı adlarla anıldı. 1989'dan günümüze kadar ise Milli Eğitim Bakanlığı olarak devam etmektedir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişle birlikte zorunlu eğitim süreleri değişti.

1973'te 8 yıllık eğitime geçildi, 1997'de ise 8 yıl zorunlu eğitim uygulamasına geçildi. 2012-2013 öğretim yılında ise zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarıldı. 1990'ların sonundan itibaren sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişimlerle birlikte temel eğitimde önemli değişikliklere gidildi. Ortaöğretimde ise meslek liselerine öncelik veren projeler ve müfredat değişiklikleri gerçekleştirildi. Ayrıca, 2005'te ilköğretim programları, 2007'de lise programları yapılandırmacı öğretime geçişle değiştirildi. 2004-2015 arasında ise çeşitli değişim çalışmaları, "toplam kalite yönetimi", "e-okul", "Fatih Projesi" gibi uygulamalar hayata geçirildi. Ortaöğretime geçiş sınavları tarih içinde farklı isimler ve biçimlerle yapılmıştır. Bu sınavlar arasında LGS, OKS, SBS, TEOG ve günümüzde devam eden LGS bulunmaktadır. Yükseköğretime geçiş sınavları ise zaman içinde çeşitli isim ve yöntemlerle evrim geçirmiştir. Cumhuriyet döneminde eğitime ciddi çabalar harcanmış, 100 yıllık süreçte ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında büyük artışlar yaşanmıştır. Bu veriler, eğitimdeki sayısal büyümeyi ve eğitimdeki gelişmeyi göstermektedir.

Yükseköğretimdeki önemli dönemeçler arasında Darülfünun'un kaldırılması, İstanbul Üniversitesi'nin kurulması, 1981'de YÖK'ün kurulması ve yükseköğretim kurumlarının yapılandırılması yer almaktadır. YÖK, yükseköğretimde stratejik planlama, koordinasyon ve kalite güvence mekanizmalarının oluşturulması süreçlerinde önemli bir rol oynamıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, 1848'den günümüze kadar çeşitli adlar ve okul türleri ile evrim geçirmiştir. Köy muallim mektepleri, eğitim yüksekokulları, eğitim fakülteleri gibi farklı kurumlar öğretmen yetiştirmiştir. Bu süreçte öğretmen yetiştirme uygulamalarında sık sık isim değişiklikleri ve çeşitli okul türleri görülmüştür.

Türkiye'nin geçen yüzyıllık eğitim seyrinde hem yasalarında hem yönetmeliklerinde hem de kurumlar çerçevesinde çok sayıda düzenleme yapıldığı görülmüş ancak standart bir yapının da oturtulamadığı gözlenmiştir. Türk eğitim sisteminde son evrelerde eğitimin hemen her kademesinde yatay büyümenin tercih edildiği dikey büyümeye karşı mesafeli bir duruş sergilendiği görülmüştür. Türkiye, içinde bulunduğu coğrafyada eğitim alanında halen iyi ülkelerden biri olmakla birlikte eğitim sistemindeki yapısal sorunlarını çözebilmiş değildir. Eldeki verilere göre eğitimin içeriğinde ivedilikle dönüşüme gidilmesi ve bir standart oluşturulması gerekmektedir. Söz konusu değişim sadece öğretim programları ve ders kitaplarıyla sınırlı tutulmamalıdır. Türk eğitim sisteminde değişim eğitimin felsefesi olmalı ve temel düstur haline getirilmelidir. Bundan da önemlisi uygulama aşamasında söz konusu eğitim felsefesi ve bu doğrultuda geliştirilmiş amaçların birebir izlenmesi ve denetlenmesi son derece önem arz etmektedir. Böylesi bir değişim sürecinde mutlaka tüm paydaşların etkin katılımı sağlanmalıdır.

Kaynakça

Bayar, A. ve Kösterelioğlu, İ. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science, 25*(I), 177-187, https://jasstudies.com/ index.jsp?mod=makale_tr_ ozet&makale_id=27083 (Erişim tarihi: 05.05.2024).

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-124.

Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde (1950-1960) Türkiye'de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* (2), 89-97.

MEB. (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın kısa tarihçesi.* https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852 (Erişim tarihi: 05.05.2024).

MEB. (2024). https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 (Erişim tarihi: 27.05.2024).

ÖSYM. (2024). https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html (Erişim tarihi: 03.05.2024).

Özyılmaz, Ö. (2023). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları.* PegemA Yayıncılık, Ankara.

Sarıtaş, Ü. (2021). Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümleri. *Akademik Akıl,* 8 Temmuz 2021, https://www.akademikakil.com/turk-egitim-sistemi-sorunlar-ve-cozumleri/ulkusaritas/ (Erişim tarihi: 05.04.2024).

Şahin, M. (1992). Bir halk eğitim çalışması örneği olarak millet mektepleri. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 213-234, https://dergipark.org.tr/tr/pub/cttad/issue/25523/269203 (Erişim tarihi: 08.05.2024).

Şahin, M. (1998). Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarında yabancı eğitim uzmanlarının etkisi. *Milli Eğitim.* (137), 91-99, 1998, www.academia.edu/20092390/T%C3%BCrkiye_de (Erişim tarihi: 03.04.2024).

Şener, G. (2018). Türkiye'de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim, 47*(218), 218-187.

TÜİK. (2024). https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil =1 (Erişim tarihi: 27.05.2024).

YÖK. (2024). https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce (Erişim tarihi: 05.05.2024).

Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN

Bergama'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Bergama'da tamamladı. Tarih eğitimine Uludağ Üniversitesi'nde başladı. Yüksek lisans ve doktorasını Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları üzerine yaptı. Doktora sonrası araştırmalarını 2005-2006'da visiting scholar, 2014-2016'da postdoctoral olarak ABD'de Wisconsin-Madison Üniversitesi'nde karşılaştırmalı eğitim ve eğitim politikaları alanında sürdürdü. Eğitim politikaları, yabancı uzmanlar, öğretmen eğitimi, okul binaları, sosyal bilgilerin teorik temelleri gibi konu başlıklarını içeren çok sayıda Türkçe, İngilizce kitapları, kitap bölümleri ve makaleleri yayınlandı. Avrupa Birliği, BAP, Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK projelerinde yürütücü, danışman ve araştırmacı olarak görev yaptı.

Prof. Dr. Semiha ŞAHİN

Ordu'da doğdu, ilk ve orta öğrenimini Ordu'da tamamladı. Lisans dâhil tüm eğitimlerini ve akademik yükselmelerini Dokuz Eylül Üniversitesi'nde gerçekleştirdi. Araştırma görevliliği öncesi 10 yıl MEB'de öğretmenlik ve müfettişlik yaptı. 2003'te doktorasını tamamladı. 2004'te yardımcı doçent, 2013'te doçent oldu. Doktora sonrası araştırmalarını 2005-2006'da visiting scholar, 2014-2016'da postdoctoral olarak ABD'de Wisconsin-Madison Üniversitesinde eğitim liderliği, okul binaları alanında sürdürdü. Basılmış 1 kitabı, 4 kitap bölümü ile eğitim yönetimi, eğitim denetimi, eğitim liderliği, okul binaları, karşılaştırmalı eğitim gibi konu başlıklarını içeren çok sayıda Türkçe ve İngilizce makaleleri yayınlandı. AB, BAP, MEB ve TÜBİTAK projelerinde yürütücü, danışman ve araştırmacı olarak görev yaptı.

Girişimcilik ve Eğitimi

Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya Universitesi Eğitim Fakültesi, otitrek@sakarya.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8176-4958

Özet

Girişimcilik önce ekonomik tanımlara sahip iken, son dönemlerde sosyo-psikolojik boyutları olan bir beceri olarak tanımlanmaya başlamıştır. Girişimcilik, yeni ve yaratıcı fikirlere dayalı olarak bir şeye başlama becerisi anlamında genel olarak tanımlandığı görülmektedir. Yeni ve riskli işlere başlama becerisini gerektiğinde uygulamaya sokma beceri ve özgüvenine sahip kişilere de girişimci denilebilir. Girişimciler, hayal etme ve yenilikçi düşünme, risk alarak yeni bir işe başlama becerisi, hızlı ve doğru kararlar alabilme, kendini yönetme, takım çalışmasına yatkınlık vb. önemli becerilere sahip kişiler olarak ortaya çıkmaktadır. 1980'li yıllardan sonra tüm dünyayı etkilemeye başlayan serbest piyasa ekonomisi ve ortaya çıkan küreselleşme hem yaratıcılık hem de girişimcilik kavramlarının tekrar ön plana çıkmasına yol açmıştır. Bu süreçte girişimcilik ekonomik boyutları olan bir kavramdan, sosyo-psikolojik bir anlamı da kapsayacak şekilde yeniden tanımlanır hale gelmiştir. Bu kapsamda sosyal yaşamda rol alma anlamını da içeren sosyal girişimcilik kavramının da ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle okulların ekonomik girişimcilik kadar öğrencilere sosyal girişimcilik için gerekli nitelikleri de eğitim programları aracılığıyla kazandırması hem ekonomik girişimcilik becerisi hem de sosyal girişimcilik için gerekli becerilerin kazandırılması mevcut sosyo-ekonomik şartlarda kaçınılmaz bir zorunluluk haline geldiği belirtilebilir. Okullar bu becerilerin kazanım merkezi haline getirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Girişimcilik, yaratıcılık, eğitim*

Giriş

Günümüz bilgi çağının hızla artan rekabet ortamında var olabilmek, toplumların ekonomik gelişmişlik düzeyine bağlıdır. Uygarlığın gelişim sürecinde özellikle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte yeni kavramların önem kazanmaya başladığı belirtilebilir. 1980'lerden sonra tüm dünyadaki ekonomik sistemleri etkilemeye başlayan serbest piyasa ekonomisi

şüphesiz insan kaynaklarının sahip olması gereken nitelikleri de değiştirmeye başladığı görülmektedir. Bu değişim, insan kaynaklarını yetiştiren eğitim programları aracılığıyla kazandırılması gereken bireysel nitelikleri de etkilemiştir. Bu kavramlar arasında daha önceleri de önem kazanan yaratıcılık becerisini girişimcilik ile birlikte tanımlamaya ve ilişkilendirmeye başladığı görülmektedir. Bu süreci özellikle bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme ve küreselleşme ile birlikte girişimcilik büyük bir önem kazandığı öne sürülebilir. Girişimcilikle birlikte yeni ve fırsatçı fikirler üretim faktörleri ile bir araya getirilerek üretim gerçekleştirilmiştir. Üretime paralel olarak ekonomik kalkınma, istihdam yaratma ve sosyal gelişme gibi zenginlikler kazanılmış, bu sayede toplumların refah düzeyi artmıştır. İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan girişimcilik kavramı, farklı dönemlerde farklı özellikler kazanarak günümüze kadar yolculuğunu sürdürmüş, günümüz bilgi toplumunda ise bambaşka boyutlarla karşımıza yeniden tutumlar, niyetler ve davranışları içeren önemli bir yetenek ve kazandırılması gereken bir beceri olarak ortaya çıkmıştır (Aşkın vd., 2011).

Bu bölümde girişimcilik kavramı, girişimci ve özellikleri ile günümüzde özellikle girişimciliğin sosyal yönlerinin de önem kazanması nedeniyle yaratıcı girişimcilik kavramlarına odaklanılacaktır. Ayrıca bu kavramların tanımlanması ile birlikte eğitim alanında yaratıcı sosyal girişimci öğrencileri nasıl yetiştirebileceği analiz edilerek tartışılmaya çalışılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu bölüm okul yöneticileri, öğretmen ve insan kaynakları uzmanları ve MEB açısından eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde önem arz ettiği belirtilebilir.

Girişimcilik ve Girişimci Nedir?

Girişimcilik ilk başlarda ekonomik bir kavram gibi algılanırken, günümüzde hem ekonomik hem de sosyal hayatın içerinde işlevsel bir kavram haline dönüştüğü belirtilebilir. Özellikle serbest piyasa ekonomisi ve küreselleşme bu kavramı iş yaşamı için kaçınılmaz, doğal bir olgu haline getirdiği ifade edilebilir. Sağlıklı iş organizasyonu, değişim ve öğrenme için benimsenen girişimcilik yeteneği ile desteklenir (Diandra ve Azmy (2020). Ayrıca, bilim ve teknolojideki hızlı değişim toplumların yapılarını ve iş fırsatlarını hızla değiştirdiğinden, toplum ve eğitim için de giderek daha önemli hale gelmektedir. Girişimcilik kavramı dilbilimsel açıdan, Fransızca "bir şey yapmak" anlamına gelen "entreprendre" kelimesinden türetilirken; ekonomik anlamda ise ilk kez 18. yüzyılda Paris'te bir bankacı olan Richard

Cantillon tarafından kullanılmıştır (Arıkan, 2002; Aytaç ve İlhan, 2009). Hebert ve Link'e (1988) göre Cantillon, girişimciyi ekonomideki tüm değişim ve dolaşımdan sorumlu olarak görmüştür. Her ikisi de belirli/sabit bir gelir ya da kira alan ücretli işçiler ve toprak sahiplerinin aksine, girişimci bilinen bir alış fiyatı ile belirsiz bir satış fiyatı arasındaki farktan belirsiz bir kâr elde eder. Dolayısıyla, Cantillon'un girişimcisi ekonomide arz ve talebi dengeleyen bir bireydir ve bu işlevinde risk ya da belirsizlik taşır (Iversen vd., 2008, s. 4). Yirminci yüzyılda girişimcilik teriminin sosyoloji, psikoloji, ekonomi teorisi ve ekonomik antropoloji çalışmalarında yer almaya başladığı görülmektedir (Arıkan, 2002). Böylece girişimcilik teriminin anlamının kullanım alanına göre zaman içinde kapsamının değiştiği ve kapsamının geliştiği görülmektedir.

McClelland (1961) girişimciliği, belirli bir ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak piyasada yeni bir değer yaratmak için ekonomik yeniliklerden faydalanmaya çalışan bir birey tarafından yaratılan ve yönetilen dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda Romer (1994) girişimciliği, *"ekonomik büyüme için istihdam yaratma, gelir yaratma, yoksulluğu azaltma ve servet yaratma"* alanlarında önemli bir gösterge olarak belirtmektedir (Adekiya ve Ibrahim, 2016). Smart ve Conant (1994) girişimciliği, bireyin yaratıcı düşünce kullanarak pazar fırsatlarını tanımladığı, kaynakları güvence altına aldığı ve girişim için riskin bir kısmını üstlenirken istenen sonuçları elde etmek için çevreye uyum sağladığı hedef odaklı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Chelariu vd., 2008, s. 405). Van Praag (1999) da girişimcilerin yeniliğe yol açacak fikirleri dile getirerek ve uygulayarak ekonomik kalkınmadan sorumlu olduklarını belirtmektedir. Bu yeni fikirler başarıyla uygulandığında yeni müşteri talepleri karşılanacak ve yeni işletmeler ortaya çıkacaktır. Bu sayede bu işletmeler çalışanlara istihdam olanağı sağlayarak ekonomik büyümeye katkıda bulunacaktır (Kaygısız, 2015, s. 17). Bir başka tanıma göre girişimcilik, çevresel faktörlerden kaynaklanan fırsatlardan yararlanmak veya yeni fırsatlar yaratmak amacıyla ekonomik mal veya hizmet üretmek için üretim faktörlerine, örgütlenme yeteneğine ve risk alma faktörlerine sahip olmakla ilişkilidir (Çetin, 1996). Bu bağlamda Schumpeter'in (2004) tanımı devreye girmekte ve girişimciyi *"yeni bir mal, kalite veya üretim yöntemi yaratabilen, yeni bir pazar açabilen, yeni bir arz kaynağı yakalayabilen veya yeni bir organizasyon veya endüstri oluşturabilen bir yenilikçi"* olarak tanımlamaktadır. Bozkurt (2000) ise girişimciliği, *"içinde yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezebilme, bu sezgilerden hayaller üretebilme, hayalleri projelere dönüştürebilme, projeleri hayata geçirebilme ve zenginlik üreterek insan hayatını kolaylaştırabilme*"

becerisine sahip olmak olarak görülmektedir. Bu doğrultuda girişimcinin zenginlik üretirken kullandığı en temel üç kaynak kendi enerjisi ve gücü, erişebildiği sermaye ve ilişkide olduğu insanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu tanımlardan girişimciliğin, birey ve toplum için değer yaratan ekonomik fırsatlara cevap veren ya da bu fırsatları yaratan bireyler tarafından ortaya konan ve getirdiği yeniliklerle ekonomik sistemde değişikliklere neden olan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Çevik, 2006). Bu nedenle girişimcilik kavramının tam olarak açıklayabilmek için, bu beceriyi sergilemesi gereken kişinin de tanımlanması, kavramın tam açıklanabilmesi için önem arz etmektedir. Girişimcilik kazandırılması gereken bir beceri olarak günümüzde tanımlanırken, bu işi gerçekleştirilecek kişi de girişimci olarak tanımlanmaktadır. Girişimci kavramının kökenine bakıldığında Latince intrare "yol boyunca", Yunanca enteron (in) ise "bağırsak" anlamına gelmektedir. Fransızca'da aynı kökten gelen entre "girmek", entree "giriş", interprenant "girişimci, atılgan" anlamına gelirken, İngilizce'de enter "giriş", pre "ilk", entrepre-neur "ilk giren, başlayan" gelir. Arapça enterprising, şe-bi-se kökünden türeyen teşebbese vezninden türetilmiştir. Teşebbüs "bir şeye tutunmak, bir şeye yapışmak" anlamına geliyor. Türkçe'ye baktığımızda "gir" kökünden "gir-iş-me"ye dönüşmüştür (Aykan, 2002, ss. 4-5). Kelime kökü olarak "gir" başlama "işmek" de fiil haline getirir ve bir şeye başlamak anlamına gelir.

Girişimcilik yetkinliklerinin birçoğu ile araştırmacıların "bilişsel ve bilişsel olmayan faktörler" olarak adlandırdığı *azim, öz yeterlilik, öğrenme becerileri* gibi faktörler arasında çarpıcı benzerlikler vardır (Farrington vd., 2012). Ana konular olarak bilgi, beceri ve tutumları içerir. Bilgi boyutunda *mental metods, açıklayıcı bilgi ve içgörü*; beceriler olarak *piyasa becerileri, kaynak becerileri, fırsat becerileri, kişisel beceriler, öğrenme becerileri ve stratejik beceriler* olarak belirtilirken; sahip olunması gereken tutumlar boyutunda ise, *girişimcilik hırsı, öz yeterlik, girişimci kimliği, proaktif olma, belirsizlik toleransı, yaratıcı yenilikçilik ve azim* (Lackeus vd., 2015) temel mental modeller olarak belirtilmektedir. Bilişsel yetkinliklerin öğretilmesi ve değerlendirilmesi kolayken, bilişsel olmayan yetkinlikler yaparak öğrenmeyi gerektirir ve değerlendirmek daha zordur (Moberg, 2014).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB, 2019) göre günümüzün başarılı girişimcileri aşağıdaki özelliklere sahiptirler:

- *Fırsatları doğru tespit etme:* Başarılı girişimciler, çevrenin yarattığı fırsatları doğru bir şekilde görebilirler.

- *Doğru kararlar almak:* Başarılı girişimciler doğru kararları zamanında vermeleriyle tanınırlar.
- *Yatırım öncesi doğru fizibilite çalışması (yapılabilirlik etüdü) yapmak*: Başarılı girişimciler proje fikirlerini hayata geçirmeden önce fizibilite çalışması yapar veya uzmanlara yaptırır.
- *Başarılı yönetim ve organizasyon:* Başarılı girişimcilik örneklerinde girişimcilerin başarılı birer planlayıcı, uygulayıcı ve denetleyici oldukları görülmektedir.
- *Yeterli sermaye sağlamak:* Sermaye, iş hayatının ana kaynaklarından biridir. Yapılacak iş için uygun ve yeterli sermayenin sağlanması başarılı girişimciliğin temel özelliklerinden biridir.
- *Finansal kaynaklara yakınlık:* Girişimciler iş faaliyetlerinde bazen ek finans kaynakları bulmaya ihtiyaç duyabilirler. Başarılı girişimciler finans kaynaklarına her zaman daha yakındırlar.
- *Yapıcı rekabet:* Sürekli iyileşme ve gelişmeyi tetikleyen yapıcı rekabet, başarılı girişimcilik için gerekli faktörlerden biridir.
- *Yatırım alanının karlılığı:* Girişimcilikte yatırım yapılan alanın kar potansiyeline sahip olması sektörde başarılı olmanın temel koşullarından biridir. Kârlı bir alanda girişim başarılı bir şekilde sürdürülebilir.
- *Belirsizliklerin düşük olması:* Başarılı girişimcilik düşük belirsizliğe sahiptir. Belirsizliğin olduğu bir ortamda işletme faaliyetleri uzun vadede başarısız olur.
- *Takım çalışması:* Girişimcilerin başarılı olabilmesi için ekip ruhu önemlidir.

Hisrich ve Peters (1973) kitaplarında başarılı girişimcilerin sahip olması gereken kişisel özelliklerini (Akt. Yılmaz ve Sünbül, 2009);

> *"Yaratici düşünme becerileri, yüksek seviyede çalışma arzusu, cesaret, tutku ve kararlılık, insanlarla yüksek düzeyde etkileşim kurma becerisi, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerisi, işini sevmek ve iş motivasyonu, zengin bir bilinçaltı ve hayal gücü, takım ve ekip çalışmasına yatkınlık, kişisel bir vizyon ve misyona sahip olmak, değişime, dönüşüme açık ve istekli olmak, esnek toleransla hareket edebilme becerisi, samimi, güvenilir, sempatik ve esprili*

kişilik, insanları ikna etme ve inandırma becerisinin yüksek olması, yönetim ve liderlik becerileri, işi tamamlama arzusu ve heyecanı ve öngörü ve fırsatları değerlendirme alışkanlığı" vb. psiko-sosyal özellikler olarak açıklamıştır.

Yaratıcılık

Yaratıcılığın farklı yönleri olan birçok farklı tanımı vardır. İngilizce "create" kelimesi Latince "creare" kelimesinden gelir ve "üretmek, yapmak veya yaratmak" anlamında kullanılır (Andreasen, 2005). Yaratıcılık kelimesinin köküne bakıldığında, yaratmaktan türediği ve yeni bir ürün ortaya koymak, var olmayan bir duyguyu, düşünceyi ya da bir nesneyi yaratmaktır. Ryhammar ve Brolin (1999) yeni fikirler ya da yeni ürünler üretmenin insanoğlunun temel özelliklerinden biri olduğunu iddia etmektedir. Sternberg ve Lubart (1999) yaratıcılığı "hem yeni hem de uygun bir çözüm yaratma kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Cardoso ve diğerlerine (2015) göre günümüz toplumlarının refah seviyesini yükseltmek, mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları karşılamak için toplumda yaşayan bireylerin sahip olması gereken yaratıcılık, herkeste farklı düzeylerde de olsa geliştirilebilen bir beceridir. Yaratıcılık bazı bireylerde özel bir yetenek olarak ortaya çıkarken, bazı bireylerde sıradan işlerde kullanılan bir beceri olarak görülmektedir (Çetin, 2010). Ayrıca Higgins (1999) yaratıcılığın, sadece bilgiyi kullanarak ve farklı yöntemler kullanarak mevcut durumlar için yeni çözümler üretmek olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılık konusunda birçok çalışması bulunan Torrance (1988) yaratıcılığı, bilgi eksikliklerine ve tutarsızlıklarına karşı duyarlı olma, tahminlerde bulunma, problemlere çözüm arama, farklı problemlerle ilgili denemeler geliştirme, zorluklara ya da eksikliklere karşı güçlü olma ve bu denemelere karşı sonucu ortaya koyma olarak tanımlamıştır. Bu konuda birçok çalışması bulunan bir diğer tanınmış isim Guilford (1987) ise yaratıcılığı zihinsel becerinin bir parçası olarak tanımlamış ve genişleyen düşüncenin farklı şekillerde değiştirilmesi olarak tanımlamıştır. Guilford (1952), Torrance (1964), Nusbaum ve Silvia (2011) yaratıclığı bilişsel süreçlerle tanımlarken, Vygotsky (2004) ve Anderson ve diğerleri (2001), hayal gücü veya fantezilerle başa çıkma; Sternberg ve Lubart (1996) ve Mayer (1999) ise yeni, orijinal ve faydalı ürün veya fikirler üretme anlamında kullandıkları anlaşılmaktadır.

Girişimci Türleri

Literatürde de görüldüğü üzere girişimciliğin doğası zaman içerisinde oldukça değişmiş, farklı teoriler, düşünceler ve çalışmalarla desteklenen girişimcilik, türleri açısından da birçok başlık altında ele alınmaya başlanmıştır. Farklı çalışmalar incelendiğinde girişimcilik türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan bazılarının ele alınan konuya özgü kaldığı, bazılarının ise yaygın olarak kullanılan bir tür haline geldiği gözlemlenebilir. Örneğin Morris ve Kuratko (2020), Filion ve Dolabela (2007), Brand ve diğerleri (2007), Marangoz (2012) ve daha birçok araştırmacı çalışmalarında aşağıdaki farklı başlıkları kullanmaktadır. Morris ve Kuratko (2020) çalışmalarında hayatta kalma girişimleri, yaşam tarzı girişimleri, yönetilen büyüme girişimleri ve agresif büyüme girişimleri olmak üzere dört tür girişimcilik tanımlamaktadır. Hayatta kalma girişimi, sürekli olarak işte kalma mücadelesi veren bir girişimciliği tanımlar ve yeni kurulan girişimlerin en büyük tek kategorisidir. Yaşam tarzı girişimi en yaygın ikinci yeni girişim türüdür ve bar, gündüz bakım merkezi gibi yerel olarak sahip olunan ve işletilen işletmeleri içerir. Yönetilen büyüme girişimi, girişimcinin sürekli büyüme ve işletmenin sürekli genişleme arayışı sağlar, ancak aynı zamanda kasıtlı ve kontrollü bir şekilde elde etmeye çalışırlar. Agresif büyüme girişimi genellikle pazarları, endüstrileri, toplumları ve diğer sektörleri değiştiren yıkıcı bir iştir.

Filion ve Dolabela (2007), değerlere ve bağlılıklara dayalı olarak farklı girişimci tiplerini ortaya çıkaran bazı farklı girişimcilik türleri olduğundan bahsetmektedir. Örneğin, (i) benmerkezci değerler yıkıcı girişimciler yaratır ve sosyal etkileri olumsuz olur; (ii) egoist değerler durağan girişimciler yaratır ve sosyal etkileri nötr olur; (iii) bireyci değerler verimli girişimciler yaratır ve sosyal etkileri olumlu olur; ve (iv) kolektivist değerler insancıl girişimciler yaratır ve sosyal etkileri olumlu olur. Barot (2015) çalışmasında iki farklı girişimcilik türü olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, bir girişimcinin bir iş fırsatı algıladığı ve bu işi aktif kariyeri olarak sürdürmeyi seçtiği fırsat temelli girişimciliktir. İkincisi ise bir girişimcinin hayatını kazanmak için başka bir seçeneğinin olmadığı zorunluluk temelli girişimciliktir. Bu bir seçim değil, girişimciliği bir kariyer olarak seçmesine neden olan zorunluluktur.

Aulet ve Murray (2013) çalışmalarında iki farklı girişimcilik türü olduğunu belirtmektedir. Birincisi inovasyon odaklı girişimciliktir - müşterilere açık bir rekabet avantajı ve yüksek büyüme potansiyeline sahip yeni inovasyonlar getirmeye dayalı küresel fırsatları takip eden "inovasyon odaklı işletmelerin" (IDE'ler) oluşturulması. İkincisi ise küçük işletme

girişimciliğidir - geleneksel, iyi anlaşılmış iş fikirleri ve sınırlı rekabet avantajı ile yerel pazarlara hizmet eden "küçük ve orta ölçekli işletmelerin" (KOBİ) oluşturulmasıdır.

Marangoz (2012:11) ise girişimcilik türlerinin genel olarak oluşma, ortaya çıkma, faaliyet gösterme, özgünlük ve örgütlenme biçimlerine göre sınıflandırıldığını belirtmektedir. Literatürde bu sınıflandırmada yer alan faktörler düşünsel, durumsal, operasyonel ve örgütsel özelliklerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde girişimcilik türleri aşağıdaki başlıklar altında ele alınmaktadır.

Özgün Girişimcilik: Girişimciliği ilk kez orijinal haliyle bağımsız olarak kuran yeni girişimciliktir. İlk kez sıfırdan kurulan girişimlerdir ve ilk ve orijinal olma özelliği bu girişimciliği özgün kılan ve diğerlerinden ayıran unsurdur (Ballı, 2017).

Eko-girişimcilik: Daha çok neo-liberal politikalardan ve piyasa fırsatlarından yararlanmaya yönelik olan ve hükümete ve özel piyasaya karşı radikal protestoya daha az yönelen çevre hareketinin önemli ve az çalışılmış bir çeşidini temsil eder (Mars ve Lounsbury, 2009).

Profesyonel Girişimcilik: Profesyonel ortaklıklara katılmak ve profesyonel bir uygulama kurmak için serbest meslek seçenler anlamına gelmektedir (Dawson vd., 2009, s. 14). Bileşik yetenekleri sadece inovasyon girişimciliği eğitiminin gelişim yönü değil; aynı zamanda mesleki eğitimi gerçeklikle daha yakın entegrasyona dönüştürme ve topluma hizmet etme hedefidir (Liu vd., 2021).

Kurumsal girişimcilik: Çalışanların mevcut bir kurumsal yapının sınırları içinde girişimci gibi düşünmelerini ve davranmalarını destekleme kavramıdır. Doğru vizyon ve becerilere sahip çalışanlar, yenilikçi yeni ürünlere, hizmetlere ve hatta yeni iş kollarına yol açan fırsatları belirlemeye ve fikirler geliştirmeye teşvik edilir (Kennedy, 2018).

Sosyal Girişimcilik: Özellikle son dönemlerde ön plana çıkan girişimcilik türü olarak belirtilebilir. Girişimcilik kavramı son yıllarda sosyal boyutu olan bir kavram haline de dönüşmeye başlamıştır. Sosyal girişimcilik, yeni girişimler yaratarak veya mevcut kuruluşları yenilikçi bir şekilde yöneterek sosyal refahı artırmak amacıyla fırsatları keşfetmek, tanımlamak ve kullanmak için üstlenilen faaliyetleri ve süreçleri kapsar (Zahra vd., 2009). Böylece sadece ekonomik alanda değil, toplumsal alanda da değişim ve gelişimin sağlanması için insanların girişimcilik becerilerinin gelişiminin

önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Sosyal girişimcilik kavramı literatüre 1960'larda girmiş ve 1980'lerden bu yana araştırmacılar ve uygulayıcılar için yükseliş eğilimini sürdürmektedir. Sosyal önceliklerin desteklediği gönüllülük esasına dayalı sosyo- ekonomik faaliyetler anlamına gelen sosyal girişimcilik, yenilikçi bir sosyal girişim, ekonomik faaliyetler, gelir ve istihdam artışı, sosyal yenilik, ekonomik ihtiyaçlar ile sosyal ihtiyaçların bağdaşımı, yeni iş modelleri" bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenler arasında öne çıkan, sosyal yenilik (inovasyon) kavramı, sosyal girişimciliğin temelini teşkil etmekte ve diğer bileşenleri de etkilemektedir (Lisetchia ve Brancu, 2014). Sosyal girişimcilik, yeni kullanılmaya başlayan bir kavram olabilir ancak olgu olarak yeni değildir. Her zaman sosyal girişimciler olmuştur ancak sosyal girişimci tabiri ile nitelendirilmemişlerdir. Sosyal girişimcilik kavram olarak 1980'lerde Drayton'un sosyal girişimcilere dünya çapında fon sağlayan bir kuruluş olan Ashoka'yı kurması ile ortaya çıkmıştır (Kılıç, 2013). Sosyal girişimcilik, meydana geldiği toplumsal ve örgütsel bağlama göre farklı süreçler izleyebilir. Sosyal girişimcilik içerisinde yer aldığı bağlama göre aktivist bir yapıyı ifade etmekle birlikte farklı hukuki formlarda ortaya çıkabilir (Choi ve Majumdar, 2014). Sosyal girişimci, toplumda yaşanan bir sorun olduğunda, bunun giderilmesi için gerekli çözümleri üretmeye girişen kişidir. Sosyal girişimci toplumdaki sorunları belirledikten sonra, yeni atılım ve girişimlerle, gerekirse sistemi değiştirerek sorunun ortadan kalkmasını sağlamaya öncülük eden kişidir. Sosyal girişimciler yalnızca eleştirmekle kalmazlar, değişimin önünü açabilmek ve toplumu geliştirmek için gönüllü girişimde bulundukları belirtilebilir. Böylece toplumsal sorunların çözümünde ve toplumu geliştirmede rol alabilmektedirler.

Sonuç

Girişimcilik son yıllarda gittikçe önem kazanan ve özellikle de yaratıcılığı da gerektiren önemli bir beceri halini almıştır. Hem serbest piyasa ekonomisinin tüm dünyada etkisini arttırması, hem küreselleşme ve serbest dolaşımın artması ile insan kaynaklarının da sahip olması beceriler hızla değişmeye başlamıştır. Yukarıda açıklanan literatüre göre girişimciliği bireysel, örgütsel ve toplumsal boyutları olan bir beceriler bütünü olarak belirtilebilir. Bu boyutlarda girişimcilik kavramının iş yaratma, ekonomik ve örgütsel düzeyli başarı hikâyeleri ile yeni işler üretme, küreselleşme ve buna uygun iş piyasası üretme; yenilikçilik, yaratıcılık, risk alma becerisi, yeniden dönüşümü üretecek uygun niteliklere sahip insan gücü üretme, üretmekte ve

yaratıcılıktan mutlu olan ve gurur duyan toplum üretme, toplumda fark yaratma ve sosyal girişimcilik kültürünü geliştirme günümüzdeki girişimci bir toplum yaratmanın bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyli girişimci bir toplumun olarak anahtar yeterlikleri olarak belirtilebilir.

Şüphesiz bu insan kaynaklarının bu değişime ayak uydurulabilmesinin anahtar rolü eğitim ve eğitim sistemine aittir. Eğitim sisteminin bu yeni insan kaynaklarını üretirken hem yaratıcılık hem de girişimcilik becerilerini öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Girişimcilik eğitimi ile ilgili literatürde genellikle üç yaklaşıma ayrılır (Heinonen ve Hytti, 2010; Johnson,1988; O'Connor, 2013). Girişimcilik *hakkında* öğretim, bu olguya ilişkin genel bir anlayış kazandırmayı amaçlayan içerik yüklü ve teorik bir yaklaşım anlamına gelmektedir. Yükseköğretim kurumlarında en yaygın yaklaşımdır (Mwasalwiba, 2010). Bu teorik bir eğitimdir. Son yıllarda üniversitelerde başlanan ve AB'nin de desteklediği seçmeli Girişimcilik dersi uygulaması buna örnek gösterilebilir.

Girişimcilik *için* öğretmek, girişimci adaylarına gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan mesleki odaklı bir yaklaşım anlamına gelir. Bu tür eğitimler genellikle çıraklık ve mesleki eğitim sürecinde bireye ayrıca bir girişimcilik eğitimi verilmesi anlamını taşır. Okullarda, sanayi de yâda hastane vb. sosyal kurumlarda yürütülen staj adı verilen mesleki uygulamalar da bu tür eğitimlerin bir başka örnekleri olarak değerlendirilebilir. Yine kongre, koferans vb. uluslsrarası organizasyonlarda görevler almak da önemli örnekler arasında değerlendirilebilir. Bu örnekler belli düzeyde informal öğrenmeleri de içerir. Ancak günümüzde bu tür faaliyetlerin mutlaka belgelendirilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin mutlaka bu belgeleri içeren portfolyolarını oluşturması önerilebilir. Sadece diplomalar değil, bu tür informal ve uygulamalı eğitimlerde girişimcilik becerilerini geliştirme de önemli araçlar olabilir.

Aracılığıyla öğretmek ise, sürece dayalı ve genellikle deneyimsel bir öğretim anlamına gelir. Öğrencilerin gerçek bir girişimcilik öğrenme sürecinden geçtiği bir yaklaşımdır (Kyrö, 2005). Bu yaklaşım genellikle girişimciliğin daha geniş tanımına dayanır ve girişimcilik özelliklerini, süreçlerini ve deneyimlerini ana konuya bağlayarak genel eğitimdeki diğer konulara entegre edilebilir. Özellikle AB ve Tubitak projeleri ve bu projelerin uygulanmasında öğrencilerin aktif rol alması ve workshop çalışmaları organize etmeleri bu tür girişimcilik becerisi geliştirmeye iyi birer örnek olarak da değerlendirilebilir. AB projelerine katılan ve aktif roller alan öğrenciler, aynı zamanda günümüzde gittikçe önem kazanan uluslararası

bağlantılar kurma ve ortaklar elde etme yönünden de daha zengin fırsatlar elde etmiş olacaklardır.

Yine okullarda yürütülmekte olan kulüpler ve bu kulüp faaliyetleri ile belirli gün ve haftalar ve milli bayram etkinlikleri bu tür uygulamanın önemli bir aracı olarak kabul edilebilir. Bu tür faaliyetlerde aktif olarak öğrencilerin görev alması MEB'in (2019) kazandırılmasını istediği girişimcilik becerileri arasında yer alan *"fırsatları doğru tespit etme, doğru kararlar alma, fizibilite çalışması yapma, başarılı yönetim ve organizasyon, yapıcı rekabet ve takım çalışması"* yapma gibi etkili girişimcilik becerilerinin kazandırılması açısından önemli uygulama olanakları sunabilir. Yine bu eğitim süreçlerin de girişimci bireylerin sahip olması gereken "yaratıcı düşünme becerileri, yüksek seviyede çalışma arzusu, cesaret, tutku ve kararlılık, insanlarla yüksek düzeyde etkileşim kurma becerisi, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerisi, işini sevmek ve iş motivasyonu, zengin bir bilinçaltı ve hayal gücü, takım ve ekip çalışmasına yatkınlık, kişisel bir vizyon ve misyona sahip olmak, değişime, dönüşüme açık ve istekli olmak, esnek toleransla hareket edebilme becerisi, samimi, güvenilir, sempatik ve esprili kişilik, insanları ikna etme ve inandırma becerisinin yüksek olması, yönetim ve liderlik becerileri, işi tamamlama arzusu ve heyecanı ve öngörü ve fırsatları değerlendirme alışkanlığı" vb. psiko-sosyal becerileri de geliştirme olanakları elde edecektir.

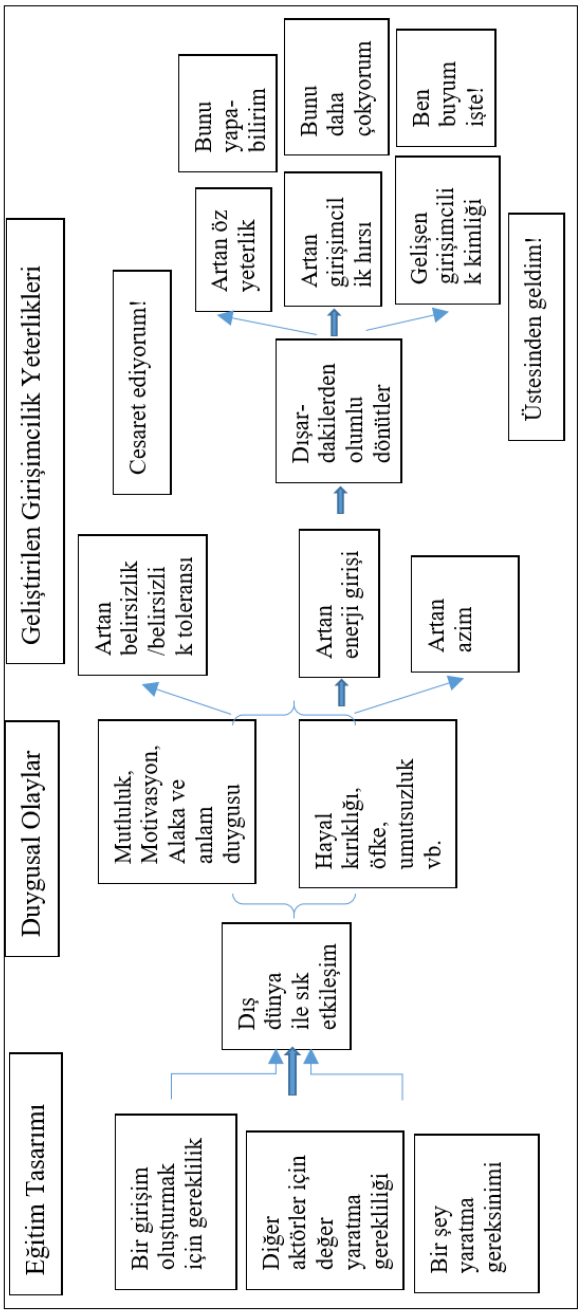
Hakkında ve *için* yaklaşımları öncelikle orta ve yüksek eğitim seviyelerindeki öğrencilerin bir alt kümesiyle ilgiliyken, girişimciliği 'aracılığıyla' öğreten gömülü yaklaşım tüm öğrencilerle ve tüm eğitim seviyeleriyle ilgili olabilir (Handscombe vd.; 2008 Smith vd., 2006). Ancak girişimciliği bu şekilde eğitime dahil etmeye çalışırken kaynak ve zaman kısıtlamaları, öğretmenlerin direnci, değerlendirme zorlukları ve maliyet etkileri gibi bazı önemli zorluklar tespit edilmiştir (Smith vd., 2006)

Girişimcilik yukarıda da ifade edildiği gibi ilk başlarda daha çok ekonomik girişimcilik olarak tanımlanıyor idi. Bu amaçla öğrencilere bu eğitim süreçlerinde "ekonomik okuryazarlık" eğitiminin de verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğrenci kulüplerinde sorumluluklar almak, milli bayram anma günü ve belirli gün ve hafta kutlamalarını organize etmek öğrencilerin sosyal girişimcilik becerilerini de geliştirmesini sağlayacaktır. Sosyal girişimci, tüm sistem dönüşene dek yılmadan çalışmayı sürdürebilecek vizyon ve kararlılığa sahip kişidir. Sosyal girişimci, toplumun karmaşık sorunlarına çözüm üretirken olaylara olumlu yaklaşır. Sosyal girişimci geliştirmeye çabaladığı toplumsal sorunların düzelmesi yönünde risk alarak toplumsal

alanda yenilik yapan kişidir. Böylece öğrenciler, toplumsal sorunlara duyarlı ve toplumsal sorunların çözümünde de aktif rol almaya gönüllü insanlar haline getirilme olasılığı mevcuttur. Bu nedenle okullarda sadece akademik eğitimler değil aynı zamanda bu tür sosyal etkinliklerin de aktif bir biçimde gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Bu nedenlerle girişimcilik eğitimleri problem merkezli öğrenme, proje merkezli öğrenme, hizmet içi öğrenme gibi yeni pedagojik yaklaşımların hepsini kapsar ve tamamından daha işlevsel bir öğretim yaklaşımı olarak günümüz de değerlendirilebilir. Girişimcilik eğitimlerinin *"sorunlar, fırsatlar özgünlük, obje yaratımı, yinelemeli deney, gerçek dünya (arası) eylem, dış paydaşlar için değer yaratmaya odaklanma, ekip çalışmasına yatkınlık, uzun süreler boyunca çalışmaya odaklanabilme, yenilik/yenilikçiliğe önem verme ve başarısızlık riski alma* gibi (Lackeus ve Williams Middleton, 2015) yeterlikleri de geliştirme olasılığı mevcuttur.

MEB (2019) girişimcinin sahip olması gereken tutum, özellik ve becerilerin kazandırılması için aşağıdaki Şekil 1 de bir girişimcilik eğitimi modeli önerilmektedir. Bu modelde yöntem ve bakış açıları, öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerini nasıl, ne zaman ve neden geliştirdiklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, girişimcilik eğitimi sonrasında elde edilen yetkinlikler yerine eğitim sırasındaki duygusal faaliyetleri değerlendirerek, girişimcilik yetkinliklerini değerlendirmek için yeni bir stratejiyi temsil eder (Lackeus ve Williams Middleton, 2015), bu da biçimlendirici değerlendirme stratejilerine benzer. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerinde nerede olduklarını, nereye gittiklerini ve oraya ulaşmaları için ne yapılması gerektiğini belirleyen öğretmen veya öğrenci tarafından yönlendirilen bir geri bildirim süreci olarak tanımlanmıştır (Black ve Wiliam, 2009). Eğer bu düzeni etkin bir biçimde oluşturulabilirse eğitim sürecinde etkin bir girişimcilik eğitiminin sağlanabileceği öne sürülebilir.



Kaynak: Lackeus ve Williams Middleton, 2015

Şekil 1. *Girişimci öğrenmenin "kara kutusuna" erken bir bakış: Eğitim tasarımının duygusal olayları nasıl tetiklediği ve bunların da girişimciliği nasıl geliştirilen yetkinliklere ilişkin kavramsal bir örnek model*

Yukarıda belirtilen sosyo-duygusal yetkinliklerin kazandırılabilmesi için Şekil 1'de yöntem ve bakış açılarının girişimcilik eğitiminde dikkate alınması önerilebilir. Şüphesiz bu modeli etkin bir biçimde uygulayacak olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin de girişimcilik eğitimi alanında yetkin olmaları gerektiği öne sürülebilir. Bu nedenle en az lise düzeyinde bu girişimcilik derslerinin olması ve lise öğretmenlerinin de girişimcilik eğitimi konusunda yetkin hale getirilmesi gerektiği söylenebilir. Böylece okullarda bir yaratıcı girişimcilik kültürünün oluşturulması, günümüzdeki insan kaynağı üretme ve geliştirme vizyonu haline getirilmelidir.

Kaynakça

Adekiya, A. A., & Ibrahim, F. (2016). *Entrepreneurship intention among students. The antecedent role of culture and entrepreneurship training and development. The International Journal of Management Education, 14*(2), 116-132.

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linerbarger, D. L., & Wright, J. C. (2001). Creativity. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 66*(1), 67-78. Doi: 10.1111/1540-5834.00125

Andreasen, N. C. (2005). *The creating brain: The neuroscience of genius.* Dana Press.

Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik temel kavramlar ve bazı güncel konular.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Aşkın, A., Nehir, S. ve Vural, S. Ö. (2011). Tarihsel süreçte girişimcilik kavramı ve gelişimi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 6*(2), 1-21.

Aulet, B., & Murray, F. (2013). *A tale of two entrepreneurs: Understanding differences in the types of entrepreneurship in the economy.* Cited from doi.org/10.2139/ssrn.2259740

Aykan, E. (2002). *Girişimcilik ve girişimcilerin liderlik davranışları (Kayseri'de bir uygulama). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aytaç, Ö. ve İlhan S. (2007). *Girişimcilik ve girişimci kültür: Sosyolojik bir perspektif.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 18, 101-120.

Ballı, A. (2017). Girişimcilik ve girişimci tipolojileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(29), 143-166.

Barot, H. (2015). Entrepreneurship - A key to success. *The International Journal of Business and Management, 3*(1), 163-165.

Black, P., & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5-31.

Bozkurt, R. (2000). Girişimci ve rol bilinci. *İş Fikirleri Dergisi, 12*.

Brand M., Wakkee I., & Van der Veen M. (2007). *Teaching entrepreneurship to non-business students: Insights from two Dutch universities*. Chapters, In: Alain Fayolle (ed.), Handbook of Research in Entrepreneurship Education, 2(4), Edward Elgar Publishing.

Cardoso, A. P., Malheiro, R., Rodrigues, P., Felizardo, S., & Lopes A. (2015). Assessment and creativity stimulus in school context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 864-873.

Chelariu, C., Brashear, T. G., Osmonbekov, T., & Zait, A. (2008). Entrepreneurial propensity in a transition economy: Exploring micro-level and meso-level cultural antecedents. *Journal of Business & Industrial Marketing, 23*(6), 405-415.

Choi, N., & Majumdar, S. (2014). Social entrepreneurship as an essentially contested concept: Opening a new avenue for systematic future research. *Journal of Business Venturing. 29*, 363-376.

Çetin, C. (1996). *Yeniden yapılanma girişimcilik küçük ve orta büyüklükteki işletmeler ve bunların özendirilmesi.* İstanbul: Der Yayınları.

Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın gelişimi. E.Ç. Öncü (ED). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık Ve Geliştirilmesi* içinde (ss. 81-96). Ankara: Pegem.

Çevik, E. (2006). *Girişimcilerin, girişimcilik tipleri ile çalışma amaçları arasındaki ilişki* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dawson, C., Henley, A., Latreille, P. (2009). Why do ındividuals choose self-employment? *IZA Discussion Papers*, No. 3974. SSRN 2009. Available online: http://ftp.iza.org/dp3974.pdf

Diandra, D., & Azmy, A. (2020). Understanding definition of entrepreneurship. *International Journal of Management, Accounting and Economics, 7*(5), 235-241.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance*-A Critical Literature Review, ERIC.

Filion, L. J., & Dolabela, Ç F. (2007). *The making of a revolution in Brazil: The introduction of entrepreneurial pedagogy in the early stages of education.* In Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 2: Contextual Perspectives (Ed. Alain Fayolle), (pp. 13-39).

Guilford, J. S. (1952). Temperament traits of executives and supervisors measured by the Guilford personality inventories. *Journal of Applied Psychology, 36*(4), 228-233. doi.10.1037/H0060572

Guilford, J. P. (1987). Creativity: yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1*(1) 3-14.

Higgins, L.F. (1999). Applying principles of creativity management to marketing research efforts in high-technology markets. *Industrial Marketing Management, 28,* 305-317.

Handscombe, R. D., Rodriguez-Falcon, E., & Patterson, E. A. (2008). Embedding enterprise in science and engineering departments. *Education & Training, 50,* 615-625.

Heinonen, J., & Hytti, U. (2010). Back to basics: The role of teaching in developing the entrepreneurial university. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, 11,* 283-292.

Iversen, J., Jørgensen, R., & Malchow-Møller, N. (2008). *Defining and measuring entrepreneurship.* Now Publishers Inc.

Johnson, C. (1988). Enterprise education and training. *British Journal of Education and Work,* 2, 61-65.

Kaygısız, E. Z. (2015). Inclination towards entrepreneurship among business students: An empirical study in Turkey. *International Journal of Economics, Commerce and Management,* III (7).

Kennedy, J. (2018). *A corporate entrepreneurship definition and four other things you should know about it*. Academy for Corporate Entrepreneurship, www.afce.co/corporate-entrepreneurship-definition/

Kılıç, K.S. (2013). Sosyal girişimcilerin girişimcilik ve dönüştürücü liderlik algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 8*(1), 103-128

Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In: Kyrö, P. & Carrier, C. (Eds.) *The Dynamics Of Learning Entrepreneurship in A Cross-Cultural University Context.* Hämeenlinna: University Of Tampere

Lackéus, M., & Williams Middleton, K. (2015). *Venture creation programs - bridging entrepreneurship education and technology transfer.* Education + Training. February 2015, ISSN: 0040-0912

Lisetchia, M. & Brancu, L. (2014). *The entrepreneurship concept as a subject of social ınnovation.* Procedia - Social and Behavioral Sciences. 124, 87 – 92 5.

Liu, Y., Xu, H., Ma, J., Zhang, X., & Mao, Y. (2021). Research on the educational guarantee system and promotion strategies of "professional entrepreneurship integration" in colleges and universities. *International Journal of Frontiers in Sociology, 3*(5), 84-91.

Marangoz, M. (2012). *Girişimcilik.* İstanbul: Beta Yayın Basım.

Mars, M. M., & Lounsbury, M. (2009). Raging against or with the private marketplace? Logic hybridity and eco-entrepreneurship. *Journal of Management Inquiry, 18*(1), 4-13.

Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 449-460). Cambridge: University Press.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand. http://dx.doi.org/10.1037/14359-000

MEB (2019). *Girişimcilik ders kitabı*. Sistem Ofset Yayıncılık.

Moberg, K. (2014). *Assessing the impact of entrepreneurship education - from abc to phd. doctoral thesis.* Copenhagen Business School, Denmark.

Morris, M. H., & Kuratko, D. F. (2020). *What do entrepreneurs create?: Understanding four types of ventures.* Edward Elgar Publishing.

Mwasalwiba, E. S. 2010. Entrepreneurship education: A review of ıts objectives, teaching methods, and ımpact ındicators. *Education + Training*, 52, 20-47.

Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid Intelligence, Executive Processes, And Strategy Use in Divergent Thinking. *Intelligence*, 39, 36-45. doi: 10.1016/j.intell.2010.11.002

O'Connor, A. 2013. A conceptual framework for entrepreneurship education policy: meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing, 28*, 546-563.

Van Praag, C. M. (1999). Some classic views on entrepreneurship. *De Economist*, 147, 311-335. doi:10.1023/A:1003749128457

Romer, Paul M. (1994). *The origins of endogenous growth*. *Journal of Economic Perspectives*, 8(1), 3-22**.** doi: 10.1257/jep.8.1.3

Ryhammar, L., & Brolin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research, 43*(3), 259-273.

Schumpeter, J. A. (2004). *The theory of economic development: An ınquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle (10th printing).* New Brunswick & London: Transaction Books.

Smart, D. T., & Conant, J.S. (1994). Entrepreneurial orientation, distinctive marketing competencies and organizational performance. *Journal of Applied Business Research*, 10, 28-38.

Smith, A. J., Collins, L. A., & Hannon, P. D. (2006). Embedding new entrepreneurship programmes in uk higher education institutions: challenges and considerations. *Education+ Training*, 48, 555-567.

Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, *51*, 677-688. doi:10.1037/0003-066X.51.7.677

Torrance, E. P. (1964). *Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different. council for exceptional children, reston, va. information services and publications*. National Institue of Education (DREW), Washington, D.C.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.

Yilmaz, E., & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (21), 195-203.

Zahra, S. A., Rawhouser, H. N., Bhawe, N., Neubaum, D. O., & Hayton, J. C. (2008). Globalization of social entrepreneurship opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal*, *2*(2), 117-131.

Prof. Dr. Osman TİTREK

1972 yılında Edirne'nin Enez İlçesi'nde doğdu. İlk ve ortaokulu köyünde, liseyi ise Tekirdağ'da okudu. 1989 yılında kazandığı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması lisans programından 1993 yılında mezun oldu. Daha sonra önce Erzurum ve daha sonra da Ankar'da öğretmenlik yaptı. Bu süreçte başladığı yüksek lisans eğitimini 1999 yılında tamamlayarak, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden yüksek lisans derecesi aldı. 2000 yılında Araştırma Görevlisi olarak Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmaya başladı. 2022-2004 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı ve Ankara Üniversitesi'nden Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden Eğitim Yönetimi alanında 2004 yılında doktora derecesini aldı. 2005 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yardımcı doçent olarak atanmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ABD'de Western Michigan Üniversitesi'nde misafir öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2011 yılında Doçent ve 2017 yılında Prof. Unvanlarını almıştır ve halen bu üniversitede görev yapmaya devam etmektedir.

Anı

Prof.Dr. Kasım Karakütük hocam araştırma görevlisi iken bizler lisans eğitimine başlamıştık. Kendisi her zaman uzun boyu ve yumuşak tavrı ile iletişime açık bir araştırma görevlisi olarak biliniyordu. 1993 yılında lisanstan mezun olduktan sonra öğretmen ataması olmamıştı. 1994 yılında ise MEB tüm bölümleri sınıf öğretmeni alımı ilanı vermişti. Sadece bizim fakülte mezunları atama ilanında yok idi. Durumu bir grup arkadaşla görüşüp *"nasıl çözüm bulacağız?"* diye konuşuyorduk. Hocalarımızla görüşmeye karar verdik. Bu konuda bize sadece liderliği sayın hocamız aldı ve bu sorunumuzla bir hocadan ziyade abi gibi ilgilendi. Liderlik etti ve çeşitli gazetelerde bu haksız durumun haber olmasını sağladı. Daha sonra Meclis'te iktidarın önemli milletvekillerinden olan Baki Tuğ'un sekreterinden randevu ayarlamıştı. Bir grup öğrenci kendisi ile gelmesini talep etti. Biz küçük grup inanarak, kendisi ile meclise gittik. Baki Tuğ Bey ile görüştük. Kendisi durumu güzelce anlattı. Öğrenciler adına da bizzat ben durumu açıklamaya çalışmıştım. Baki Tuğ Bey bizi haklı buldu ve doğrudan sekreterine dönemin Milli Eğitim Bakanı Nevzat Ayaz Bey ile görüşme talimatı verdi. Baki Tuğ Bey, bizzat bu görüşmeyi

telefonu açarak bizlere de dinletti. Bakan Bey yolda olduğunu ve Bakanlığa doğru gittiğini ve hemen oraya gitmemizi belirtti. Biz Baki Tuğ Bey'e teşekkür ederek hocamızın liderliğinde MEB'e gittik. Bakan'ın yanına Hocamızla 2 öğrenci kabul ettiler. Ben feragat ettim. Hocamız 2 arkadaşla Bakanlık katına gittiler. Biz yarım saatten fazla girişte bekledik. Hocamız görüşme bitip bizim yanımıza döndüğünde bize müjdeyi verdi. Diğer günden (3ncü gün) itibaren başvurularımız alınmaya başladı. Tabii bu mücadeleyi eden bizler Hocamızın liderliği ve desteği ile bugün bu noktalara gelmemizin yolu açılmış oldu. Bu hususta kendisine tekrar çok teşekkürlerimi sunuyorum.

Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sessiz İstifa Davranışları

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursad.yilmaz@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3705-5094

Öz

Bu araştırmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunda 283 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmenler İçin Sessiz İstifa Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre devlet okullarında çalışan öğretmenler sessiz istifa davranışlarını düşük düzeyde sergilemektedir. Öğretmenler çalışan temelli sessiz istifa davranışını (bazen) yönetim temelli sessiz istifa davranışına (çok nadir) göre daha fazla göstermektedir. Katılımcıların yönetimsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki görüşleri cinsiyete, okul büyüklüğüne (okuldaki öğretmen sayısına) ve okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin yönetimsel boyuttaki görüşleri kıdeme ve yaşa göre farklılaşmazken, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki görüşleri kıdeme ve yaşa göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sessiz istifa, öğretmenler, devlet okulları*

Giriş

Son yıllarda çalışanların olumsuz örgütsel davranışlarıyla ilgili çok sayıda çalışma yapılmaktadır. İş hayatındaki sömürü düzenine ve yıkıcı rekabete bağlı olarak artan iş doyumsuzluğu, tükenmişlik, işe yabancılaşma, adaletsizlikler, liyakatsiz atamalar çalışanlardaki olumsuz örgütsel davranışları artırmaktadır. Hayatın her alanını etkilediği gibi çalışma hayatını da etkileyen Covid-19 salgını ile birlikte gündeme gelen davranışlardan biri de çalışanların sessiz istifa davranışıdır. Sessiz istifa kavramı 1980'lerin başında Alman yönetim alanyazınında ortaya çıkmış (Seçer, 2009; Üstün ve Tatlı, 2020) ancak dünya çapında bir yaygınlık kazanmamıştır. Kavramın

dünya çapında gündem olmasının 2009 yılında ekonomist Mark Boldger'ın bir ekonomi sempozyumunda yaptığı konuşma ile olduğu iddia edilse de aslında bunun bir sempozyum olmadığı bir protesto eylemi olduğu (Hitt, 2022) belirlenmiştir. Sessiz istifa kavramının dünya çapında gündem olması büyük oranda sosyal medya araçları ile olmuştur. Zaid Khan'ın 2022 yılında yayınladığı 17 saniyelik Tik Tok videosu yüz binlerce kez izlenmiş, paylaşılmış ve koşuşturma kültürünün eleştirildiği bir akıma dönüşmüştür. Zaid Khan Tik Tok videosunda, sessiz istifanın işi bırakmak anlamına gelmediğini, sadece işimizin hayatımızı ele geçirmesine engel olmak anlamına geldiğini, işimizin hayatımız olmadığını ifade etmiştir (Önder, 2022). Daha sonra kurumsal işe alım sorumlusu ve kariyer koçu olarak çalışan Bryan Creely tarafından Tik Tok ve You Tube'da (2022) yayınlanan bir video ile kavram dikkatleri üzerine çekmiştir.

Sessiz istifa, genel olarak "kendini bırakma, kendini terk etme, iç göç ve performans düşürme" gibi terimler ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Üstün ve Tatlı, 2020) ve çalışanın işletme gerçekliğinden kopması ve sadece işini gerektiği kadar yerine getirmesi anlamına gelmektedir (Seçer, 2009). Sessiz istifa, çalışanın istihdam edilmeye devam ederken emeklilere özgü davranışlar göstermesi gibi değerlendirilebilmektedir (Seçer, 2012). Adeta sessiz bir vazgeçiş anlamına da gelen sessiz istifa kısaca çalışanın sadece kendine tanımlı işi, tanımlı saatler içerisinde gerçekleştirmeyi seçmesi ve daha fazlası için herhangi bir özveride bulunmamayı tercih etmesidir (Youthall, 2022). Çalışanlar bu yolla, işyerinde isteğe bağlı çabaları durdurarak, tükenmişliği önlemeye ve iş-yaşam dengesini iyileştirmeye çalışmaktadır (Hamouche vd., 2023). Bu durum çalışma karşıtı hareket olarak da adlandırılmaktadır (Youthall, 2022).

Görüldüğü gibi sessiz istifa kavramını "gizli ve bilinçli olarak yapma, performans düşürme, aidiyet duygusunda azalma ve inisiyatif almaktan kaçınma" gibi kavramların karakterize ettiği söylenebilir (Yılmaz vd., 2024). Bu kavramlar ise "daha az sorumluluk alma; yaptığı işi geliştirmeye çalışmama; moral bozukluğu; tanımlı işi, tanımlı saatler içerisinde gerçekleştirmeyi seçme; örgütsel bağlılığın sonlandırılması; özveride bulunmama" gibi davranış özelliklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda sessiz istifa için "fiziksel olarak orada bulunma ancak zihinsel ve duygusal olarak bulunmama durumu" benzetmesi yapılabilir.

Sessiz istifa akımını başlatanlar genelde kâr amaçlı örgütlerde/şirketlerde çalışan kişilerden oluştuğu için konu ile ilgili öncül araştırmalar yurtdışında da (Anand vd., 2024; Galanis vd., 2023; Nordgren ve Björs, 2023) Türkiye'de de (Alat ve Filizöz, 2021; Deniz, 2023; Karayaman, 2023; Üstün vd., 2022; Youthall, 2022) genelde kâr amaçlı örgütlerde yapılmıştır. Türkiye'de kamu çalışanlarıyla (Üstün ve Tatlı, 2020), araştırma görevlileriyle (Seçer, 2011) ve öğretmenlerle (Yılmaz vd., 2024; Yücedağlar vd., 2024) yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada Yılmaz ve diğerleri (2024) tarafından geliştirilen ölçek ve kavramsal altyapı kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sessiz istifa davranışları yönetimsel boyut ve çalışan temelli boyut olmak üzere iki boyutta incelenmiştir.

Yönetimsel boyut: Bu boyut kişinin yönetimsel süreçler ile ilgili olarak sessiz istifa davranışlarını içermektedir. Kişinin, mesai sonrası okul ile ilgili işlerle meşgul olmayı tercih etmemesi, okuldaki toplantılarda fikir bildirmek yerine susmayı tercih etmesi, zorunlu olmadıkça okuldaki sosyal etkinliklere katılmamayı tercih etmesi, sorulmadığı sürece okuldaki işlere ekstra bir katkı getirmemesi, kendini kişisel ve mesleki olarak geliştirmeye çalışmamasıdır. Yani özet olarak kişinin işi ile ilgili asgari şartları yerine getirmesi, sorumluluk almaktan kaçınması, performansını artırmak için çabalamaması ve ekstra çabalardan uzak durmasıdır.

Çalışan temelli boyut: Bu boyut kişinin kendisi ve mesleği hakkındaki algısı ile ilgilidir ve mevcut durum ile ilgili memnuniyetsizliği yansıtmaktadır. Kişinin kendisini mesleki olarak değersiz hissetmesi, mevcut eğitim sistemine ait hissetmemesi, mevcut eğitim sisteminin özverisini hak etmediğini düşünmesi, bu sistemde çabalamaya gerek olmadığını düşünmesi bu boyut ile ilgilidir. Sonuç olarak bu sistemde sıkı çalışmak ödüllendirilmemekte, hatta fazladan iş verilmesine sebep olmaktadır.

Yukarıda anılan çalışmalar dışında öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını belirlemeye çalışan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak Türkiye'de özellikle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının belirlenmesi önemlidir. Çünkü çalışanlar olarak öğretmenler de sürekli yaşanan değişimler sonucunda artan iş yükleri, yüksek performans beklentisi ve bu gibi pek çok değişken sonucu örgütsel adalet algılarının zayıflaması, iş doyumlarının düşmesi ve tükenmişlik yaşamaları sonucunda sessiz istifa davranışı geliştirebilmektedirler (Yücedağlar vd.,

2024). Ayrıca eğitimcilerin karşılaştığı zorluklar giderek daha karmaşık hale gelmekte ve bu durum iş doyumu, tükenmişlik ve yıpranma ile ilgili çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışları ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışları ile ilgili görüşleri cinsiyete, kıdeme, yaşa, okul türüne ve okul büyüklüğüne (öğretmen sayısına) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte veya hâlâ var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2021). Bu araştırmada da devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışları mevcut durumu ile belirlenmeye çalışıldığından tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Kütahya il merkezindeki devlet okullarında çalışan 283 öğretmen bulunmaktadır. Tablo 1'de katılımcılar ile ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1'de öğretmenlerin %58,3'ü kadın (n=165), %41,7'si erkektir (n=118). Katılımcıların önemli bir kısmının (%47) kıdemi 21 yıl ve üstündedir (n=133); yaşı ise 36-50 yaşlar arasındadır (n=162, %57,2). Araştırmada okul büyüklüğünün belirlenmesi için okuldaki öğretmen sayısı verileri kullanılmıştır. Buna göre katılımcıların %31,4'ü öğretmen sayısı 25 ve altında, %30,4'ü öğretmen sayısı 26-50 arasında, %26,9'u öğretmen sayısı 51-75 arasında, %11,3'ü ise öğretmen sayısı 76 ve üstünde olan okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,2'si ilkokulda (n=111), %31,4'ü ortaokulda (n=89), %13,8'i Anadolu lisesinde (n=39), %15,5'i mesleki-teknik liselerde (n=44) çalışmaktadır.

Tablo 1. *Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler*

Değişken	Düzey	n	%	Değişken	Düzey	n	%
Cinsiyet	Kadın	165	58,3	Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı)	25 ve altı	89	31,4
	Erkek	118	41,7		26-50	86	30,4
Kıdem	1-10 yıl	58	20,5		51-75	76	26,9
	11-20 yıl	92	32,5		76 ve üstü	32	11,3
	21 yıl ve üstü	133	47,0	Okul Türü	İlkokul	111	39,2
Yaş	35 yaş ve altında	60	21,2		Ortaokul	89	31,4
	36-50 yaş	162	57,2		Anadolu Lisesi	39	13,8
	51 yaş ve üstü	61	21,6		Mesleki-Teknik Lise	44	15,5

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler Öğretmenler İçin Sessiz İstifa Ölçeği (Yılmaz vd., 2024) ile toplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.83; madde toplam korelasyonları 0.376 ile 0.672 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88'dir. Doğrulayıcı faktör analizinde belirlenen model veri uyumu indekslerinin kabul edilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. RMSEA değeri .07, CFI değeri .96 ve TLI değeri .96 kabul edilir sınırlar içindedir, X^2/sd oranının 2.01, GFI değerinin .95 olarak bulunması da iyi uyumu göstermektedir. Ölçek, yönetimsel boyut (13 madde) ve çalışan temelli boyut (7 madde) olmak üzere iki boyuttan ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1-Hiçbir Zaman, 2-Çok Nadir, 3-Bazen, 4-Çoğunlukla ve 5-Her Zaman seçenekleri ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, yanıtlayan kişinin sessiz istifa davranışını daha sık gösterdiğine işaret etmektedir (Yılmaz vd., 2024).

Verilerin analizi

Katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi için betimsel istatistikler, cinsiyete göre karşılaştırılması için t-testi; kıdem, okul türü ve okul büyüklüğüne (öğretmen sayısına) göre karşılaştırılması için ise ANOVA analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek adına çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, özellikle LSD testinin barındırmış olduğu I. tip hatayı yok etmek

üzere geliştirilmiş bir test olup hata miktarlarına karşı daha sıkı sınırlamalar getirebilmektedir. Ayrıca karşılaştırma yapılan grupların farklı eleman sayılarına sahip olmaları yapılan istatistik uygulanmasına engel olmamaktadır (Kayri, 2009). Ölçeğe verilen cevapların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: 1.00-1.79: Hiçbir zaman; 1.80-2.59: Çok Nadir; 2.60-3.39: Bazen; 3.40-4.19: Çoğunlukla; 4.20-5.00: Her zaman.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın amaçlarına uygun olarak ilk önce katılımcıların sessiz istifa davranışı ile ilgili genel durum betimlenmiştir. Daha sonra ise katılımcıların görüşleri cinsiyet, kıdem, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Tablo 2'de katılımcıların sessiz istifa davranışı ile ilgili görüşlerinin betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların Sessiz İstifa Davranışı İle İlgili Görüşleri*

Sessiz İstifa Davranışı	AO	S	Cevap Ölçeğindeki Karşılığı
Yönetimsel Boyut Ortalaması	2,07	0,66	Çok Nadir
1. Mesai sonrası okul ile ilgili işlerle meşgul olmamayı tercih ederim	2,64	1,23	Bazen
2. Okulda gerçekleşen toplantılarda fikir bildirmek yerine susmayı tercih ederim	2,45	1,13	Çok Nadir
3. Zorunlu olmadıkça okuldaki sosyal etkinliklere katılmam	2,38	1,01	Çok Nadir
4. Mecbur kalmadıkça okuldaki herhangi bir işe gönüllü olmam	2,30	1,04	Çok Nadir
5. Sorulmadığı sürece okuldaki işlere ekstra bir katkı getirmem	2,24	1,03	Çok Nadir
6. İşim ile ilgili asgari şartları yerine getirmek benim için yeterlidir	2,13	1,09	Çok Nadir
7. Mesleki ve eğitim konulu tartışmalardan uzak dururum	2,12	1,04	Çok Nadir
8. Görevlerim dışında okulda sorumluluk almaktan kaçınırım	2,11	1,09	Çok Nadir
9. Çalışma hızımı iş arkadaşlarıma göre ayarlarım	1,89	0,96	Çok Nadir
10. Okuldaki işlerde özverili değilim	1,77	0,83	Hiçbir zaman
11. Kendimi kişisel ve mesleki anlamda geliştirme derdinde değilim	1,64	0,82	Hiçbir zaman
12. Aldığım ücretin karşılığı kadar çalışıyorum	1,61	0,99	Hiçbir zaman
13. En küçük bir sağlık sorununda rapor almaktan çekinmem	1,60	0,90	Hiçbir zaman

Çalışan Temelli Boyut Ortalaması	3,02	0,85	Bazen
1. Eğitim sisteminde işini iyi yapan da kötü yapan da aynı ücreti alır	4,25	1,04	Her zaman
2. Sıkı çalışma için ödüllendirilmezsin, sadece fazladan iş alırsın	3,24	1,29	Bazen
3. Mevcut eğitim sisteminin özverimi hak etmediğini düşünüyorum	3,16	1,12	Bazen
4. Öğretmen olarak kendimi değersiz hissediyorum	3,02	1,16	Bazen
5. Kendimi mevcut eğitim sistemine ait hissetmiyorum	2,86	1,13	Bazen
6. Bu sistemde çabalamaya gerek olmadığını düşünüyorum	2,43	1,20	Çok Nadir
7. Yapabileceğim başka bir iş olsa bir gün öğretmenlik yapmam	2,18	1,20	Çok Nadir
Sessiz İstifa Davranışı Genel Ortalama	2,40	0,64	Çok Nadir

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğretmenler sessiz istifa davranışını çok nadir (AO=2,40) sergilediklerini düşünmektedir. Öğretmenler çalışan temelli sessiz istifa davranışını (AO=3,02) bazen gösterirken, yönetim temelli sessiz istifa davranışını (AO=2,07) çok nadir göstermektedir. Tablo 3'te katılımcıların sessiz istifa davranışı ile ilgili görüşlerinin düzeylere göre değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcıların Sessiz İstifa Davranışı İle İlgili Görüşlerinin Düzeylere Göre Değerlendirilmesi*

	Yönetimsel Boyut		Çalışan Temelli Boyut		Sessiz İstifa Davranışı	
	f	%	f	%	f	%
1.00-1.79: Hiçbir zaman	107	37,8	22	7,8	47	16,6
1.80-2.59: Çok Nadir	115	40,6	74	26,1	130	45,9
2.60-3.39: Bazen	52	18,4	81	28,6	85	30,0
3.40-4.19: Çoğunlukla	7	2,5	85	30,0	19	6,7
4.20-5.00: Her zaman	2	0,7	21	7,4	2	0,7

Tablo 3'te de görüldüğü üzere yönetimsel boyuttaki sessiz istifa davranışlarını katılımcı öğretmenlerin %40,6'sı ise çok nadir sergilediğini,%37,8'i hiçbir zaman sergilemediğini, belirtmiştir. Bazen, çoğunlukla ve her zaman diyenlerin oranı ise toplamda %21,6'dır.Çalışan temelli boyutta ise katılımcıların %30'u çoğunlukla, %28,6'sı bazen, %26,1'i çok nadir, %7,4'ü her zaman sergilediğini belirtmiştir. Sessiz istifa davranışı

toplam puanda ise öğretmenlerin %45,9'u çok nadir, %30'u bazen, %6,7'si ise çoğunlukla sergilediğini belirtmiştir. Toplam puanda hiçbir zaman diyenlerin oranı ise %16,6'dır. Katılımcıların görüşlerinin cinsiyet göre karşılaştırılması için yapılan t-testi analizi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Sessiz İstifa Davranışı İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Değişken	n	AO	S	sd	t	p
Yönetimsel Boyut	1. Kadın	165	2,04	0,65	281	0,791	.43
	2. Erkek	118	2,10	0,66			
Çalışan Temelli Boyut	1. Kadın	165	3,09	0,82	281	1,707	.08
	2. Erkek	118	2,91	0,88			
Sessiz İstifa Davranışı	1. Kadın	165	2,41	0,62	281	0,268	.78
	2. Erkek	118	2,38	0,64			

Tablo 4'e göre katılımcıların yönetimsel boyut [$t_{(281)}$=0,791; p>.05]; çalışan temelli boyut [$t_{(281)}$=1,707; p>.05] ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki [$t_{(281)}$=0,268; p>.05] görüşleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Katılımcıların görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. *Katılımcıların Sessiz İstifa Davranışı İle İlgili Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Kıdem	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Yönetimsel Boyut	1) 1-10 yıl	58	2,21	,68	2-282	1,756	.17	-
	2) 11-20 yıl	92	2,04	,58				
	3) 21 yıl ve üstü	33	2,02	,68				
Çalışan Temelli Boyut	1) 1-10 yıl	58	3,25	,83	2-282	4,181	.01	1-3
	2) 11-20 yıl	92	3,07	,79				
	3) 21 yıl ve üstü	33	2,88	,88				
Sessiz İstifa Davranışı	1) 1-10 yıl	58	2,57	,65	2-282	3,209	.04	1-3
	2) 11-20 yıl	92	2,40	,56				
	3) 21 yıl ve üstü	33	2,32	,65				

Tablo 5'te de görüldüğü üzere katılımcıların yönetimsel boyuttaki [$F_{(2-282)}$=1,756; p>0.05] görüşleri kıdeme göre farklılaşmazken, çalışan temelli boyut [$F_{(2-282)}$=4,181; p<0.05] ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki [$F_{(2-}$

$_{282)}$=3,209; p<0.05] görüşleri kıdeme göre farklılaşmaktadır. Çalışan temelli boyutta ve sessiz istifa davranışı toplam puanda, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler, kıdemi 21 yıl üstünde olan öğretmenlere göre daha fazla sessiz istifa davranışı göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. *Katılımcıların Sessiz İstifa Davranışı İle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Yaş	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Yönetimsel Boyut	1) 35 yaş ve altında	60	2,20	0,67	2-282	1,704	.18	-
	2) 36-50 yaş	162	2,03	0,61				
	3) 51 yaş ve üstü	61	2,01	0,72				
Çalışan Temelli Boyut	1) 35 yaş ve altında	60	3,30	0,78	2-282	7,660	.00	3-1 3-2
	2) 36-50 yaş	162	3,02	0,87				
	3) 51 yaş ve üstü	61	2,71	0,76				
Sessiz İstifa Davranışı	1) 35 yaş ve altında	60	2,59	0,63	2-282	4,396	.01	3-1
	2) 36-50 yaş	162	2,38	0,60				
	3) 51 yaş ve üstü	61	2,25	0,67				

Tablo 6'da da görüldüğü üzere katılımcıların yönetimsel boyuttaki görüşleri yaşa göre farklılaşmazken [$F_{(2-282)}$=1,704; p>0.05], çalışan temelli boyut [$F_{(2-282)}$=7,660; p<0.05] ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki [$F_{(2-282)}$=4,396; p<0.05] görüşleri yaşa göre farklılaşmaktadır. Çalışan temelli boyuttaki farklılık, en düşük düzeyde sessiz istifa davranışı sergileyen 51 yaş ve üstü (AO=2,71) öğretmenler ile daha yüksek düzeyde sessiz istifa davranışı sergileyen 35 yaş ve altındaki öğretmenler (AO=3,30) ile 36-50 yaş aralığındaki öğretmenler (AO=3,02) arasındadır. Sessiz istifa davranışı toplam puandaki farklılık ise en düşük düzeyde sessiz istifa davranışı sergileyen 51 yaş ve üstü (AO=2,25) öğretmenler ile en yüksek sessiz istifa davranışı sergileyen 35 yaş ve altındaki öğretmenler (AO=2,59) arasındadır. Katılımcıların görüşlerinin okul büyüklüğüne (öğretmen sayısına) göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. *Katılımcıların Sessiz İstifa Davranışı İle İlgili Görüşlerinin Okul Büyüklüğüne (Okuldaki Öğretmen Sayısına) Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Okul Büyüklüğü (Okuldaki Öğretmen Sayısı)	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Yönetimsel Boyut	1) 25 ve altı	89	1,94	0,62	3-282	1,721	.16	-
	2) 26-50	86	2,09	0,70				
	3) 51-75	76	2,13	0,63				
	4) 76 ve üstü	32	2,17	0,61				
Çalışan Temelli Boyut	1) 25 ve altı	89	3,05	0,83	3-282	0,223	.88	-
	2) 26-50	86	2,97	0,97				
	3) 51-75	76	3,00	0,74				
	4) 76 ve üstü	32	3,09	0,80				
Sessiz İstifa Davranışı	1) 25 ve altı	89	2,33	0,61	3-282	0,694	.55	-
	2) 26-50	86	2,40	0,71				
	3) 51-75	76	2,43	0,58				
	4) 76 ve üstü	32	2,49	0,58				

Tablo 7'ye göre katılımcıların yönetimsel boyut [$F_{(3\text{-}282)}$=1,721; p>0.05]; çalışan temelli boyut [$F_{(3\text{-}282)}$=0,223; p>0.05] ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki görüşleri [$F_{((3\text{-}282)}$=0,694; p>0.05] okul büyüklüğüne (okuldaki öğretmen sayısına) göre farklılaşmamaktadır. Katılımcıların görüşlerinin okul türüne göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. *Katılımcıların Sessiz İstifa Davranışı İle İlgili Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Okul Türü	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Yönetimsel Boyut	1) İlkokul	111	1,95	0,58	3-282	2,465	.06	-
	2) Ortaokul	89	2,08	0,54				
	3) Anadolu Lisesi	39	2,16	0,70				
	4) Mesleki-Teknik Lise	44	2,23	0,90				
Çalışan Temelli Boyut	1) İlkokul	111	2,93	0,74	3-282	0,668	.57	-
	2) Ortaokul	89	3,04	0,83				
	3) Anadolu Lisesi	39	3,09	0,97				
	4) Mesleki-Teknik Lise	44	3,11	1,02				
Sessiz İstifa Davranışı	1) İlkokul	111	2,29	0,54	3-282	2,047	.10	-
	2) Ortaokul	89	2,42	0,57				
	3) Anadolu Lisesi	39	2,49	0,71				
	4) Mesleki-Teknik Lise	44	2,54	0,84				

Tablo 8'e göre katılımcıların yönetimsel boyut [$F_{(3-282)}$=2,465; p>0.05]; çalışan temelli boyut [$F_{(3-282)}$=0,668; p>0.05] ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki görüşleri [$F_{((3-282)}$=2,047; p>0.05] okul büyüklüğüne (okuldaki öğretmen sayısına) göre farklılaşmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapıldı ve öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarını çok nadir sergilediği belirlendi. Öğretmenler çalışan temelli sessiz istifa davranışını (bazen) yönetim temelli sessiz istifa davranışına (çok nadir) göre daha fazla göstermektedir. Ölçekte yer alan maddeler değerlendirildiğinde öğretmenlere göre eğitim sisteminde işini iyi yapan da kötü yapan da aynı ücreti almaktadır. Ayrıca öğretmenler bazen sıkı çalışma için ödüllendirilmediklerini, sadece fazladan iş aldıklarını ve mevcut eğitim sisteminin özverilerini hak etmediğini düşünmektedir. Ölçekte yer alan "öğretmen olarak kendimi değersiz hissediyorum" maddesine öğretmenlerin bazen yanıtını vermesi eğitim sistemi açısından sorunlu bir durum olarak görülebilir. Ancak daha önce yapılan birçok araştırmada da bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin orta düzeyde de olsa belirli bir tükenmişlik (Çelik ve Yılmaz, 2015; Kocakaya ve Manolova-Yalçın, 2023) ve iş doyumsuzluğu (Alagöz vd., 2023; Kumaş ve Deniz, 2010) hissettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca özellikle son yıllarda öğretmenlerde önemli bir değersizlik hissi (Sunar ve Enginar, 2022; TEDMEM, 2014; Yıldız ve Ünlü, 2014) oluştuğu yönünde bulgular da bulunmaktadır.

Katılımcıların yönetimsel boyut, çalışan temelli boyut ve sessiz istifa davranışı toplam puandaki görüşlerinde cinsiyete göre farklılık yoktur. Sessiz istifa davranışı toplam puanda ve çalışan temelli boyutta kadın öğretmenler, yönetimsel boyutta erkek öğretmenler daha fazla sessiz istifa davranışı sergilemiş olsa da aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre eğitim sisteminde yönetimsel uygulamalar bütün öğretmenlere aynı şekilde uygulandığından arada belirgin bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çalışan temelli boyutta ve sessiz istifa davranışı toplam puanda sergilediği davranışlar kıdem arttıkça azalmaktadır. Mesleğin başında olan öğretmenler, mesleğin sonlarına doğru giden öğretmenlere göre daha fazla sessiz istifa davranışı sergilemektedir. Mesleğin başındaki öğretmenler

daha fazla beklentiye sahip olduğu ve bu beklentiler karşılanmadığı için böyle bir farklılık çıkmış olabilir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kariyer evreleri açısından düşünüldüğünde 1-10 yıl arası, kariyer girişine (1-5 yıl) ve durulma evresine (6-10 yıl), 21 yıl ve üstü ise sakinlik evresine karşılık gelmektedir (Bakioğlu,1996). Durulma evresine giren ve artık emeklilik dönemine doğru yaklaşan bir grubun daha az sessiz istifa davranışı sergilemesi normaldir.

Kıdem ile ilgili benzer bir sonuç da yaş değişkeninde de belirlenmiştir. Çalışan temelli boyutta ve sessiz istifa davranışı toplam puanda en yüksek sessiz istifa davranışını yaşı 35 ve altında olan grup sergilerken, en düşük sessiz istifa davranışını ise yaşı 51 ve üstünde olan öğretmenler sergilemektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda da gençlerin hatta Z kuşağı olarak adlandırılan grubun daha fazla sessiz istifa davranışı sergilediği belirlenmiştir. Örneğin Axios/Generation Lab anketine göre18-29 yaş aralığında olan ve kısmen Z kuşağı olarak adlandırılan kitlenin sessiz istifa durumuna geçen çalışanlar arasında önemli bir sayıyı oluşturduğu ifade edilmiştir (Pandey, 2022). Ayrıca alanyazında sessiz istifa hareketinin öncülerinin genelde gençlerden hatta Z kuşağından (Yıldız, 2023; Youthall, 2022) oluştuğu yönünde bilgiler bulunmaktadır. Zaid Khan'ın 24 yaşında olması da buna örnek olarak verilebilir. Z kuşağında bulunan kişilerin sosyal açıdan oldukça aktif olmaları, iş yerlerinde geçirdikleri zamanı en aza indirme hatta farklı mekânlarda çalışma eğilimine sahip (Unvan ve Özturan, 2020) olmalarına sebep olmaktadır. Bu durum sessiz istifanın sebeplerinden biri olabilir. Z kuşağının başlangıcı olarak 1990, 1995, 2000 gibi farklı yıllar kullanılmaktadır. Bu araştırmada 35 yaş ve altındaki grubun yaşları da 24 ile 35 arasında değişmektedir ve tam olarak Z kuşağı olarak adlandırılan grubun yaş aralığı ile denk gelmektedir.

Araştırmada katılımcıların görüşleri okul büyüklüğüne ve okul türüne göre de karşılaştırılmış ve bu değişkenlere göre herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre öğretmenlerin sessiz istifa davranışlarının okulun büyüklüğünden ve okul türünden etkilenmediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sessiz istifa davranışları çok yüksek çıkmasa da mevcut durumun sebeplerinin eğitim sistemi üst yöneticilerince araştırılması gerekir. Ölçekte yer alan maddeler tek tek incelendiğinde öğretmenlerde önemli bir değersizlik hissi olduğu görülmektedir. Politika yapıcılar ve ülkenin bütün yöneticileri bunun düzelmesi için çalışmalı, öğretmenlik mesleğinin saygın yerine geri dönmesi için uğraş vermelidirler. Öğretmenlerin ülkenin geleceğinin inşasındaki önemi

düşünüldüğünde öğretmenlik mesleği konum olarak, ekonomik olarak ve saygınlık olarak daha iyi yerlere getirilmelidir.

Bu araştırmada sadece devlet okullarında çalışan kadrolu öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma farklı şehirlerde tekrarlanabilir. Bundan sonraki araştırmalarda sözleşmeli öğretmenlerin ve özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşleri belirlenebilir. Ayrıca devlet okullarında çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerine dönük araştırmalar da yapılabilir. Çalışma koşullarından dolayı özellikle özel eğitim öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin, mesleki-teknik eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri önemli olabilir. Gerek bağımlı değişken gerek bir bağımsız değişken olarak sessiz istifa davranışının hemen hemen bütün örgütsel davranış türleri ile ilişkisi de çalışılabilir.

Kaynakça

Alagöz, F., Can, D. ve Can, T. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 12*(34), 123-144.

Alat, H. ve Filizöz, B. (2021). Örgütsel destek algısının, çalışanların gelişmeleri kaçırma korkusu ve içsel işten ayrılma niyeti üzerine etkisi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(2), 64-78.

Anand, A., Doll, J. ve Ray, P. (2024). Drowning in silence: A scale development and validation of quiet quitting and quiet firing. *International Journal of Organizational Analysis, 32*(4), 721-743. doi.org/10.1108/IJOA-01-2023-3600

Bakioğlu, A. (1996, 18-20 Eylül). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma [Sözlü bildiri]. *2. Ulusal Eğitim Sempozyumu,* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye.

Bryan Creely (2022). *More people are "quiet quitting" instead of leaving.* TikTok @alifeafterlayoff. 2022-3-5. www.tiktok.com/@alifeafterlayoff/video/7071415799247949099

Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 102-131.

Deniz, A. (2023). Sessiz istifanın demografik değişkenler ile ilişkisi. C. Duran (Ed.), *Sessiz istifa* içinde (ss. 42-60). Eğitim Yayınevi.

Galanis, P., Katsiroumpa, A., Vraka, I., Siskou, O., Konstantakopoulou, O., Moisoglou, I., Gallos, P., & Kaitelidou, D. (2023). The quiet quitting scale:

Development and initial validation. *AIMS Public Health, 10*(4), 828-848. doi.org/10.3934/publichealth.2023055

Hamouche, S., Koritos, C., & Papastathopoulos, A. (2023). Quiet quitting: relationship with other concepts and implications for tourism and hospitality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 35*(12), 4297-4312. doi.org/10.1108/IJCHM-11-2022-1362

Hitt, T. (2022, October 10). *The libertarian who supposedly coined "quiet quitting."* www.gawkerarchives.com/news/the-libertarian-who-supposedly-coined-quiet-quitting

Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Anı Yayıncılık.

Karayaman, S. (2023). Sessiz istifanın kişi-örgüt uyumundaki etkisi: İmalat işletmesi çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Ulakbilge, 85*, 515-526. doi.org/10.7816/ulakbilge-11-85-04

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 51-64.

Kocakaya, M. ve Manolova-Yalçın, O. (2023). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algılarının değerlendirilmesi(Kayseri ili örneği). *Erciyes Journal of Education, 7*(2), 105-125. doi.org/10.32433/eje.1291704

Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32,* 123-139.

Nordgren, H., & Björs, A. (2023). *Quiet quitting, loud consequences - The role of management in employee engagement*. www.diva-portal.org/smash/

Önder, N. (2022). Herkesin konuştuğu sessiz istifa. *Marketing Türkiye*. www.marketingturkiye.com.tr (Erişim Tarihi:15.10.2023).

Pandey, E. (2022). *The staying power of quiet quitting.* www.axios.com/2022/09/21/quiet-quitting-gen-z-work-jobs-minimum.

Seçer, B. (2009). İçsel işten ayrılma: Nedenleri, ölçülmesi ve önlenmesi. A. Keser, G. Yılmaz ve S. Yürür (Ed.), *Çalışma Yaşamında Davranış: Güncel Yaklaşımlar* içinde (ss. 549-566). Umuttepe Yayınları.

Seçer, B. (2011). İş güvencesizliğinin içsel işten ayrılma ve yaşam doyumuna etkisi. *İŞGÜÇ: The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 13*(4), 43-60.

Seçer, B. (2012). İçsel işten ayrılma: Nedenleri, ölçülmesi ve önlenmesi. A. Keser, G. Yılmaz ve S. Yürür (Ed.), *Çalışma Yaşamında Davranış Güncel Yaklaşımlar* içinde (ss. 547-566). Umuttepe Yayınları.

Sunar, L. ve Enginar, C. (2022). Türkiye'de öğretmenlik mesleği itibar kaybı yaşıyor. İ. H. Karataş (Ed.), *Eğitim İzleme Raporu 2021* içinde (ss. 108-110). İLKE Yayını. https://ilke.org.tr/ images/air/egitim_2021/air_egitim_2021_.pdf

TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği.* TEDMEM Rapor Dizisi: 3. https://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf

Unvan, M. ve Özturan, Ö. (2020). Z kuşağı çalışma alanları: değişen ofis kavramının tasarımda mekan kurgusuna etkisi. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi, 5*(2), 551-560. doi.org/10.26835/my.810480

Üstün, F. ve Tatlı, M. (2020). İçsel işten ayrılma (içsel göç) ve performans düşürme eğiliminin demografik özellikler açısından değerlendirilmesi: Kamu özel sektör karşılaştırması. A. A. Akdoğan (Ed.), *19. Uluslararası İşletmecilik Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 499-515). Erciyes Üniversitesi Yayını.

Üstün, F., Ballı, E. ve Koca-Ballı, İ. (2022). İçsel işten ayrılma (sessiz istifa) ve hizmet inovasyon davranışının incelenmesi: Türkiye-Almanya örneği. H. Karadal, E. Dinçer ve M. Şahin-Karadal (Ed.). *Girişimcilik ve Yönetim Güncel Gelişmeler* içinde (ss. 95-110). Özgür Yayın Dağıtım.

Yıldız, A. ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji, 35,* 13-20.

Yıldız, D. (2023). Z kuşağında tükenmişliğin ötesi: Sessiz istifa. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies, 9*(52), 1400-1405. doi.org/10.29228/ideas.72623

Yılmaz, K., Arık, R. S. ve Çelik, M. (2024). Öğretmenler için sessiz istifa ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(2), 426-438. doi.org/10.33206/mjss.1405854

Youthall (2022). *Sessiz istifa: Sadece bir trend mi, gerçek bir vazgeçiş mi?* Youthall Kariyer Platformu.

Yücedağlar, A., Gılıç, F., Uzun, N. B. ve İnandı, Y. (2024). Öğretmenlerde sessiz istifa ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 69,* 227-251. doi.org/10.21764/maeuefd.1313367

Zaid Khan (2022). *On quiet quitting.* TikTok @zaidleppelin. 2022-7-25. https://www.tiktok.com /@zaidleppelin/video/7124414185282391342

Anı

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde doktora eğitimine başladığım ilk zamanlardı. Fakültenin norm kadro çalışmasını yapmak üzere kurulan komisyona üye olarak seçilmiştim. Komisyonun başkanı da Kasım Hoca idi. Birkaç toplantı sonra Kasım Hoca bana bir metin verdi, bunu oku ve getir dedi. Ben de okudum ve birkaç gün sonra hocanın yanına gittim. Hoca okuduğum dosyaya baktı ve "Kürşad sen bunu okumamışsın, çünkü sadece nokta-virgül düzeltmişsin, bu dosyada Sen yoksun" dedi. Git yeniden oku ve gördüğün eksikleri belirt, çekinme dedi. Çünkü ben okurken biraz çekingen okumuştum. Hocanın bu tepkisi bana cesaret verdi ve aynı dosyayı daha ayrıntılı inceledim ve görüşlerimi belirttim. Kasım Hocam ile dosyadaki önerilerim üzerinde konuştuk, hoca katıldıklarını ve katılmadıklarını tek tek gerekçesi ile bana açıkladı. Bu süreç benim için çok öğretici bir süreç oldu.

Dijital Çağda Yükseköğretimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik

Prof. Dr. Murat TAŞDAN

Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, murattasdan@gmail.com, ORCID:0000-000186756068.

Doç. Dr. Züleyha ERTAN KANTOS

Millî Eğitim Bakanlığı, zulisertan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3372-4967.

Öz

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim, yükseköğretimde yeni bir dönemi başlatmış ve yöneticilerin teknoloji bilgisini kullanmaları zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca, bu değişim eğitimi, sosyal hayatı, ekonomiyi ve kültürel yaşamı yeniden şekillendiren küresel bir ağ oluşturarak yükseköğretimi de dönüştürmektedir. Bu dönüşüm sürecinde öne çıkan iki kavram "şeffaflık" ve "hesap verebilirlik"tir. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğin nasıl işlerlik kazandığı ele alınmaktadır. Yükseköğretimde şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramları, hesap verebilirlik ve şeffaflık araçları, yükseköğretim kurumlarının sorumlulukları, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri başlıklarında incelenmiştir. Yapılan alanyazın çalışmasında yükseköğretimde hesap verebilirliğin ve şeffaflığın bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeyle birlikte yürütülme yöntemlerinde değişikliler olsa bile her zaman olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital çağda yükseköğretimin şeffaf ve hesap verebilme sürecinde "sosyal medya ağ ve araçları, blok zincir uygulamaları, sosyal kredi sistemi, veriye dayalı yönetim ve karar verme" kullanılabilecek araçlardandır. Dijital araçlar yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliği ve şeffaflığı için önemli fırsatlar sunmaktadır. Yükseköğretimde şeffaflık ve hesap verebilirlik için dijital araçların kullanılması bilgi kirliliği, mahremiyet ihlali ve etik problemlere de yol açabilmektedir. Yükseköğretimde hesap verebilirlik ve şeffaflığın sağlanması sürecinde dijital araçların üstünlük ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak dikkatli kullanılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *Hesap verebilirlik, şeffaflık, yükseköğretim, bilgi ve iletişim teknolojileri, dijitalleşme*

Giriş

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, yükseköğretimde yeni bir çağı başlatmış, yükseköğretim yöneticilerinin teknoloji bilgi ve becerilerine sahip olmaları da bu süreçte zorunluluk haline gelmiştir. Gelişen bu teknolojiler sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim yaşamını küresel düzeyde yeniden şekillendirmekte ve yükseköğretimi de dönüştürmektedir. Bu yeni dijital çağda yükseköğretim kurumlarının her zamankinden daha şeffaf ve hesap verebilir olmaları beklenmektedir (Woodard vd., 2011).

Dünya genelinde politik karar vericiler ile yükseköğretim kurumları arasındaki ilişkiler, özellikle yükseköğretimde üretilen bilginin artan önemi nedeniyle değişmektedir. Bu durum yükseköğretim sistemlerinin yönetimine dair yeni bir bakış açısı ortaya çıkarmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine, fon sağlayıcılarına ve genel olarak topluma sunduğu hizmetler hakkında kamuoylarına güvenilir bilgi vermeleri gerekmektedir. Bu süreçte yükseköğretim kurumlarında yasal durumun sağlanması, fonların sürmesi ve rekabet gücünün devam etmesi için verilen bilgiler kilit öneme sahiptir. Bu bağlamda şeffaflık ve hesap verebilirlik yükseköğretimdeki yönetim çerçevesinin önemli bir bileşeni olmaktadır. Çünkü şeffaflık, karar alma ve hesap verebilirliğin niteliğine katkıda bulunmaktadır. Hesap verebilirlik de toplumdaki paydaşlar arasında yükseköğretime yönelik güvenin kurulmasını sağlamaktadır (Kohler 2009).

Yükseköğretim kurumları öğretim/eğitim, araştırma ve diğer faaliyetlerinin performanslarıyla ilgili, güncel ve güvenilir bilgileri açıklama konusunda daha fazla baskı altında olduklarını hissetmektedirler (Pattaro vd., 2022). Özellikle dijitalleşme ve yapay zekâ alanındaki hızlı gelişmeler eğitim ve yükseköğretim alanındaki olguların da tekrar ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Yükseköğretimde dijital araçların kullanılması şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramlarının dijital bağlam içerisinde yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada dijital çağda yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verebilirliğinin nasıl olacağı alanyazına dayalı olarak incelenmiştir. Çalışma; hesap verebilirlik ve şeffaflık kavramları, yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve şeffaflık kavramları, hesap verebilirlik ve şeffaflık araçları, yükseköğretim kurumlarının sorumlulukları, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri başlıklarında ele alınmıştır.

Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Kavramları

Şeffaflık, toplumun öğrenme ve bilgi sahibi olma hakkı ile kurumun bilgiyi paylaşıp-paylaşmama hakkının kesiştiği noktada yer almaktadır (Borgia, 2005, Akt. Arsoy, 2008, 20). Şeffaflık, üreticilerin ve tüketicilerin ürün veya hizmetler hakkında mükemmel bilgiye sahip oldukları bir koşuldur. Bu mükemmel bilgi, fiyat bilgilerinin yanı sıra ürün veya hizmetin niteliğiyle ilgili bilgileri de içermektedir (Dill ve Soo, 2004, s. 61). Şeffaflık, geniş anlamda, örgütün eylemlerinin, gerçekleştirilip-gerçekleştirilmediğinin başkaları tarafından görülmesini kolaylaştıracak şekilde bilginin açık ve anlaşılabilir sunumunu ifade etmektedir (Lira vd., 2023). Belirtilen tüm tanımlarda şeffaflığı ifade eden ortak kelime "açıklık" kelimesidir. Ertan-Kantos (2013) ise şeffaflığı en basit anlamı ile görülebilirlik ve hissedilebilirlik olarak tanımlamakta, şeffaf yönetimlerde örgütlerde sırların ve gizemlerin bulunmadığını belirtmektedir.

Tüm bu farklı tanımlar göz önüne alındığında, bir örgütte şeffaflığın, örgütün ne yaptığını başkalarının bilmesini ve anlamasını sağlayacak şekilde hareket etmesi ve bunun için gerekli olan bilginin nitelikli bir şekilde açıklanması anlamına geldiği anlaşılmaktadır (Lira vd., 2023). Ayrıca; şeffaflık, yönetimin iç ve dış paydaşlarının yönetim uygulamalarını soruşturmasına, bunlara erişmesine ve belirli bir ölçüde etkilemesine olanak tanımaktadır. Şeffaflık, hükümeti ve yönetimi kamu denetimine açar ve vatandaşların daha fazla katılımını teşvik eder. Özetle, örgüt yönetimi şeffaflığı oluşturmak için farklı yöntemleri kullansa da örgütte şeffaflık sağlayarak kendisini tüm paydaşlarına doğru anlatabilmektedir.

Hesap verebilirlik kavramı ise bir başkasına karşı hesap verebilir olmak, eylemi ve eylemsizliği açıklamak, yükümlü olmak anlamına gelmektedir (Olsen, 2014, s. 107). Hesap verebilirlik, "başkalarına rapor verme, açıklama yapma, hesap verme yükümlülüğü" olarak tanımlanmaktadır. Örgüt kaynaklarını nasıl ve ne amaçla kullanıldığına ilişkin soruları yanıtlamak olarak da ifade edilmektedir (Trow, 1996, s. 310). Ertan-Kantos (2013), hesap verebilirliği kurumların iç değerlerini dış değerlerle birleştirerek güçlü ve kalıcı olmasını sağlayan, varoluş amaçlarını gerçekleştirmek için çevresine cevap verebilen ve şeffaflaşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Ertan-Kantos'un yaptığı tanımda görüldüğü gibi hesap verebilir olmak için şeffaf olmak gerekir ki nitekim aşağıda belirtilen tanımda şeffaflık, hesap verebilirliğin boyutu olarak ifade edilmektedir.

Sosyal ve Etik Hesap Verme Yükümlülük Enstitüsü (AA1000 framework, 1999) hesap verebilirliğin boyutlarını; saydamlık, cevap verebilirlik ve uyum olarak belirlemiştir. Saydamlık örgütün tüm paydaşlarıyla ilişkilerinde yasak konularda hesap verme görevini ifade ederken, cevap verebilirlik örgütün ihmalkârlıkları ve davranışları için sorumluluğunu kapsar. Uyma ise yasal gerekliliklere, politika raporlarına ve örgütsel standartlara uyumu içerir. Koppell (2005) ise hesap verebilirliği saydamlık, sorumluluk, yükümlülük, kontrol edilebilirlik ve cevap verebilirlik olarak sınıflamıştır. Hesap verebilirlik boyutları araştırmacılar tarafından farklı açıklansa da şeffaflık konusunda araştırmacıların fikir birliği ettikleri görülmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık

Hesap verebilen örgüt ve yönetici, eylemlerinin nedenlerini açıklayabilmeli ve hatalarını görebilmelidir. Örgütsel performansı arttırmada şeffaflık ve hesap verebilirlik gerekli araçlardır. Şeffaflığı sağlayan yükseköğretim kurumları; düzenli eleştiri ve sorgulamalarla yöneticilerin ve çalışanların, kuruma ilişkin yanlış anlama ve eksiklikleri araştırılmalıdır (Koppell, 2005, s. 96). Şefffalık ve hesap verebilirlik bir örgütün başkaları tarafından görülmesini, anlaşılmasını ve sürdürülebilirliğini sağlamaktadır.

Şeffaflık, diğer kamu ve özel kurumlarda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarının da uygulamalarının merkezinde yer almakta ve zorunluluk olarak görülmektedir (Jongbloed vd., 2018). Yükseköğretim kurumlarının verdikleri hizmetler hakkında öğrenciler ve ailelerinin bilgi sahibi olmamaları, belirsizliğe yol açmaktadır. Kurumsal özerkliğin güçlendirilmesi, yönetim alanının genişletilmesi, fon kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve kaynaklarda rekabet düzeyinin artırılması için yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirlik ve şeffaflık mekanizmalarını kurmaları gerekmektedir (Hladchenko, 2015).

Yükseköğretim kurumlarının şeffaf ve hesap verebilir olmaları kurumların değerini ve niteliğini artırır. Şeffaflık, hizmet alan ve ilgili kişilere bilgilerin doğru aktartılması için uygun mekanizmaların kurulmasını gerektirmektedir. Bu süreçte dijital araçlar ile bilgi ve iletişim teknolojileri kritik bir rol oynamaktadır. Dijital teknolojiler yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verebilirliği teşvik ederken, verimlilik ve etkinliği de artırır (Ramirez ve Tejada, 2019). İnternet ve beraberinde kullanılan dijital araçlar

ile sosyal medya geleneksel basılı raporlarla karşılaştırıldığında, kurumsal bilgilerin iletilmesi için çok daha fazla fırsat sunmaktadırlar. Bu yeni teknolojiler yükseköğretimde hesap verebilirliğin güncel, eleştirel ve alternatif kanallarının çeşitlenmesine olanak tanımaktadırlar (Paisey ve Paisey, 2006, Akt. Ramírez ve Tejada, 2019). New ve Castro (2018) dijital hesap verebilirliğin, istenen sonuçları teşvik etmede, istenmeyen zararlı sonuçlara karşı kurumu ve hizmet alanları korumada önemli bir işlev üstlendiğini ifade etmektedirler (Saldanha, vd., 2022). Yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verebilirlik kurumsal faaliyetlerin çıktılarından kurumun danışma kurullarının rol ve çalışmalarına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır (Visakorpi, vd., Akt. Kadıoğulları ve Ensari, 2020).

Yükseköğretim kurumlarının toplumun geleceğini şekillendirmedeki önemli rolü göz önüne alındığında kurumların şeffaf ve hesap verebilir olmaları toplumlar için daha da önemli hale gelmektedir. Örneğin, öğrenciler ve velileri hangi alanda eğitim alacaklarına dair bilinçli kararlar vermek için akademik programlar, öğretim üyesi yeterlilikleri ve mezuniyet oranları ile ilgili bilgiye ilgili yükseköğretim kurumunun sosyal medya ve internet kaynaklarından şeffaf ve kolay bir şekilde erişmeleri gerekmektedir. Dahası, yükseköğretim kurumları mezunlarını işgücü piyasası için yeterince iyi hazırlayıp-hazırlamadıklarından ve yürüttükleri araştırmaların toplum üzerinde olumlu bir etki sağlayıp-sağlamadığından sorumlu olmalı ve hesap verebilmeleri gerekmektedir (Lira, vd., 2023). Bütün bunlarla birlikte yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verebilirlik kurumun görünürlüğünün artması ve sürdürebilirliği için etkili araçlar olarak görülmektedir.

Hesap Verebilirlik ve Şeffaflıkta Yükseköğretim Kurumlarının Sorumlulukları

Disiplinler arası görüşe göre, hesap verebilirlik erdemine sahip bireyler ve örgütler, yapmaları gereken eylemlerle ilgili olarak çevresindekilere bir cevap borçlu olduklarını bilirler. Hesap verebilir bireyler tutumlarını, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini bu doğrultuda sorumlu bir şekilde geliştirirler. Hesap verebilirliğin iki kapsayıcı yönü bulunmaktadır; Birincisi hesap verebilir bireyler sorumlu insanlar olmayı memnuniyetle karşılarlar, cevap vermek zorunda oldukları diğerlerine duyarlı davranırlar, diğerlerinin katkılarına açıktırlar, karar ve eylemlerine ilişkin şeffaf açıklamalar sunarlar.

Bu ilişkiler ışığında hesap verebilen birey ve örgütler tutumlarından, düşüncelerinden, duygularından ve eylemlerinden sorumlu olduklarını kabul ederler. İkincisi ise hesap verebilir bireyler olumlu bir etki sağlayacak şekilde cevaplarını düzeltmeye veya iyileştirmeye çalışmaktadırlar (Witvliet, vd., 2023).

Hesap verebilirlik davranışı gösteren bireylerin bazı özellikleri şunlardır;

1) Sorumluluk sahibi bireylerdir. Sorumlu oldukları ve hesap verecekleri bireylerin beklentilerini anlamaya çalışırlar.
2) İsteksizce yanıt vermezler, daha ziyade isteyerek yanıt verirler. Kendilerini haklı olarak sorumlu tutan bireylere karşı sorumluluklarını yerine getirirler.
3) Sorumlu oldukları bireylere karşı şeffaf ve dürüst davranırlar, bilgi saklamadıkları gibi kendileri hakkında yalnızca olumlu bilgiler sunmazlar.
4) İnsanların onlardan yapmalarını beklediği her şeyi yerine getirme konusunda duyarsız davranmazlar. Bunun yerine hedeflerin gerçekçi olup-olmadığını ayırt edecek sorgulamaları yaparlar, insanlar onları uygunsuz yollarla sorumlu tutmaya çalıştıklarında durumu rapor ederler.
5) Sorumlu oldukları bireyler ile eylemlerinden etkilenen bireylere değer verir ve saygı duyarlar.
6) Girdi veya geri bildirime dayalı olarak davranışlarını nasıl geliştireceklerini, değiştireceklerini ve düzelteceklerini öğrenmeyi memnuniyetle yerine getirirler.
7) Kendileri için zor ya da maliyetli olsa bile sorumluluklarını kabul etmeye hazırdırlar.
8) Bireyler, sorumlu oldukları bireylere karşı borçlu olunan şeyleri hakkıyla yerine getirmeyi iyi bir şey olarak görürler. Bütün olarak bu özellikler, sorumlu bireylerde kişiler arası anlayışlılığı, duyarlılığı ve ilişkilerde sorumluluğu da destekler (Witvliet vd., 2023).

Yukarıda belirtilen hesap verebilirlik özellikleri hem bireyin hem de örgütün özerkliğine katkı sağlamaktadır. Özerklik, özgürlüğü ifade etmektedir. Yükseköğretim kurumlarında, yeni derslerin geliştirilmesi, müfredatın tasarlanması, ücret yapısının belirlenmesi, öğrenci kabulü, ders

verecek hocalar, ücretlendirme ve işe alma, öğretme-öğrenme, sınav, değerlendirme ve notlandırma özerklik kapsamındadır. Sonuçta özerklik artan sorumluluk için hesap verebilirliğin önünü açmaktadır (Aithal ve Kumar, 2016; 2019). Yükseköğretim kurumlarında özerkliği eyleme dönüştürecek hesap verebilirliğin dokuz boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. *Özerkliği Eyleme Dönüştürecek Hesap Verebilirlik Boyutları*

Özerklik Eylemi	Sonuç	Kurumsal Hesap verebilirlik	Öğretim Üyesi Hesap verebilirliği	Öğrenci Hesap verebilirliği
Yeni Kurslar	Fırsatları keşfetme	Bilgi boşluklarını doldurma	İstenen yeterliliği oluşturma	Zorlukları üstlenmeye isteklilik
Müfredat gelişim	Kişiselleştirme	Öğrenci merkezli	Öğrenci öğrenmesini genişletmek	Artırılmış öğrenme içerisinde yer almak
Öğretme öğrenme metodolojileri	Farklılık ve çeşitlilik	Yenilikleri tanıtma destekleme	En iyi uygulamaları benimseme	Ortaklıklar geliştirme
Ücret yapısını belirleme	Kazanç üretimi	Bakım kalite servisi	Öğrenciler için en iyi getiri	Paranın karşılığı
Ücret ve ödüller	Adil ödüller	Motive ediciler olarak uygun ödüller	Bağlılığı ifade etme	Profesyonellik için saygı
Sınav ve Değerlendirme reformlar	Doğru ve amaca uygun değerlendirme	Şeffaflıktan emin olmak	Öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk	Saygı ve teşekkür
Fakülte performanslarına göre değerlendirme	Liyakat ölçüsü olarak performans	Standartları beslemek	Tutarlılığı sürdürmek	Dürüstlük ve nesnellik
Öğrenci Dernekleri	Yetiştirmek Liderlik yetiştirmek	Demokrasi praktıkları	Güçlendirilmiş öğrenciler	Kötüye kullanımdan kaçınma
Notlandırma	Değerlendirmenin gösterilmesi için sayısal değer	Yargılanan yeteneğin gerçek yansıması	Çabanın sembolleri	Başarı işareti

Hesap verebilirlik yönetiminde, yapılacakların projelendirilmesi baştan sona bir süreç olarak başlatılmaktadır ve rol modeller belirlenmektedir. Bu rol modelleri en iyi performans gösterenlerdir. Paydaşların performansları periyodik olarak değerlendirilmektedir (Aithal ve Kumar; 2016, 2019).

Hesap verme ve şeffaflık sorumluluğu, yükseköğretim kurumlarında yöneticilere çok önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklar şunlardır (Cendon, 2005; Gedikoğlu, 2014; Gülener, 2011, Akt. Kadıoğulları ve Ensari, 2020, s.

1) Yükseköğretim kurumlarının amaç ve misyonlarına uygun yönetilip-yönetilmediğini izlemek.
2) Şikâyet durumlarında mevzuatın uygulanıp-uygulanamadığını kontrol etmek.
3) Şikâyetlerin hukuka uygun olup-olmadığını ve işlemlerin gerçekleşme durumlarını izlemek.
4) Topluma hizmet çalışmalarının belirli bir nitelikte yürütülmesini sağlamak.
5) Kamuoyunu kaynakların etkili ve verimli kullanılıp-kullanılmadığı konusunda bilgilendirmek.
6) Kurum ve yöneticilerin performanslarını izleyip kamuoyuyla paylaşmak.
7) Yöneticilerin yetkilerini adil, yerinde ve ölçülü kullanmalarını denetlemek.

Dijital çağda hesap verebilir ve şeffaf bir yükseköğretim sisteminin inşasında yükseköğretimin tüm paydaşlarının kendine özgü sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde en büyük görev yükseköğretim kurum yöneticilerine düşmektedir. Çünkü yükseköğretim sistemi içerisinde hem karar verici hem de değerlendirici konumunda olan yöneticilerdir. Yöneticilerin bu şeffaflık ve hesap verebilirlik beklentilerine cevap verebilmeleri için dijital becerilere ve yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Araçları

Şeffaflık araçları, yükseköğretimin kamusal değerini artırmak için gereklidir (Jongbloed, vd., 2018). Kurumların faaliyet gösterme ve hizmet sağlama biçimleri ile bilgiyi nasıl yönettikleri kamu için önemli bir gerekliliktir (Nunes vd., 2017). Elektronik devlet dönüşümüyle birlikte kamu kurumlarında ve yönetim işlerinde şeffaflığın artırılması için giderek daha fazla bilgi ve iletişim teknolojisi kullanılmaya başlanmıştır (Bertot, vd., 2010).

Teknolojik gelişme ve dijitalleşme kamu sektöründe yeni bir tür rasyonalizasyona yol açarak kamu politikalarında, süreçlerinde ve işlevlerinde değişikliklere yol açmaktadır. E-yönetim, yalnızca vatandaşlara hizmet sağlamak için değil, aynı zamanda kamu sektöründe verimliliği, şeffaflığı ve hesap verebilirliği artırmak için de fayda sağlamaktadır. Ayrıca yönetimde maliyet tasarrufu sağlamak ve yolsuzluk riskini en aza indirmek amacıyla da uygulanmaktadır (Khan vd., 2021, Akt. Salhanda, 2022). Kamu sektöründe dijitalleşme, yalnızca hizmetleri iyileştirmek için değil, aynı zamanda hizmetleri daha geniş kitlelere ulaştırmanın, veri zenginliği sağlamanın, verilere erişimin ve diğer aktörlerle daha iyi etkileşime geçmenin bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm bu özelliklerin şeffaflığı, hesap verebilirliği, karar almayı ve vatandaşlarla ilişkileri güçlendirmesi beklenmektedir (Ramirez ve Tejada, 2019, Akt. Agostino vd., 2022). Yükseköğretim kurumları da dijital dönüşüm ve e-yönetim uygulamaları üzerinden paydaşlarından gelen birçok talebe cevap verebilmektedir.

Şeffaflık araçları, yükseköğretim alanında güven oluşturmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretimde kurumsal özerkliğin güçlendirilmesi, yükseköğretim kurumlarının yönetim alanının artırılması, fon kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve kaynaklar için rekabet düzeyinin artırılması, yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirlik ve şeffaflık mekanizmalarını gerektirmektedir (Hladchenko, 2015). Hesap verebilirlik ve şeffaflık mekanizmaları doğru bir şekilde kurulduğunda fon kaynakları ile paydaşların sayısı ve memnuniyeti de doğru orantılı olarak artmaktadır.

Yükseköğretimin birçok paydaşından daha fazla şeffaflık ve hesap verebilirlik baskısı gelmektedir. Şeffaflık araçları, yükseköğretim kurumu tarafından sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliği ve kamu yararına katkısı hakkında bilgi sağlamaktadır. Şeffaflık araçlarından bazıları, yükseköğretimden faydalananları ve hizmet alan örgüt ve bireyleri güçlendirmek için yeniden tasarlanmıştır (Jongbloed vd., 2018).

Yükseköğretimde hesap verebilirlik ve şeffaflığın artırılması için mezuniyet sonuçları, öğrenci geri bildirimleri, kalite incelemeleri, performans sonuçları ve raporlar kullanılmaktadır (Hazelkorn, 2018).

Braskamp ve diğerlerine (1998) göre, yükseköğretimde şeffaflık ve hesap verebilirlik dört mekanizmayla sağlanmaktadır: Kurum içi denetim, merkezi idare denetimleri, akademik değerlendirme ve kurumsal akreditasyon (Akt. Kadıoğulları ve Ensari, 2020). Yükseköğretim kurumlarında, akademik ve kurumsal özerkliğe zarar vermeden, alanında uzman akademisyenlerin görüşlerini ifade edebileceği bir yapı oluşturulmalıdır. Ayrıca, akreditasyon uluslararası şeffaflığın önemli bir aracı olarak kabul edilmektedir (Schwarz ve Westerheijden, 2004).

Eğitim örgütlerindeki dijital süreçte hesap verebilirlik ve şeffaflık için blokzincir teknolojisi de kullanılabilir. Bu teknoloji eğitim ve okul yönetimi süreçlerinin etkinliğini, şeffaflığını ve güvenirliğini artırma potansiyeline sahiptir. Okul yönetiminde blokzincir kullanımı sayesinde denetim ve planlama süreçleri daha verimli, şeffaf ve hesap verebilir olmaktadır. Bu durum mevcut yönetmeliklere ve standartlara uyum açısından önemli faydalar getirmektedir (Taşdan, 2024). Ayrıca mali işlemlerde değişmez kayıtlar oluşturulması deneticilerin bilgiye erişmesini kolaylaştırırken, bu teknolojide kullanılan akıllı sözleşmeler belirli denetim süreçlerini otomatikleştirerek zaman ve emek tasarrufu da sağlamaktadır (Christidis ve Devetskiotis, 2016; Pilkington, 2016; Akt. Taşdan, 2024).

Şeffaflığın amaçlarından birisi de örgütlerin ve paydaşların bilinçli karar vermelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle yükseköğretim kurumları; öğrenci ve iş dünyası temsilcilerinin karar vermelerine yardımcı olacak bilgilerin açık erişimine olanak sağlamaları gerekmektedir. Yükseköğretim kurum yöneticileri, şeffaflık araçlarının bilinçli karar vermede yardımcı olabileceğinin farkında olmalıdırlar (Hladchenko, 2015). Yukarıda belirtildiği gibi şeffaflık; doğru ve bilinçli karar vermeyi de etkileyen bir olgu olduğu için bu durum doğrudan örgütün gelişimin ve sürekliliğini etkiler.

Veriye dayalı karar verme eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik ve şeffaflığın geliştirilmesinde kullanılabilecek araçlardandır. Okullarda öğrenci performansının daha da önemli hale gelmesiyle birlikte, eğitim kurumları üzerindeki hesap verebilirlik ve şeffaflık baskısı daha da artmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinin daha ayrıntılı veri toplama ve analiz etme gerekliliğini hissetmelerine yol açmaktadır. Bu gelişmelerin de etkisiyle veri

toplama, analiz etme ve veriye dayalı karar verme eğitim ve okul yönetimi politikalarında merkezi bir konuma gelmektedir (Luo, 2008).

Okul yönetiminde öğrencilerin devam-devamsızlıkları, akademik başarıları, sınav notları ve öğrenci tutum ve davranışlarıyla ilgili kayıtlar önemli kararların alınmasında faydalı olabilmektedir. Bunun yanı sıra okul örgütlerinde öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer çalışanlarla ilgili kararların verilmesinde ve uzun vadeli politika ve strateji belirlenmesinde toplanan verileri rehberlik etmektedir (Barry, 2006, Akt. Taşdan, 2024). Yükseköğretim kurumlarının da kararlarını veriye dayalı olarak alması vermesi ve yönetimde veri temelli hareket etmeleri aldıkları kararların daha şeffaf ve hesap verebilir olmasına katkı sağlamaktadır.

Sosyal kredi sistemi de dijital çağda hesap verebilirlik ve şeffaflıkta kullanılabilecek araçlar arasında gösterilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında sosyal kredi sisteminin kullanılması yöneticilerde ve çalışanlarda hesap verebilirlik duygusunu güçlendirmektedir. Bu sistem ile yükseköğretimde dijital araçlar kullanılarak yöneticiler ve çalışanlar davranışlarından kanıta dayalı olarak sorumlu tutulabilir. Sosyal kredi puanlarıyla kullanılarak kurumdan, düzenli geri bildirimler alarak davranışlarını sahiplenmeye ve gerektiğinde olumlu değişiklikler yapmaya teşvik edilir. Yüksek puana sahip olanlar mesleki gelişim ve ödüllere daha kolay erişebilirken, düşük puana sahip çalışanlar hizmetiçi eğitime veya başka destek programı kapsamına alınabilirler (Taşdan, 2023). Sosyal kredi sistemi yükseköğretimde şeffaflık ve hesap verebilirlik için kullanılırken de dikkatli olunmalıdır. Çünkü sosyal kredi sistemi çalışanlar üzerinde baskı oluşturmak ve veri gizliliğini ihlal etmek gibi etik dışı amaçlar için de kullanılabilir.

Sosyal medya ağ ve araçları da yükseköğretim kurumlarının şeffaflık ve hesap verebilirliğinin sağlanması için etkili araçlar olarak kullanılabilir. Yükseköğretim kurumları kurumsal web siteleri ile kurumun resmi sosyal medya ağ ve araçları üzerinden kurumla ilgili bilgileri kamuoyuyla paylaşmaktadırlar. Kurum yöneticileri, sosyal medya ağ ve araçlarını kullanarak öğrencilerle, iş dünyasıyla, akademik ve idari personelle iletişim kurabilir, bilgi paylaşabilir ve geri dönütler alabilirler. Yapılan bütün bu işlerin tamamı yükseköğretim kurumunun hesap verebilirliğine ve şeffaflığına doğrudan ya da dolaylı katkılar sağlamaktadır.

Dijital Yükseköğretimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlikte Karşılaşılan Zorluklar

Dijital çağda toplumda hesap verebilirliğin önündeki dört ana engel bulunmaktadır (Nissenbaum, 1998): birincisi yazılım kusurlarıdır. İkincisi bilgisayarı günah keçisi olarak kullanma eğilimidir. Üçüncüsü yazılım üreticilerinin hesap verebilirliği reddetmeleri ve son olarak hesap verebilirliği yalnızca yazılım lisans sahiplerine bırakma eğilimidir. Yükseköğretim siteminde doğru hesap verebilirlik ve şeffaflık biçimi yukarıda belirtilenler dikkate alınarak belirlenirse, yorumlanabilirlik ve hesap verebilirlik kavramları bunu desteklemek için gerektiği gibi, somut çözümler ve teşvikler de sağlayabilir. Hesap verebilirlik ve şeffaflık bir bütün olarak kullanılırsa, yükseköğretim yöneticilerini sorumlu kılan bir yapı kurulabilir (Williams vd., 2022).

Yapay zekâ araçlarını kullanarak yükseköğretim kurumlarının şeffaflığını ve hesap verebilirliğini artırmak amacıyla başvurulacak araçlar, özerkliğe saygı, iyilikseverlik, zarar vermeme ve adalet gibi temel etik değerlere dayanmalıdır (IEEE Otonom Akıllı Sistemler Etiği Küresel Girişimi, 2019). Çünkü bu değerlere dayalı olmayan şeffaflık ve hesap verebilirlik kuruma ve hizmet alanlara zarar verebilir. Şeffaflık, bireysel özerkliğe saygı duymak için esastır. Çünkü bireylerin yapay zekâ sistemlerinin hayatlarını etkileyen kararları nasıl aldığını anlamaları ve gerektiğinde alınan kararlara itiraz etmelerine imkan tanımalıdır (Wachter vd., 2017, Akt. Cheong, 2024).

Dijital araçlara ve yapay zekâya dayalı şeffaflık ve hesap verebilirlik sürekli iyileştirme ile uyarlama gerektiren ve devam eden bir süreçtir. Şefffaflık ve denetim için yeni teknik çözümler keşfedilmeli (Rane vd., 2023, Akt. Cheong, 2024), ortaya çıkan riskleri ele almak için yasal ve düzenleyici mekanizmalar geliştirilmeli, kamu ve paydaş katılımı için daha etkili mekanizmalar sağlamalıdır (Oloyede, 2024, Akt. Cheong, 2024).

Dijital çağda çok fazla bilgi üretilmekle birlikte, bilgiyi manipüle etmek ve yanlış bilgiyi yaymak da kolaylaşmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının şeffaflık ve hesap verebilirliği önündeki engellerden birisi de yanlış ve manipüle edilen bilginin hızlıca yayılmasıdır. Yükseköğretim kurumu ile ilgili yapılan yanlış ve eksik haberler düzeltilse bile kurum imajı bundan zarar görmektedir. Bozulan imajın düzeltilmesi de fazladan emek, zaman ve ücret harcamayı gerektirmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirlik ve şeffaflık konusundaki sorunları ve gelecek perspektifleri kurumlar arasında farklılık göstermektedir. Bu süreçte kurumun dijital dönüşüm biçimi ve süreçleri de sorunların ortaya çıkmasında ve çözümünde etkili olmaktadır. Her kurumun kurumsal bağlamına ve ihtiyaçlarına göre hesap verebilirlik ve şeffaflık çözümleri de farklılaşmaktadır.

Sonuç Yerine

Dijital teknolojiler ile sosyal medya ağ ve araçları yükseköğretimin tüm paydaşları tarafından yoğun olarak kullanıldığından dijital şeffaflık ve hesap verebilirlik yükseköğretimde daha da önemli hale gelmektedir. Şeffaflık ve hesap verebilirlik kurumların eylemleri konusunda açık ve dürüst, yaptıklarından sorumlu ve paydaşlarına karşı hesap verebilir olmalarını sağlamaktadır. Bu değerlerin yüksek öğretim kurumunda var olması nihayetinde paydaşların ve hizmet alanların kuruma güven ve inancını da artırmaktadır (Lira vd., 2023).

Çağdaş yükseköğretimde, e-yönetimin benimsenmesi kurumlar içinde şeffaflık ve hesap verebilirliği teşvik etmek için kritik bir mekanizma olarak ortaya çıkmıştır. E-yönetim, bilgiye erişimi kolaylaştırarak, paydaş katılımını artırarak ve karar alma süreçlerini düzene sokarak yükseköğretim kurumları içinde şeffaflık ve hesap verebilirliği teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadır. Dijital teknolojilerden ve iletişim platformlarından yararlanarak, kurumların paydaşlara, kurumsal politikalara, akademik kaynaklara, finansal verilere ve performans ölçütlerine kesintisiz erişiminin sağlanması kurumun şeffaflığının da artırmasını sağlamaktadır (Rani ve Gautam, 2024).

E-yönetim, paydaşların yönetim süreçlerine katılmalarını, kurumsal faaliyetleri izlemelerini ve akademik liderlerin kararlarından sorumlu tutulmalarını sağlayarak hesap verebilirlik görevi görmektedir. Ancak, e-yönetimin yükseköğretimde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, veri güvenliği, gizlilik endişeleri, dijital okuryazarlık ve kurumsal değişime karşı direnç gibi çeşitli zorlukların üstesinden gelinmesi gerekmektedir. E-yönetim yenilik ve iş birliği kültürü oluşturularak, kapsamlı eğitim ve destek sağlanarak yükseköğretim kurumlarının şeffaflık ve hesap verebilirliğinde teşvik etmede kullanılabilir (Rani ve Gautam, 2024).

Yapay zekâ sistemlerinde şeffaflık ve hesap verebilirliğin etkili bir şekilde uygulanması yasal doktrinleri, etik ilkeleri ve teknik çözümleri bütünleştiren çok yönlü bir yaklaşımı gerektirmektedir. Fikri mülkiyeti tehlikeye atmadan şeffaflığa izin veren yasal reformlar yoluyla şeffaflık ve hesap verebilirliği sağlayan bir strateji olmalıdır (Ananny ve Crawford, 2018). Yapay zekâ ve dijital teknolojilerin daha fazla ve yaygın kullanımı yükseköğretim kurumlarının şeffaflık ve hesap verebilir olma durumunu daha da değiştirecektir. Yükseköğretimin yönetiminde veriye dayalı yönetim ve karar verme sistemlerinin daha etkili işletilmesi, sosyal kredi sisteminin doğru kullanılması, blokzincir teknolojisinin etkili kullanımı, sosyal medya ağ ve araçlarının verimli kullanımı, çevrimiçi denetim ve akreditasyonunun ulusal ve uluslararası düzeyde kullanımı dijital çağda yükseköğretim sisteminin daha şeffaf ve hesap verebilir olmasına katkı sağlayacaktır. Yükseköğretim kurumlarının karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde ve kurumsal ilişkilerde hesap verebilir olmak ve şeffaflık ilkelerine uymak kurumlara olan toplumsal güveni de artıracaktır. Kurumun şeffaf ve hesap verebilir olması hizmetlerin niteliğini, hizmet alıcıların memnuniyet ve katılım düzeylerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynakça

Account Ability 1000 (1999). The İnstute of Social and Ethical Accountability. www.accountability. org.uk.

Agostino, D., Saliterer, I., & Steccolini, I. (2022). Dijitalleşme, muhasebe ve hesap verebilirlik: Bir literatür taraması ve kamu hizmetlerinde gelecekteki araştırmalara yansımalar. *Mali Sorumluluk ve Yönetim*, *38*(2), 152-176.

Aithal, P. S., & Kumar, P. M. (2019). Autonomy in higher education-towards an accountability management model. *International Journal of Management & Development*, *6*(10), 166-175.

Aithal, P. S., & Suresh Kumar, P. M. (2016). Comparative analysis of Theory X, Theory Y, Theory Z, and Theory A for managing people and performance. *International Journal of Scientific Research and Modern Education (IJSRME)*, *1*(1), 803-812. doi.org/10.5281/zenodo.154600.

Ananny, M., & Crawford, K. (2018). Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal and its application to algorithmic accountability. N*ew Media & Society*, *20*(3), 973-989.

Arsoy, A. (2008). Kurumsal şeffaflık ve muhasebe standartları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, X*(II).

Bertot, J. C., Jaeger, P. T., & Grimes, J. M. (2010). Using ICTs to create a culture of transparency: E-government and social media as openness and anti-corruption tools for societies. *Government information quarterly*, *27*(3), 264-271.

Cheong, B. C. (2024). Transparency and accountability in AI systems: safeguarding wellbeing in the age of algorithmic decision-making. *Frontiers in Human Dynamics*, *6*, 1421273.

Dill, D. D., & Soo, M. (2004). Transparency and quality in higher education markets. In *Markets in Higer Education: Rhetoric or Reality?* (pp. 61-85). Dordrecht: Springer Netherlands.

Ertan-Kantos, Z. (2013). *Eğitimde Hesap Verebilirlik.* Ankara: Berikan Publishing House

Hazelkorn, E. (2018). The accountability and transparency agenda: Emerging issues in the global era. *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, *5(*4), 423-439.

Hladchenko, M. (2015). Transparency of the management of higher education institutions in the Netherlands. *Euromentor Journal-Studies about education*, (04), 30-40.

IEEE (2020). International Association, statement regarding the ethical implementation of artificial intelligence systems (AIS) for addressing the COVID-19 Pandemic, *The Executive Committee of The IEEE Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems,* https://standards.ieee.org/content/dam/ieeestandards/standards/web/documents/other

Jongbloed, B., Vossensteyn, H., van Vught, F., & Westerheijden, D. F. (2018). Transparency tools for higher education. In *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education* (pp. 560-574). Edward Elgar Publishing.

Kadıoğulları, E., & Ensari, H. (2020). Yükseköğretimde şeffaflık ve özerklik algısı: İstanbul ili vakıf üniversiteleri örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 410-440.

Kohler, J. (2009). Quality" in European higher education. *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness,* Bucharest.

Koppell, J. (2005). Pathologies of accountability: ICANN and the challenge of multiple accountabilities disorder. *Public Administration Review*, *65*(1).

Lira, M., Henriques, C., Sousa, S., & Viseu, C. (2023, June). Online transparency and accountability in HEIs: the case of the Portuguese public polytechnic ınstitutes. In *2023 18th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-5). IEEE.

Luo, M. (2008). Structural equation modeling for high school principals' data-driven decision making: An analysis of information use environments. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), 603- 634. doi.org/10.1177/0013161X08321506.

New, J., & Castro, D. (2018). How policymakers can foster algorithmic accountability. *Center for Data Innovation*, *21*.

Nissenbaum, H. (1998). Values in the design of computer systems. *Computers and Society*, *28*(1), 38-39.

Nunes, V., Cappelli, C., & Ralha, C. G. (2017). Transparency in information systems. *Sociedade Brasileira de Computação*.

Olsen, J. P. (2014). Accountability and ambiguity. In *The Oxford Handbook of Public Accountability*, edited by Mark Bovens, Robert E. Goodin, and Thomas Schillemans, 106-24. Oxford: Oxford University Press.

Pattaro, A. F., Moura e Sá, P., & de Kruijf, J. A. (2022). Transparency and accountability in higher education as a response to external stakeholders and rules: a comparison between three country-case studies. *Governance and Performance Management in Public Universities: Current Research and Practice*, 15-47.

Ramírez, Y., & Tejada, Á. (2019). Digital transparency and public accountability in Spanish universities in online media. *Journal of Intellectual Capital*, *20*(5), 701-732.

Rani, S., & Gautam, S. (2024). Role of E-governance in promoting transparency and accountability in higher education ınstitutions. *Sampreshan, ISSN: 2347-2979 UGC CARE Group 1*, *17*(2), 327-338.

Saldanha, D. M. F., Dias, C. N., & Guillaumon, S. (2022). Transparency and accountability in digital public services: Learning from the Brazilian cases. *Government Information Quarterly*, *39*(2), 101680.

Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (Eds.). (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Taşdan, M. (2023). Sosyal kredi sisteminin eğitim ve okul yönetimine yansımaları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 166-176.

Taşdan, M. (2024). Eğitim yönetiminde blokzincir kullanımı: uygulama alanları, fırsatlar ve zorluklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(90), 821-833.

Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy, 9*, 309-324.

Williams, R., Cloete, R., Cobbe, J., Cottrill, C., Edwards, P., Markovic, M., … & Pang, W. (2022). From transparency to accountability of intelligent systems: Moving beyond aspirations. *Data & Policy*,*4*(e7.

Witvliet, C. V., Jang, S. J., Johnson, B. R., Evans, C. S., Berry, J. W., Leman, J., ... & Hayden, A. N. (2023). Accountability: Construct definition and measurement of a virtue vital to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, *18*(5), 660-673.

Woodard, H. C., Shepherd, S. S., Crain-Dorough, M., & Richardson, M. D. (2011). The globalization of higher education through the lens of technology and accountability. *Journal of Educational Technology*, *8*(2), 16-24.

Prof. Dr. Murat TAŞDAN

1994 yılında girdiği Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden 1998 yılında mezun oldu. 2002 yılında Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans eğitimini ve 2008 yılında da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası alanında doktora eğitimini tamamladı. Yazar Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında 2009-2014 yılları arasında yardımcı doçent, 2014-2019 yılları arasında doçent olarak görev yapmıştır. Yazar 2019 yılından beri Dede Korkut Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalında profesör olarak görev yapmaktadır.

Doç. Dr. Züleyha ERTAN-KANTOS

2000 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans eğitimini ve 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası alanında doktora eğitimini tamamladı. Yazar, Milli Eğitim Bakanlığında çalışmaktadır.

Türkiye'de Eğitsel Eşitsizliklerin Meşrulaştırma Aracı Olarak Merkezi Sınavlar ve Akademik Başarı

Prof. Dr. Gülay ASLAN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulay.aslan@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4067-0223

Öz

Türkiye'de eğitsel eşitsizlikler, eğitim sistemini tanımlayan temel özelliklerden biridir. Cumhuriyet tarihi boyunca eşitsizlikler var olmakla birlikte, neoliberal politikaların uygulamaya konulduğu 1980'li yıllardan itibaren derinleştiği görülmektedir. Günümüzde, okullar arasında ortam ve olanak farklılıklarının yanı sıra, özellikle okullar arası nitelik farklılıkları kabul edilebilir sınırların oldukça üstündedir. İzlenen eğitim politikaları eşitsizlikleri ve nitelik farklılıklarını azaltmak bir yana, daha da derinleştirmek; merkezi sınavlar ise bunları görünmez kılmaktadır. Sınavların yarattığı sahte eşitlik duygusu; çaba sarf eden, çalışan herkesin başarılı olabileceği düşüncesini salık vermektedir. Bu, akademik başarı ve merkezi sınavlar üzerinden sistemin meşrulaştırma araçlarından biridir. Merkezi sınavların herkese açık olması, sahte bir eşitlik duygusu yaratırken, sınavlarda istenen akademik başarıyı gösteremeyen bireyler ya yetersiz olduğunu ya da yeterince çalışmadığını düşünmektedir. Makro düzeyde ise var olan kaynakların gençlere dağıtımının en eşitlikçi yolu, merkezi sınavlar olarak görülmektedir. Oysa merkezi sınavlar en fazla yoksulları vurmaktan çok varsıllara yaramakta ve eğitimin piyasalaşmasına aracılık etmektedir. Bu çalışma, başta eğitim bilimciler olmak üzere tüm toplum kesimlerini, eğitsel eşitsizliklerin meşrulaştırma aracı olarak işleyen merkezi sınavları ve akademik başarı göstergelerini yeniden düşünmeye davet etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Merkezi sınavlar, eğitimsel eşitsizlik, eğitim hakkı*

Giriş

Günümüz eğitim kurumları Sanayi Devrimi'nin ürünüdür. Sanayi Devrimi ile birlikte hızlanan ekonomik gelişmeler, işgücünün hem mesleki dağılımında hem de yeni mesleki beceri gereksinimlerinde değişime yol açmıştır. Kapitalizm öncesi toplumlarda temel üretici birim ailedir. Çocuklara

gerekli üretim becerileri ailede verilmekte ve bu beceriler kuşaktan kuşağa oldukça yavaş değişmektedir. Ancak kapitalist üretim biçiminin yaygınlaşması, toplumsallaşmanın ve üretimin temel birimi olan ailenin rolünü zayıflatmıştır. Aile içinde kazanılan beceriler yeni koşulların gereklerini karşılamada yetersiz kalmıştır. Sanayileşme, kentlere kitlesel göçlerin oluşmasına; kentlerde oluşan ekonomik eşitsizlikler ise işçi sınıfının denetim sorununu gündeme getirmiştir. Yaşanan sorunlar, tüm kapitalist ülkelerde kitlesel eğitimin doğuşuna neden olmuş; eğitim kurumları kentlerde hızla yaygınlaşırken, eğitimin kapitalist toplum içinde birçok işlevi gerçekleştireceği öngörülmüştür. Yeni üretim biçiminde gerekli olan çeşitli nitelikler; disiplinli olma, dakik olma, ailenin dışındaki insanlardan emir alabilme ve başkalarının işine gösterilen toplumsal sorumluluk artık okulda öğretilecektir. Eğitim görünüşte herkese açık olacak, bireylerin toplumsal konumunu gösteren statüler, meslekler, zenginlikler doğum ile değil, eğitimle elde edilecektir. Eğitsel diplomalar bireyleri, toplumsal işbölümündeki konumlara yerleştirmede temel göstergedir. Böylece, bireyleri sınıfsal konumlarına yerleştirmenin bir aracı haline gelen eğitim, sınıfsal yapının meşrulaştırılmasında önemli bir rol oynamaya başlamıştır (Bowles, 1977).

Toplumsal konumların bireylerin bilgi, yetenek ve becerilerine yani liyakate göre dağılımı anlamına gelen bu anlayış, meritokrasi kavramıyla açıklanmaktadır. Bu anlayışa göre, eğitimin önemli işlevlerinden biri, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek, onları gelecekteki toplumsal işbölümündeki konumlarına hazırlamaktır. Eğitim sistemleri bireyleri hazırlarken, onları akademik başarı üzerinden değerlendirir. Değerlendirme sistemleri ülkelere göre merkezi sınavlar, okul sınavları, öğretmen değerlendirmeleri ya da bunların farklı uygulamaları biçiminde olabilmektedir. Ne var ki eğitim, bireyleri gelecekteki konumlarına yerleştirirken toplumsal bir uzlaşının oluşması, sistemin yeniden üretimi açısından önemlidir. Bu uzlaşı, eğitim sisteminde değerlendirme ve sınav sistemleri aracılığıyla gerçekleşir. Burada iki meşrulaştırma ilkesinden söz edilebilir. Birincisi bu eleme, seçme ve sınıflandırma işleminin bireylerin yetenek ve becerilerini tanımladığı düşünülen akademik başarıya göre belirlendiğidir. İkincisi ise, merkezi sınavlar başta olmak üzere, bu değerlendirme süreçlerinin *nesnel/objektif* ölçütlere göre gerçekleştiği ve bireylerin liyakatine ilişkin bir gösterge olduğudur. Bu iki ilke, eğitimin değerlendirme ve sınav sistemlerini meşrulaştırmada hayati öneme sahiptir. Oysa analitik veriler akademik başarının çok sayıda değişkenden etkilendiğini göstermektedir. Bu değişkenlerin başında ise çocuğun ailesinin sosyokültürel

ve sosyoekonomik sermayesine ilişkin göstergeler gelmektedir. Bu nedenle, Türkiye'de *nesnel*liği konusunda neredeyse toplumsal bir uzlaşı olan ve çocukları *akademik başarılarına* göre sıralayan ve sınıflandıran merkezi sınavların, sınıfsal ve eğitsel eşitsizlikleri meşrulaştırdığı ve derinleştirdiği düşüncesi, bu makalenin temel tezidir.

Türkiye'de Merkezi Sınavların ve Akademik Başarının Görünmez Kıldığı Eşitsizlikler

Eğitimde eşitlik düşüncesi, 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Tarihsel süreç içinde eşitliği tanımlamak, onu sağlamak kadar güç bir iş olarak görülmüştür. Eşitliği tanımlama güç olsa da eşitliğin nasıl ölçüleceği hakkında belli bir uzlaşı oluşmuştur. Genellikle dört eşitlik anlayışından söz edilmektedir: varlıksal eşitlik, fırsat eşitliği, şartlarda eşitlik ve sonuçlarda eşitlik. Varlıksal eşitlik, dini ve ahlaki geleneklerle ilgili olup, bütün insanların eşit olduğu savına dayanır. Modern eğitim kurumlarının gelişiminde önemli bir yeri olan fırsat eşitliği kavramı ise toplumsal işbölümünün sonucu olan kurumlara girme hakkının herkese tanınması ve bu hakkın başarı ve yetenek gibi evrensel ilkelere bağlı olmasıdır. Bu eşitlik anlayışı bireylerin sınıfsal kökenlerine bakmaksızın, bütün bireylerin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceğini öngörür. Ne var ki, ailelerin sınıfsal konumlarından gelen avantaj ve dezavantajların çocuklara aktarıldığı durumda, bu yarışın eşit koşullarda olduğu söylenemez. Bu nedenle fırsat eşitliği, şartlarda eşitlik fikriyle yakından ilişkilidir ve bir ölçüde bu iki kavram ayrı tutulamaz. Fırsat eşitliğinden söz edilebilmesi için, en azından bireylerin benzer koşullarda yarışa başlamalarının sağlanması ve koşullarının eşitlenmesi gerekir (Turner, 2007). Ünal ve Özsoy'a (1999) göre, liberal yorumla kirletilmediğinde, fırsat eşitliği kavramı, yeterince çaba gösterecek olan herkese, gizilgücünü tüm yönleriyle geliştirme ve daha insanca bir yaşam sürdürmede eşit hak tanıma anlamı kazanır. İnsanların sınıfsal kökenlerinden ötürü, bireysel gizilgüçlerini kullanma ve geliştirme olanaklarından tümüyle yoksun oldukları kapitalizm öncesi dönemin koşullarına göre, kavramın görece, ilerici olduğu söylenebilir. Ancak gerçek anlamda fırsat eşitliği, ancak sınıfsız ve seçkinsiz bir toplumda mümkün olacaktır. O zaman da kavramın kendisi gereksiz hale gelecektir.

Kapitalist sistem içinde en radikal eşitlik anlayışı sonuçlarda, yani çıktıda eşitliktir. Burada amaç, bireylerin doğal yeteneklerine ya da onların içinde bulundukları toplumsal konumlara bakmaksızın, sonuçları veri olarak kabul

etmek ve yasama ya da diğer siyasal araçları kullanarak, benzer sonuçlara ulaşmayı sağlamaktır. Sonuçlarda eşitlik fikri, başlangıçtaki eşitsizlikleri toplumsal eşitliklere dönüştürmeyi hedefler. Bu ise ayrıcalıksız kesimler lehine pozitif ayrıcalık yaratan toplumsal programlar ve şartlardaki önemli eşitsizlikleri gidermeyi amaçlar (Turner, 2007).

Tan'a (1987) göre eğitimde eşitlik kavramının evrimi, eğitimin girdilerinden, çıktılarına yönelen bir anlayış doğrultusunda olmuştur. Bu anlayış çerçevesinde, eğitim hakkına ilişkin bir ilerleme sağlansa bile, eğitimin girdilerinde eşitlik, eğitimin çıktılarını eşitlemeye yeterli olmamıştır. Dolayısıyla şartları eşitlemenin her zaman sonuçları eşitlemek anlamına gelmediği, aynı eğitimi alan bireylerde bile; ailenin sosyoekonomik düzeyi, toplumsal sınıf kökeni, toplumsal cinsiyet rolleri, öğrenci grubun dini, mezhebi, etnik kökeni vb. özellikler nedeniyle, eğitimin yararlarının ve eğitimden yararlanmanın da farklılaşabileceği görülmüştür. Çünkü okul, öğrencinin yaşamındaki tek etki kaynağı değildir. Kapitalist sistem içinde sonuçlarda kısmi bir eşitlik yaratabilmek için yalnızca okul değişkenlerini değil; okulun etki alanı içinde olmayan değişkenleri; yasama ya da diğer siyasal araçlar yoluyla etkilemek ve aynı zamanda okulun etki alanını genişletmek gerekmektedir. Bu işleyiş gelişmiş Batı toplumlarında görece mümkün olmuş ve kapitalist sistemin yarattığı eşitsizlikler koşullarda ve gelirde eşitlik sağlama gibi politikalar aracılığıyla, refah devletinin nimetlerinden toplumun ayrıcalıksız kesimlerinin de kısmi olarak yararlanması sağlanmıştır. Elbette bu durum, sınıfsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla tümüyle giderilebileceği anlamına da gelmez. Ancak Coleman'ın (1988) ifade ettiği gibi, çocuğun başarısında okulun etkileri, okul dışı etkilere oranla daha güçlüyse, farklı çevrelerden gelen öğrencilerin başarı düzeyleri de az çok birbirine yaklaşacaktır. Buna karşılık okulun etkileri, dış çevre etkilerine oranla zayıfsa, farklı gruplar birbirlerinden daha da uzak düşeceklerdir. Batılı gelişmiş toplumlar hem okul içi bir faktör olarak eğitim ortam ve olanaklarını benzer kılarak hem de okul dışı bir faktör olarak gelir dağılımını iyileştirerek, kısmi olarak eşitsizlikleri demokratik bir işleyiş içinde azaltabilmeyi başarabilmişlerdir.

Öte yandan geri kalmış ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin diploma, statü, gelir gibi çıktılarını eşitlemek bir yana; öğretmen sayı ve niteliği, eğitim öğretim ortamı, ders araç ve gereçleri, finansal kaynaklar gibi eğitim girdilerini eşitlemek de mümkün olmamıştır (Aslan, 2015; 2021; Dünya Bankası [DB], 2013; Ünal vd., 2010; Yolcu ve Kurul, 2009). Örneğin

Türkiye'de bölgeler, iller, ilçeler, semtler ve okullar arasında önemli eşitsizlikler olmasına karşın, eğitimden yararlanan bireylerin başarı düzeyleri arasındaki farklar; onların çaba, yetenek ya da becerileri arasındaki *doğal* farklar gibi değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sürecinde, merkezi sınavların özel bir yeri vardır. Merkezi sınavlar, bir anlamda, eğitsel eşitsizlikleri perdelemekte ve eğitim hakkını merkezi sınava girebilme hakkına indirgemektedir. Marx'a (1993, s. 24) göre, *insanın bilinçli etkinliğinin ürünü olan kurumlar, insanlar için kendilerini eşit mesafede göstererek maddi üretim sürecinin çelişkilerini gizlemenin ve tahakküm kurmanın aracı* olarak işlerler.

Türkiye'de merkezi düzeyde çok sayıda sınav yapan, gerek Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) gerekse Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kurumsal düzeyde adeta toplumsal hiyerarşi yaratmanın aracı kurumları gibidir. İzlenen eğitim politikaları ve yapılan uygulamalar; eğitim sistemi içinde tüm bireylerin benzer ortam ve olanağa sahip olduğu, olanakların okullara dengeli dağıldığı kabulüne dayanır; daha yetenekli olanların rekabet ortamında daha iyi konumlara geleceği varsayılır. Oysa Türkiye'de yaşanan gerçeklik bunun tersidir; kapitalist koşullar giderek bireyler ya da okullar arasındaki eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir. MEB'in, okullar arasındaki eşitsizlikleri azaltmak bir yana, izlediği bazı politikalar tam tersine bu eşitsizlikleri güçlendirmektedir. Okullar için yeterince finansal kaynak ayırmaması, okulların bulunduğu çevrelerin dezavantajlarını dikkate almaması, eğitimde çok sık değişiklik yapması ve bu değişikliklerde eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu bilimsel bilgiler ile eğitim aktörlerinin (yönetici, öğretmen, veli, öğrenci) görüşlerini dikkate almaması, karar alma süreçlerinin merkezi ve otokratik olması, okul yöneticilerini ve öğretmenleri *emir eri* gibi görmesi bunlardan yalnızca bir kaçıdır. Örneğin Ankara'da okul yöneticileri ile yürütülen bir araştırmada okulların bütçelerinin yeterli olmadığı, okulların kaynaklarının devlet bütçesinden ayrılması ve MEB'in bütçe planlaması yaparken okulların öğrenci aldığı çevrenin sosyoekonomik özelliklerini dikkate alması gerektiği ortaya konulmuştur (Karakütük vd., 2019). MEB'in izlediği bu politikaların ortak sonucu ise eğitimin niteliksiz hale gelmesi ve nitelikli devlet okulu sayısının giderek azalmasıdır. Merkezi sınavlar tam da bu noktada "maddi üretim sürecinin çelişkilerini" gizlemekte ve biçimsel olarak bireyleri eşitlemektedir. İster ortaöğretim isterse yükseköğretime geçiş düzeyinde olsun, nitelikli kurumlara/okullara gidebilmenin yolu Türkiye'de merkezi sınavlarda gösterilen başarıya bağlıdır. Merkezi sınavlarda en başarılı bireylerin en yetenekli bireyler olduğu düşünülür; başarısız olan bireyler ise

ya yeterince çaba göstermediklerini ya da yeteneksiz olduklarını düşünerek, bu sonucu bireysel değişkenlerle açıklama eğilimindedirler. Oysa akademik başarıya ilişkin alanyazın, merkezi sınavlarda ölçüldüğü iddia edilen bireysel yetenek/yeterlik ya da çabanın ötesinde, daha sistemik ya da sınıfsal özelliklere dikkatimizi çekmektedir.

Akademik başarıyı etkileyen değişkenlere ilişkin gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında çok sayıda araştırma vardır. Araştırmalar akademik başarıyı etkileyen bireysel ya da kurumsal düzeyde farklı değişkenlerden söz etse de, bu çalışmaların ortaya koyduğu ortak sonuçlar; bireylerin akademik başarısında, ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel sermayesinin önemli olduğu yönünde kanıtlar sunmaktadır (Buyruk, 2009; Bülbül, 2021; Chiu ve Xihua, 2008; Kotte, Lietz ve Lopez, 2005; Liu, Pang ve Luo, 2020; Sarıer, 2016; Şirin, 2005; Tunç, 2022; Turmo, 2004). Başka bir ifadeyle, bu çalışmalar öğrencilerin toplumsal köken/sınıf farklılıklarının akademik başarıda önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu bulgu hem ulusal hem de uluslararası veriler tarafından desteklenmektedir. Uluslararası alanyazında akademik başarı çalışmaları, özellikle PİSA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TİMSS (Trends in International Mathematics and Science Study- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi sınavlara odaklanmıştır. Örneğin ABD'de PISA 2000 yılı sınav sonuçları ile yürütülen bir araştırmada, anne-baba eğitim seviyesinin okuma becerisi, fen ve matematik okuryazarlığı alanlarında öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ve ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyinin üç alanda da önemli olduğu tespit edilmiştir (Lemke vd., 2002).

PİSA ve TİMSS sınavlarının önemli özelliklerinden biri de ülkeler arası karşılaştırmalara olanak sağlamasıdır. Örneğin Almanya ve İspanya'nın PISA 2000 verileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada; sosyoekonomik sermayesi yüksek ailelerden gelen çocukların, her iki ülkede de, okuma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kotte vd., 2005). PISA sonuçları (2003, 2006, 2009 yılları) ile yürütülen bir başka araştırmada, öğrenci başarısı üzerinde aile özellikleri, okul özelliklerinden daha etkili bulunmuştur. Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik sermayesine ilişkin göstergeler (evdeki kitap sayısı, öğrencinin evde kendine ait odasının olması, evde bilgisayar olması, anne ve babanın eğitim düzeyi) üç dönemde ve üç beceri türünde de öğrenci başarısını yordamıştır (Karabay, 2013). Üstelik bu bulgular farklı ülke verileri ile de desteklenmektedir. Örneğin, İtalya'nın 2009 PISA verileri ile

gerçekleştirilen bir araştırmada; ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği, ailenin maddi gücü, evdeki kültürel eşyaların varlığı, evdeki eğitimsel kaynaklar ve kitaplar öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Giambona ve Porcu, 2015). Yalnızca uluslararası sınavlar değil, ulusal düzeyde yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Gerek ulusal düzeydeki merkezi sınav sonuçları ile yürütülen çalışmalar gerekse PİSA ve TİMSS sınavlarının Türkiye verileri ile yürütülen araştırmalarda, ön plana çıkan sosyokültürel değişkenler arasında; anne-babanın eğitim seviyesi ilk sırada yer alırken, evdeki ders dışı kitap sayısı önemli bir başka değişkendir. Sosyoekonomik değişkenlerde ise ailenin çocuğa sağladığı ortam ve olanaklar ile ailenin sosyoekonomik statüsünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Kaya ve Doğan, 2017; Sarıer, 2016; Yıldırım, 2012).

Türkiye'de ulusal düzeyde yürütülen merkezi sınavlar akademik başarıda, sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin önemini Türkiye verileri ile de ortaya koyarken aynı zamanda, bu sınavların öğrencileri sınıfsal kökenlerine göre ayrıştırmada da başarılı olduğunu göstermektedir. Merkezi sınavlar hem ortaöğretim düzeyinde hem de yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin sınıfsal tabanını denetlemektedir (Aslan, 2017; 2022). Oral ve McGivney (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, Türkiye'deki öğrencilerin başarıları ile sosyoekonomik statüleri arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. En yüksek sosyoekonomik statüye sahip olan ailelerin çocukları genelde fen lisesi ve Anadolu lisesine devam ederken meslek liselerindeki öğrencilerin %23'ü en alt %20'lik sosyoekonomik seviye içerisinde yer almaktadır. Nitekim Aslan (2022) tarafından merkezi bir sınava göre yerleşmiş (TEOG sınavı) 778 meslek lisesi öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin sınıfsal olarak alt sosyoekonomik düzeyden geldikleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki meslek lisesi öğrencilerinin aileleri üzerinden çizmiş olduğu profil onların sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri bakımından homojen özellikler taşıdığını ve dezavantajlı konumda olduklarını göstermiştir. Araştırmada, annelerin %6,2'si, babaların %3,2'si okuma yazma bilmemektedir. Yüksekokul ve fakülte mezunu olanların oranı annelerde %1,8, babalarda %8'dir. Öğrencilerin %4,8'inin evinde roman, şiir ya da öykü gibi ders dışı tek bir kitap yoktur. Evinde 500 ya da daha fazla sayıda kitap bulunan öğrenci sayısı, yüz öğrencide yalnızca birdir. Öğrencilerin ailelerinin hane gelirlerine bakıldığında %31,6'sının 294$ ve altında bir gelire sahip oldukları görülmektedir. 2018 yılı Eylül ayı rakamlarına göre, ailelerin %31,6'sı açlık,

%97,5'i ise yoksulluk sınırı altında yaşamaktadır. Bu verileri, Bakanlığın yaptığı araştırmalar da desteklemektedir. MEB (2015; 2019) tarafından gerçekleştirilen ortaöğretime geçiş değerlendirme raporları; anne-baba eğitim düzeyi ve hane geliri arttıkça çocukların merkezi sınav puanlarının yükseldiğini göstermektedir.

Bourdieu, aileler arasında eşitsiz kültürel sermaye dağılımının bireysel yetenek ve akademik meritokrasi adı altında toplumsal hiyerarşiyi meşrulaştırmaya yardımcı olduğunu söyler (Wacquant, 2014, s. 55). Nitekim Türkiye'de merkezi sınav sonuçları Bourdieu'nün savını doğrular niteliktedir. Türkiye'de 1955 yılında özel okul ve az sayıda yabancı dille eğitim yapan kolejlere giriş sınavı ile başlayan merkezi sınav furyası, yıllar içinde yaygınlaşarak tüm sistemi kapsam alanına almıştır. Yükseköğretim programları için süreç 1960'lı yılların başında, önce bazı üniversiteler kendileri için giriş sınavı düzenlemeye başlamış, izleyen yıllarda ise diğer üniversitelerle birlikte ortak hareket etme yoluna gitmişlerdir. 1974 yılından itibaren ise üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasına karar verilerek, Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur. Yıllar içinde gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretim düzeyinde hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de 1981 yılında 2547 sayılı Kanun ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) olarak ismi değiştirilmiş olan ÜSYM, her yıl milyonlarca çocuğun ya da gencin geleceğini belirleyen merkezi sınavlar yapmaya başlamıştır. Yalnızca ÖSYM'nin 2022 yılında 10 milyondan fazla adaya ulusal ölçekte sınav yaptığı görülmektedir (Aslan, 2024). Bu sınavlar, yalnızca eğitim kurumlarına değil, işgücü piyasası açısından özellikle kamu kurumlarına yerleşebilmenin de anahtarıdır ve geniş bir etki alanına sahiptir. O halde kapsamı sürekli genişletilen merkezi sınavların işlevi nedir?

Bu sorunun yanıtını verebilmek için eğitimi politik bir gerçeklik olarak düşünmek gerekmektedir. Eğitimi politik bir gerçeklik olarak düşünmek, eğitim dünyasını doğal olmaktan ve kader olmaktan çıkarmakla yani eğitim alanındaki iktidar ilişkilerini gizleyen ve tahakkümü sürdüren mitleri yıkmakla eşanlamlıdır. Mitler, toplumsal hiyerarşide ayrıcalıklı konumda bulunan azınlığın, toplumun geri kalan çoğunluğunu ikna etmek için başvurduğu bir rıza üretim mekanizmasıdır (Özsoy, 2012). Nitekim merkezi sınavlara yönelik olarak Türkiye'de çok fazla tartışılmayan ve örtük olarak kabul edilmiş çeşitli mitlerden söz etmek mümkündür (Aksoy vd., 2015). Bunlardan en önemlisi, merkezi sınavların bireylerin yeterliklerini ölçtüğü ve

tüm bireylere fırsat ve olanak eşitliği sağladığı dolayısıyla toplumun kıt kaynaklarını gençlere dağıtmanın en adil yolu olduğu savıdır. Bu sav doğru değildir. Bu savın doğru olabilmesi için, merkezi sınavların bireyleri yalnızca yeterliklerine göre değerlendirmesi, sınava giren adayların bütün koşullarının eşit olması ve sınavda ölçülen şeyin yalnızca bireysel farklılık ve yeterlik olması gerekir. Oysa bireylerin akademik başarılarını/sınav başarılarını etkileyen okul içi ya da okul dışı çok sayıda değişken vardır. Örneğin, 2017 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı verileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, hane geliri ve öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması arttıkça öğrencilerin merkezi sınav puanlarının arttığı tespit edilmiştir (Aslan, 2017). Tablo 1'de hanelerin gelire göre sıralı %20'lik gruplar itibariyle eğitim harcamalarının dağılımı verilmiştir. Buna göre, toplumun en yoksul kesimi (%20'lik dilim) ile en zengin kesiminin (%20'lik dilim) eğitim harcamaları arasında %70'in üzerinde fark vardır. Üstelik son yirmi yılda bu fark azalmamıştır. Dolayısıyla farklı gelir gruplarından sınava giren adayların, eğitim kurumlarının ortam ve olanaklarının bezer olduğu düşünüldüğünde dahi, öğrencilerin eşit koşullarda yarıştığını ve yalnızca onların yeterliklerinin ölçüldüğünü söylemek mümkün değildir. Merkezi sınavlar, bireylerin gelecekteki toplumsal konumlarının belirlenmesine aracılık etmesi nedeniyle, toplumsal kaynakları bireyler arasında dağıtır. Ancak bu dağılımın bütün kesimler lehine olduğu savı bir mittir. Yukarıda açıklanan akademik başarı alanyazını bile, tek başına bu miti yanlışlamaya yetecek analitik veriler sunmaktadır. Bowles'e (1977) göre eğitim sistemindeki eşitsizlikler, toplumsal işbölümünü yeniden üretir. Varsıl sınıftan olan bireyler, yoksul sınıftan olan bireylere göre daha fazla eğitim almaktadırlar. Nitekim Türkiye'de eğitim sisteminin en üst basamaklarına erişebilmiş bireylerin, toplumun çoğunlukla varsılları olduğu görülmektedir.

Tablo 1. *Hanelerin Eğitim Harcamalarının Dağılımı*

	Gelire Göre %20'lik Gruplar					
Yıllar	I. %20	II. %20	III. %20	IV. %20	V. %20	Toplam
2002	0,3	2,5	6,5	17,8	72,9	100,0
2012	1,3	4,2	8,5	16,7	69,3	100,0
2022	0,4	2,6	6,1	18,2	72,7	100,0

Kaynak: Hanehalkı Bütçe Anketi Tüketim Harcamaları Sonuçları, TÜİK, 2023, http://www.tuik.gov.tr

Türkiye'de merkezi sınav sonuçlarına göre ortaöğretim ya da yükseköğretim programlarına yerleşmiş adaylarla yürütülen araştırmalar; toplumun dezavantajlı grupları için merkezi sınavların yalnızca biçimsel bir eşitlik sağladığını göstermektedir. Toplumun dezavantajlı grupları, sekiz yıl sistem içinde tutunabilmişlerse ortaöğretime; on iki yıl sistem içinde tutunabilmişlerse yükseköğretime geçiş sınavına girmeye hak kazanırlar. Ancak eğitim sistemine hiç girememe olasılıkları da vardır. Merkezi sınav sonuçlarına dayalı olarak yürütülen araştırmalar, en üst eğitim kademesine kadar ulaşmış ve daha nitelikli programlara yerleşmiş adayların, ağırlıklı olarak toplumun varsıl kesimlerinden geldiğini göstermektedir. Örneğin, Türkiye'de 2009 yılı PISA sonuçlarına göre, sınavda en düşük başarı gösteren lise türü mesleki ve teknik liselerdir. Bu liselerdeki öğrencilerin yarısı, en düşük sosyoekonomik dilimden (1. ve 2. %20'lik dilim) gelmektedir. Oysa en yüksek başarıyı gösteren fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin %65'i en yüksek (5. %20'lik dilim) dilimden gelmektedir (Dünya Bankası [DB], 2013). O halde merkezi sınavlar bireyleri, akademik başarıya göre mi yoksa Bourdieu'nün ifade ettiği aileler arasındaki eşitsiz ekonomik ve kültürel sermaye dağılımına göre mi seçmektedir?

Sorunun yanıtını akademik başarı olarak vermek zordur. Çünkü bireylerin akademik başarısını etkileyen başta aile kökeni olmak üzere, çok sayıda iç içe geçmiş değişkenden ayrıştırmak ve merkezi sınavların yalnızca bireylerin yeterliklerini ölçtüğünü iddia etmek güçtür. Merkezi sınavlar, kapitalist sistem içinde bireylerin toplumsal konumlarını meşrulaştırma araçlarından biridir. Elbette bunu, parçası oldukları eğitim sistemleri aracılığıyla yaparlar. Apple (2006, s. 83-84) tarafsız gibi gösterilen ve liyakate dayalı işlediği ifade edilen okulların aslında değerlendirme kategorilerinin, eşitsiz toplumsal düzenlemeler üzerine oturduğundan söz eder. Sistemin, öğrencilerin başarısızlıklarını, onların yetersizlikleri ve/veya eksiklikleri ile açıkladığını belirtir. Türkiye'de bunun en iyi örneği meslek liseleridir. Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bu liselere devam etmeleri, çoğunlukla onların zekâ, yetenek ve çabalarının düşüklüğü ile açıklanır. Akademik başarı ile açıklanan bu sonucun, öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi ile ilişkisi çoğu zaman görmezden gelinir; kapitalist sistem ile bağı ise genellikle kurulmaz (Aslan ve Küçüker, 2023).

Öte yandan ilköğretim ve ortaöğretimin genel gelirleri dışındaki en önemli kaynağı Okul Aile Birliği gelirleri oluşturmaktadır. Okul Aile Birliği'nin gelir kaynakları arasında öğrenci kaydı sırasında alınan bağışlar, öğrenci velilerinden alınan ödentiler, okul kantin ve spor salonu gibi yerlerden sağlanan kiralar, kermesler, geziler ve kültürel etkinliklerden sağlanan gelirler

vb. vardır (Karakütük, 2020, s. 173). 1980'lı yıllardan bu yana izlenen neoliberal politikalar, başta eğitim olmak üzere kamusal alanların tümünü derinden etkilemiş ve okulları Okul Aile Birliği gelirlerine mahkum etmiştir. Kamusal hizmetlerin daralması ve devletin eğitime yeterli kaynak ayırmaması; okullar arası eşitsizliklerin giderilmesi bir yana, eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir. Başta ilk ve ortaokullar olmak üzere farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan ve Okul Aile Birliği (OAB) gelirleri birbirinden farklı olan okulların sorunları çığ gibi büyümüş, bu ise eğitimin niteliğini düşürmüştür. Diğer yandan, devletin bireyler için yaptığı öğrenci başına harcamaların azalması, toplumsal köken farklılıklarının akademik başarı üzerindeki belirlenimciliğini artırmıştır. Bu süreçte ayrıcalıklı toplum kesimlerinin bir kısmı nitelikli devlet okullarında yoğunlaşırken, merkezi sınavlarda istediği başarıyı elde edemeyenler ise hızla devlet okullarından uzaklaşmış; toplumun seçme şansı olmayan ayrıcalıksız kesimleri için ise seçilmiş devlet okullarından geriye kalanlar, tek seçenek olmuştur. Tablo 2'de eğitim düzeylerine göre 2012 ile 2022 yıllarında Türkiye'de bir öğrenci için yapılan eğitim harcaması ABD doları cinsinden verilmiştir. Buna göre, on yıl içinde devletin okulöncesi eğitimde bir öğrenciye yaptığı harcama %52,1, ilkokulda %35,6, ortaokulda %31,6, ortaöğretimde %47,2 ve yükseköğretimde %49,2 oranında azalmıştır (Tablo 2). Eğitimsel eşitsizliklerin yüksek olduğu Türkiye gibi ülkelerde, devletin yaptığı eğitim harcamalarının azalması, okullar arasındaki eşitsizliklerin derinleşmesi ve ailelerin üzerindeki yükün artması anlamına gelmektedir. Merkezi sınavlardan en fazla toplumun ayrıcalıksız kesimleri/yoksulları zarar görmektedir. Çünkü gelecekte iyi bir toplumsal statü sağlayacak olan nitelikli okullara, içinde bulundukları koşullar nedeniyle en az onlar erişebilmektedir.

Tablo 2. *Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması*

Düzey	2012 ($)	2022 ($)	Azalma ($)	Azalma Oranı (%)
Okulöncesi	2388	1145	1243	52,1
İlkokul	1766	1137	629	35,6
Ortaokul	1756	1203	553	31,5
Ortaöğretim	2413	1275	1138	47,2
Genel	2377	1016	1361	57,3
Meslek	2456	1795	661	26,9
Yükseköğretim	5962	3027	2935	49,2
Toplam	2508	1515	993	39,6

Kaynak: TÜİK, Eğitim Harcamaları İstatistikleri, www.tuik.gov.tr

Neoliberal politikalarla birlikte devlet okullarının niteliği hızla düşerken merkezi sınavlar bu süreçte ikili bir işlev yüklenmiştir. Bu sınavlar bir yandan akademik başarı adı altında az sayıda nitelikli okula *liyakatli* öğrencileri seçerken, diğer taraftan eğitimin piyasalaşmasına aracılık etmektedir. Sınavlar, yalnızca öğrencileri akademik başarı açısından sıralamaz aynı zamanda, okulları hatta öğretmenleri de sıralamaktadır. Özellikle az sayıda nitelikli devlet okuluna çocukları yerleşemeyen, sosyoekonomik olarak orta ve ortanın üstündeki varsıl aileler için merkezi sınav sonuçlarına ilişkin okulların durum bilgisi, okul seçim kararında yol göstericidir. Bu bilgi sadece özel okullara çocuklarını gönderecek aileler için değil, aynı zamanda devlet okulları içinde kullanılır. Türkiye'de ilköğretim düzeyinde aileler çocukları için öğretmen seçerken, ortaöğretim düzeyinde okul seçimi yaparlar. Her iki durumda da merkezi sınav bilgisi kullanılır. İlköğretim düzeyinde isim yapmış öğretmenler yerini, ortaöğretim düzeyinde merkezi sınav başarısı yüksekokullara bırakır. Bu bilgi ailelerin okul seçim kararında hayati öneme sahiptir. Çünkü okullar arasında karşılaştırmalara olanak sağlar ve çocuk için *en doğru* kararın verilmesine yardımcı olur. Elbette sözü edilen bu süreç toplumun daha avantajlı kesimleri için geçerlidir. Toplumun ayrıcalıksız kesimleri ya da seçme şansı olmayan kesimleri ise olanla yetinmek zorunda kalırlar. Apple'a (2004) göre ulusal düzeyde bir sınav uygulamaya konulduğu zaman, bu sınavlar okullara fiyat etiketleri koymanın bir yolu haline gelir. Özel okullar ve devlet okulları için tercih planlarında, 'tüketicilerin', 'Bu okul iyidir', 'Bu okul kötüdür' kararını verebilecekleri bir mekanizma yaratılmış olur. Bu mekanizma Türkiye'de, eğitime olan talebin ve okullar arası nitelik farklılıklarının yüksek olması nedeniyle, hem ortaöğretim hem de yükseköğretim düzeyinde uzun yıllardır devam etmektedir. Ne yazık ki, ebeveynler başta olmak üzere toplumun önemli bir kısmı tarafından da kanıksanmış durumdadır.

Merkezi sınavların eğitimin piyasalaşması üzerindeki bir başka etkisi ise özel dershanelerdir. Özel dershanelerin tarihi Cumhuriyet öncesine dayansa da, yasal statülerine 1965 yılında 625 sayılı yasayla kavuşmuşlardır. Başlangıçta takviye kurslar olarak düşünülen dershaneler zamanla devasa bir sektöre dönüşmüştür. 1975-1976 yılında 174 olan dershane sayısı, en hızlı gelişimini neoliberal politikaların etkilerinin somut olarak yaşandığı 1990'lı yılların ikinci yarısında göstermiş ve 2010-2011 öğretim yılına gelindiğinde 4.099 kurum, 1.234.738 öğrenci ve 50.209 öğretmene ulaşmıştır. 2015 yılında dershanelerin kapatılma süreci gündeme gelmiş; bu süreçte dershaneler, eğitim sisteminde yarattığı eşitsizlikler ya da pedagojik gerekçelerle değil,

Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) ile Gülen Cemaati arasındaki iktidar mücadelesi ekseninde tartışılmış ve çeşitli yasal düzenlemelerle kapatılmıştır. Ancak bu gerçek bir kapatma süreci olmamış; sektörün daha da genişlemesine ve isim değiştirmesine, bir yönüyle de kayıt dışına çıkmasına neden olmuştur. Buna göre, koşulları uygun olan dershaneler özel okula dönüştürülmüş, uygun olmayanlar için 2018-2019 öğretim yılı sonuna kadar özel okula dönüşebilmeleri için süre tanınmış, bir kısmı özel öğretim kurslarına dönüştürülmüş, kursa dönüşmeyen dershaneler ise 01.09.2015 tarihi itibariyle kapatılmıştır. Ne var ki dershaneler kapatıldıktan sonra özel öğretim kursu, etüt merkezi gibi farklı adlarla ders vermeye devam eden kurumlar oluşmuştur. Bu süreç, dershaneleri daha fazla kayıt dışına yöneltmiş, buralarda görev yapan eğitim emekçileri açısından ise emek sömürüsünü derinleştirmiştir (Aslan, 2024). Dershaneler, etüt merkezleri, özel kursalar, özel dersler vb. etkinlikler eğitsel eşitsizliklerin sonucudur ve elbette ki bu süreçte varsıl aileler avantajlı durumdadırlar.

Öte yandan, merkezi sınavların eğitim sitemi üzerindeki bir başka etkisi ise ilköğretimden yükseköğretime kadar yürütülen eğitim programlarının tümünü işlevsiz kılması; öğretim ilke ve yöntemlerini tek tipleştirmesi; ölçme ve değerlendirmeyi tek bir seçeneğe indirgemesi ve dolayısıyla eğitimi düşünsel olarak zayıflatmasıdır. Sınavlar, ders içeriğinin belirlenmesinde kilit rol oynar ve sınavda olmayan konular için çok az zaman bırakır. Türkiye'de, okulöncesi ve ilkokulların dışında tüm eğitim sisteminin, merkezi sınavlara dönük olarak faaliyet gösterdiğini iddia etmek yanlış olmayacaktır. Hatta merkezi sınav kaygısının ilkokul üç ve dördüncü sınıfta başladığını söylemek de mümkündür. Günümüzde merkezi sınavlarda kullanılmayan bilginin eğitim sisteminde yeri kalmamıştır. Merkezi sınavlar, eğitim ortamlarında hangi bilginin önemli olduğunu gösterir. Bu sınavlarda kullanılmayan herhangi bir ders ya da konu, eğitim ortamlarında yeterince karşılık bulamayabilir. Öğrenciler ve kimi zaman öğretmenler isteyerek ya da istemeden merkezi sınavlara dönük olarak çalışırlar. Dolayısıyla eğitim programlarında hedeflenen amaçların birçoğu, merkezi sınavlara feda edilmektedir. Ayrıca bireysel merak tarafından tetiklenen konuların araştırılması, öğrenilmesi eğitim sisteminden tamamen dışlanmıştır. Dolayısıyla merkezi sınavlara dönük olarak işleyen bir eğitim sisteminin yaratıcı, işbirlikçi veya eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi mümkün değildir. Bu süreç aynı zamanda yükseköğretim programlarını da Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) üzerinden vurmaktadır. Yükseköğretim programlarında kimi öğrenciler KPSS'ye dönük olarak derslerin işlenmesini talep

etmektedirler. Bütün bu süreç düşünsel bir fakirleşmeye yol açmaktadır. Elbette bu süreçte çocuklarımızın mutlu olduğunu söylemek mümkün değildir. Sınav kaygısı içinde olan ailelerin ve çocukların durumu, bu çalışmanın kapsamını aşan, ancak akademik olarak araştırılmaya değer, çok boyutlu bir sorundur. Çocukluğunu ya da gençliğini yaşayamayan, dershaneden çıkıp özel derse giden, ailenin olanaklarına göre kurslar arasında mekik dokuyan öğrencilerin sıkışmışlığını ifade edecek uygun kavramı bulmak, bir hayli güçtür.

Ollman (2002) kapitalist sistem içinden bireylerin gelecek yaşamlarına sınavlar aracılığıyla hazırlandığından söz eder. Sınavların sistem açısından önemli olduğu ve basit bir değerlendirme süreci olmadığını belirtir. Ona göre okul sistemi içindeki her türden sınav, bireyleri özellikle de işçi sınıfını disipline etme sürecinin bir parçasıdır. Kapitalizmin gelinen evresinde, devletlerin daha fazla rekabet içinde olduğunu, bunun ise alışılagelmişin dışında bir sosyalleşme gerektirdiğini ifade eder. Bu yeni düzende hayatta kalabilmek için sadece verimli değil, aynı zamanda çeşitli becerilere sahip (veya bunları çabucak kazanabilen) ve istendiğinde görevleri değiştirme esnekliğine sahip insanlara ihtiyaç duyulduğunu söyler. Öğrencileri normalden daha hızlı düşünmeye ve yazmaya zorlayan sınavlar, onları -zihinsel, duygusal ve ahlaki olarak- işte karşılaşacakları hızlanmalara hazırlar; öğrencilerin sınavlara hazırlanırken kazandıkları öz disiplin, onları işte bekleyen saygısızlık, kişisel istismar ve can sıkıntısına da katlanmalarına yardımcı olur. Ayrıca bu kadar çok sınava girmek, öğrencilerin gelecekteki işverenlerinden gelecek emirleri düşünmeden kabul etmelerini sağlar. Sınavların çilesi, öğrencilerin, kişinin çalıştığı şeyi elde ettiğine, buna karar verilen standartların nesnel ve adil olduğuna ve dolayısıyla daha iyisini yapanların elde ettiklerini hak ettiğine inanmalarını sağlar; aynı şey kötü yapanlar için de geçerlidir. Bir süre sonra, bu tutum, öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında kendi başarısızlıkları da dâhil olmak üzere, toplumun geri kalanında buldukları şeylere taşınır; buda onları "kurbanı suçlamaya" (kendilerini veya başkalarını) teşvik eder ve kendi hataları olmayan şeyler için kendilerini suçlu hissederler. Dolayısıyla sınavlar, bireyin yeterliğinden daha fazlasını ifade eder.

Sonuç

Türkiye'de eğitim; tüm toplum kesimlerini kapsamamakta, eşitlikten uzak, seçkinci ve eleyici bir biçimde sunulmaktadır. Bu seçkinci ve eleyici anlayışın toplumsal meşruiyeti, akademik başarı adı altında kademeler arası

geçişi düzenleyen merkezi sınavlar üzerinden oluşturulmaktadır. Teorik olarak tüm kesimlerin merkezi sınavlara girebilme olasılığının olması, eğitim sisteminde adeta eşitlik olarak sunulmaktadır. Merkezi sınavlara ve akademik başarıya yönelik olarak örtük biçimde kabul edilmiş mitler aracılığıyla süreç devam etmektedir. Öte yandan, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği bağlamında Türkiye'de yasalar önünde biçimsel bir eşitliğin benimsendiği, ancak koşullarda eşitliğin dahi tam olarak sağlanamadığı görülmektedir. İzlenen eğitim politikaları okullar arası nitelik farklılıklarını ve eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Cumhuriyetin başlangıç dönemlerinde öncelikle mekânsal olarak kent ve kır arasında açıkça gözlemlenen eşitsizlikler, günümüzde okullar hatta sınıflar arası farklılıklara kadar inmiş durumdadır. Okullar arası nitelik farklılıklarının artması, bir yandan aileleri özel okullara yönlendirirken diğer yandan, özel okullara çocuklarını gönderemeyen aileler için ise nitelikli devlet okullarına girebilmeyi zorlu bir yarışa dönüştürmek ve merkezi sınavları kaçınılmaz kılmaktadır. Elbette bu yarışta, ekonomik ve kültürel sermayeleri nedeniyle, orta ve ortanın üstünde olan varsıl kesimler daha avantajlıdır. Türkiye'de özellikle 1980 sonrasında izlenen neoliberal politikalarla birlikte toplumun ayrıcalıksız kesimlerinin nitelikli eğitim kurumlarına gidebilme olanakları, neredeyse ortadan kalkmıştır.

Türkiye'de merkezi sınavları ortadan kaldırabilmek için, bu sınavları yaratan koşulları ortadan kaldırmak ve bu sınavları işlevsiz kılmak gerekmektedir. Bu ise okullar arasındaki derin nitelik farklılıklarını ve eşitsizlikleri gidermek ya da en azından kabul edilebilir düzeylere çekmekle mümkündür. Ancak bu, gerçek bir eşitlik için gerekli ama yeterli değildir. Fakat aynı zamanda, eğitim hakkının güçlü bir söyleme dönüşmesi ve bunun gereklerinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Cumhuriyetin ikinci yüzyılında Türkiye'nin en önemli eğitim hedefi; okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar; nitelikli, çağdaş dünya normlarına uygun, laik, eşitlikçi, kamusal bir eğitimi tüm vatandaşlarına sağlamak olmalıdır. İkinci yüzyılda Türkiye'nin siyasal ve ekonomik bağımsızlığı, eğitimde bu nitelikleri sağlayabildiği ölçüde mümkün olacaktır.

Kaynakça

Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar.* (F. Gök vd., Çev.), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Aslan, G. (2015). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist, 20*(1-2), 40-49.

Aslan, G. (2017). Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 211-236.

Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların *hayati* sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education, 25,* 204-242.

Aslan, G. (2022). Eğitimde toplumsal ayrışma ve toplumsal yeniden üretim süreci: Meslek lisesi öğrenci profili bağlamında bir araştırma. S. Özsoy, E. Küçüker, G. Aslan ve H. Buyruk (Der.), *Eğitim Bilimlerinin Kassandrası Işıl Ünal İçin Yazılar* içinde (ss. 215-240). Ankara: Siyasal Yayınevi.

Aslan, G. (2024). 100 yılda kademler arası geçiş politikaları: Merkezi sınavlar ve özel dershaneler. F. Gök (Der.), *Cumhuriyet'in 100 Yılı Eğitim, Devlet, Insan* içinde (ss. 357-380). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Aslan, G. ve Küçüker, E. (2023). Rethinking the academic achievement (failure) of vocational high school students: Student (family) or school, what is decisive? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 10*(2), 1061-1091.

Aksoy, H. H., Akgündüz, M. M., Demir, N., Tunacan, S., Türk, F. ve Uğur, N. (2015). Eğitimde merkezi sınavlara ilişkin eleştiriler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 7*(42), 32-54.

Bowles, S. (1977). Eşitsiz eğitim ve toplumsal işbölümünün yeniden üretimi, (Çev. K. İnal), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Buyruk, H. (2008/2009). Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları: Üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 7*(25), 6-45.

Bülbül, T. (2021). Yükseköğretime erişimin belirleyicileri olarak sosyoekonomik durum ve okul türü. *Science and Education, 46*(205), 303-333.

Chiu, M. ve Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction, 18,* 321-336.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95-120.

Dünya Bankası [DB] (2013). *Türkiye'de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Dünya Bankası Rapor No:77722-TR. http://issuu.com/worldbankturkeyoffice/docs/promotingexcellence_tr (23 January 2016).

Giambona, F., & Porcu, M. (2015). Student background determinants of reading achievement in Italy. A quantile regression analysis. *International Journal of Educational Development*, *44*, 95-107.

Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi* (Tez No: 349068). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Karakütük, K. (2020). *Eğitimde bütçe yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karakütük, K. Özdoğan-Özbal, E. ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi, 48*(Özel Sayı-1), 455-481.

Kaya, V. H., & Doğan, A. (2017). Determination and comparison of Turkish student characteristics affecting science literacy in Turkey according to PISA 2012. *Research Journal of Business and Management (RJBM), 4*(1), 34-51.

Kotte, D., Lietz, P., & Lopez, M. (2005). Factors influencing reading achievement in Germany and Spain: Evidence from PISA 2000. *International Education Journal, 6*(1), 113-124.

Lemke, M., Lippman, L., & Bairu, G. (2002). Results from the 2000 Program for International Student Assessment of 15-year-olds in reading, mathematics, and science literacy. *National Center for Education Statıstics.*

Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in china: A meta-analysis. *Educ Psychol Rev*, 32, 49-76.

Marx, K. (1993). *Ekonomi politiğin eleştirisine katkı.* İstanbul: Sol Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortak sınav başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav: Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi. No: 7*. www.meb.gov.tr.

Ollman, B. (10 Temmuz, 2021). *Why so many exams? A Marxist response*. https://richgibson.com /whyexams.html.

Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Özsoy, S. (2012). Eğitimi politik düşün(eme)mek üzerine bir örnek olay incelemesi: 4x3'lük zorunlu eğitim tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 10* (39), 93-123.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 609-627.

Şirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.

Tan, M. (1987). Eğitimsel fırsat eşitliği. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20(1-2),* 245-259.

Tunç, B. (2022). Aile özellikleri ve 'eğitimsel seçilim': Lise türlerine dayalı bir çözümleme. S. Özsoy, E. Küçüker, G. Aslan, H. Buyruk (Der.*), Eğitim Bilimlerinin Kassandrası Işıl Ünal İçin Yazılar* içinde (ss. 263-280). Ankara: Siyasal Yayınevi.

Turmo, A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15 year olds - a Nordic perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research, 48*(3), 287-305. DOI: 10.1080/00313830410001695745.

Turner, B. (2007). *Eşitlik* (2. Baskı). Ankara: Dost Kitapevi.

Ünal, L. I ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin sisyphos miti: "Eğitimde fırsat eşitliği". F. Gök (Ed.), *75 yılda eğitim* içinde (ss. 39-72). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). *Eğitimde toplumsal ayrışma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Wacquant, L. (2014). Pierre Bourdieu: hayatı, eserleri, entelektüel gelişimi. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Ed.). *Ocak ve Zanaat* içinde (ss. 53-76). İstanbul: İletişim Yayınları.

Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)* (Tez No: 311754). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Yolcu, H. ve Kurul, N. (2009). Evaluating the finance of primary education in Turkey within the context of neo-liberal policies. *International Journal of Educational Policies, 3*(2), 24-45.

Özgeçmiş

Gülay Aslan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nde lisans (1993); yüksek lisans (*Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması, 1997*) ve doktora (*Eğitim Ekonomisi ve Planlaması*, 2008) derecelerini aldı. MEB merkez teşkilatının çeşitli birimlerinde çalıştı (1995-2008). 2009 yılından itibaren Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması alanında profesör olarak çalışmaktadır. İlgili alanları arasında eğitimde eşitlik, eğitimde ayrımcılık, dezavantajlı grupların eğitim hakkı, eleştirel eğitim çalışmaları, neo-liberal eğitim politikaları ile toplumsal cinsiyet konuları yer almaktadır. (gulay.aslan@gop.edu.tr) Yazarın eğitim bilimleri ile ilgili çeşitli derleme kitaplarda bölümleri, çok sayıda yayımlanmış ve yayımlanmamış bildirileri ve yayımlanmış makaleleri bulunmaktadır.

Ekonomik Kalkınmada Mesleki Eğitimin Rolü

Prof. Dr. Yusuf İNANDI
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, inandiyusuf@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2760-0957

Dr. Fahrettin GILIÇ
MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, fahrettingilic@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4371-8541

Giriş

Ekonomik kalkınma, öncelikle bir toplumdaki bireylerin ekonomik refahını ve yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlarken aynı zamanda ilerlemenin temelini de oluşturur. Bu sürecin merkezinde ise insan sermayesinin (insanların üretkenliği ve yeniliği yönlendiren becerileri, bilgileri ve yetenekleri) geliştirilmesi yer alır. Dinamik ve rekabetçi bir ekonomiyi geliştirmek için insan sermayesine yatırım yapmak önemlidir. Bir nüfus içindeki insanların bilgi beceri, deneyim, yeterlik, eğitim ve sağlık gibi konular insan sermayesinin temel bileşenlerini oluştururken bunlar arasında en etkili olanı eğitimdir. Eğitim, ekonomik ve sosyal boyutları ile kalkınma sürecinin en önemli kaynakları arasında yer alır. Kalkınmanın sadece ekonomik büyümeden ibaret olmadığı, aynı zamanda toplumsal ve politik alanda da yapısal ve düşünsel bir değişim sürecini içerdiği dikkate alınırsa eğitimin bu süreçteki önemi ve etkisi daha iyi anlaşılabilir. Ancak her tür ve kademedeki eğitimin bu süreçteki etkililiği aynı düzeyde olmayıp genel eğitim kalkınma sürecinin başlarında bir altyapı oluştururken ilerleyen aşamalarında mesleki ve teknik eğitimin önemi ve etkisi artmaktadır (Özsoy, 2007). Dolayısıyla mesleki eğitim, insan sermayesini geliştirmenin en etkili yollarından biri olarak kabul edilebilir. Mesleki eğitim, bireyleri işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre uyarlanmış pratik becerilerle donatarak ekonomik büyümeye etkin bir şekilde katkıda bulunabilmelerini sağlar.

Mesleki eğitim, eğitim programlarını endüstri talepleriyle uyumlu hale getirerek yalnızca bireysel istihdam edilebilirliği artırmakla kalmaz, aynı zamanda daha geniş ekonomik kalkınma hedeflerini de destekler. İşgücü ile

işletmelerin ihtiyaçları arasındaki boşluğu doldurarak daha uyumlu, yetenekli ve dirençli bir ekonomiyi teşvik eder. Dünyanın dört bir yanındaki ekonomiler gelişmeye devam ettikçe, insan sermayesi gelişiminin mesleki eğitim yoluyla bütünleşmesine ve sürdürülebilir ekonomik büyümenin sağlanmasına giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bölümde ekonomik kalkınma, bilgi ekonomisi, insan sermayesi ve mesleki eğitim kavramları açıklanarak bu kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak ekonomik kalkınma kavramı daha ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır.

Ekonomik Kalkınma

Ekonomik kalkınma, belirli bir bölgedeki insanların ekonomik ve sosyal refahını iyileştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ručinská vd., 2019). Bu tanımda görüldüğü üzere ekonomik kalkınmanın hem nicel hem de nitel boyutları vardır. Bundan dolayı ekonomik kalkınma ile ekonomik büyüme kavramları çoğu zaman birbiri ile karıştırılmaktadır. Ekonomik büyümede, üretim faktörlerinin en yüksek verimi sağlayacak şekilde bir araya getirilmesi amaçlanırken ekonomik kalkınmanın odağında söz konusu üretim faktörlerinin yaratılması yer almaktadır (Yavilioğlu, 2002). Bu nedenle ekonomik kalkınma toplumsal ve politik kurumlarda yapısal değişimi gerektirirken ekonomik büyümeyi de içine alan niceliksel ve niteliksel bir gelişim sürecine işaret etmektedir.

Bir ülkedeki genel ekonomik sağlığın ve yaşam standardının zaman içinde iyileşmesi anlamına gelen ekonomik kalkınma, sadece gelir veya refahta bir artışı değil aynı zamanda eğitim, sağlık, altyapı ve istihdam fırsatları gibi yaşamın çeşitli yönlerinde iyileşmeleri de içerir. Ekonomik kalkınma genellikle gayri safi yurt içi hasıla (GSYİH) ve gayri safi milli hasıla (GSMH) gibi göstergelerle ölçülürken aynı zamanda nüfusun refahı, yoksulluğun azaltılması, sosyal eşitlik ve çevresel sürdürülebilirlik gibi niteliksel faktörleri de içerir (Ferrari ve Fernando, 2005). Bu niteliksel faktörler, ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliğini göstermektedir.

Buradan hareketle, hızla değişen dünyada ekonomik kalkınma sürecinin hem kapsayıcı hem de sürdürülebilir yollarla devam etmesi önemlidir. 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan kalkınma yaklaşımına göre kalkınma sorunu doğal kaynakların azalmasına dayandırılırken toplumsal gelişmede ekonominin yanı sıra sosyal, beşeri ve çevre boyutlarının da ele alınmasını

gerekli gören sürdürülebilir kalkınma kavramı ön plana çıkmıştır (Çakmak, 2003). Böylece hem insan hem de çevre ve doğal kaynaklar boyutuyla ele alınan kalkınma kavramı, çok boyutlu bir görünüme evrilmiş ve sürdürülebilir kalkınma olarak adlandırılmıştır. Bu kapsamda Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG'ler), yoksulluk, eşitsizlik, iklim değişikliği, çevresel bozulma ve sosyal adaletsizlik gibi küresel sorunları ele alan birbiriyle bağlantılı 17 hedefle kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Şekil 1).

SDG şemasında görüldüğü üzere, insanın hayatta kalmak için gerekli olan temel ihtiyaçların (yoksulluğa ve açlığa son, sağlıklı ve kaliteli yaşam) giderilmesi en başta yer alırken bunları nitelikli eğitim hedefi takip etmektedir. SDG'nin geri kalan maddeleri ise sosyal eşitliğin ve barışın sağlanması, çevrenin ve doğal kaynakların korunması gibi hedefleri kapsamaktadır. Burada eğitimin sürdürülebilir ekonomik kalkınmadaki önceliği ve önemi dikkat çekmektedir. Yukarıda vurgulandığı gibi eğitimin, sahip olduğu ekonomik ve sosyal işlevleri ile kalkınma sürecinde etkili bir rolü bulunmaktadır.

Şekil 1. *SDG şeması*

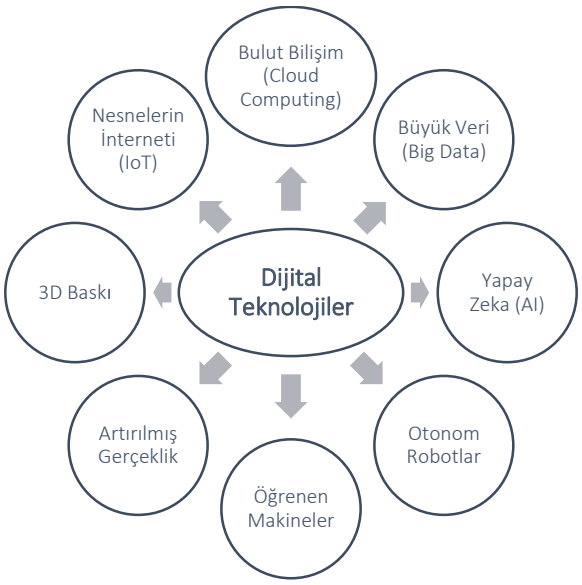
Öte yandan, 21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonlarına gelirken, sürdürülebilir kalkınma ve bilgiye dayalı ekonomiye geçiş, ülkeler için birbiriyle bağlantılı hedefler olarak görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik büyüme, çevre yönetimi ve sosyal eşitlik hedefleri arasında bir denge kurarak hem günümüzün ihtiyaçlarını karşılamayı hem de gelecek nesillerin kaynaklarını korumayı amaçlamaktadır. Bilgiye dayalı bir ekonomi ise ekonomik büyümenin temel itici güçleri olarak yenilikçilik, eğitim ve teknolojiye odaklanarak bilginin üretilmesini ve yayılmasını hedeflemektedir.

Bu kapsamda, bilgiye dayalı bir ekonomi, iklim değişikliği, kaynak kıtlığı ve sosyal eşitsizlik gibi küresel sorunlara sürdürülebilir çözümler geliştirmek için gereken araç ve yetenekleri sunar. Yeniliği teşvik ederek ve insan sermayesinden yararlanarak ekonomiler hem ekonomik olarak sürdürülebilir hem de çevresel açıdan sorumlu bir şekilde büyüyebilir. Sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin bilgiye dayalı bir ekonomiye entegrasyonu, ilerlemenin yalnızca finansal kazanımlar açısından değil, aynı zamanda herkes için daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etmeye de katkı sunabilir. Bilgi ekonomisi ve insan sermayesinin daha ayrıntılı açıklanması, bu süreçteki rolünün daha iyi anlaşılması için gereklidir.

Bilgi Ekonomisi ve İnsan Sermayesi

Bilginin elde edilmesi, işlenmesi, dönüştürülmesi ve yaygınlaştırılması bilgi ekonomisinin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle, bilginin bir üretim faktörü haline geldiği içsel büyüme modelinde, ekonomik büyümenin öncelikle insan sermayesine yatırım, yenilik ve teknolojik ilerleme gibi iç faktörler tarafından yönlendirildiği öne sürülmektedir (Hernandez, 2003). Dolayısıyla bilginin ve insan sermayesinin merkezi bir role sahip olduğu bilgi ekonomisi bağlamında içsel büyüme teorisi, insan sermayesi birikiminin, yenilikçiliğin ve teknolojik ilerlemenin birbirine bağlılığını vurgular (Chirwa ve Odhiambo, 2018).

Romer (1986), bilgiyi marjinal verimliliği artıran bir girdi olarak değerlendirmekte ve bilgi üreten zengin ülkelerin her zaman daha hızlı büyüme gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Lucas (1988) ise bilgi üretiminde insan sermayesinin önemine vurgu yaparak bireyin okula giderek eğitim almasının, onun gelecekteki üretkenliği için insan sermayesi biriktirmesi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Kaliteli ve çağdaş bir eğitim sürecinden geçmiş insan sermayesi, yenilikçi girişimcilerin ve ürünlerin sayısında artışa ve böylece yenilik yoluyla ekonomik büyümeye katkı sağlayabilmektedir (Diebolt ve Hippe, 2019). Yüksek insan sermayesine sahip bireylerin yeni teknolojileri takip edip kolayca uyum sağlayacağı (Funke ve Strulik, 2000) gibi teknoloji üretmede de etkili olacakları belirtilmektedir (Acemoğlu ve Autor, 2012). Özellikle de bilgi ekonomisinde öne çıkan dijital teknolojilerin çalışma, tüketme ve aynı zamanda üretme yöntemlerini de dönüştürdüğü görülmektedir. Bilgi ekonomisini karakterize eden teknolojilerin (Şekil 2) üretilmesi ve etkili bir şekilde kullanılması için nitelikli insan sermayesine ihtiyaç duyulmaktadır.

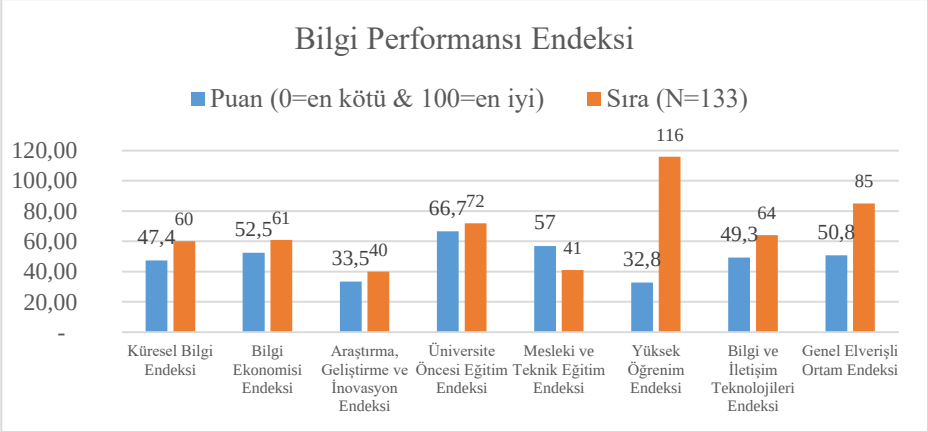


Şekil 2. *Bilgi ekonomisindeki dijital teknolojiler*

Bilgi ekonomisi, genellikle gelişmiş ülkelerin yakalamış olduğu bir seviye olarak kabul edilirken gelişmekte olan ülkelerin de bilgi ekonomisine sahip olabilmeleri için özellikle Şekil 2'de gösterilen dijital teknolojilere ve bu teknolojileri üretebilecek ve kullanabilecek insan sermayesine gereken yatırımı yapmaları gereklidir. Bu bakımdan, ülkelerin bilgi ekonomisi performansı çeşitli göstergeler ile ölçülmektedir.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ortaklığı ile hazırlanan Küresel Bilgi Endeksi (Global Knowledge Index, GKI) 2023, dünya genelinde toplam 133 ülkeye ilişkin bilgi ekonomisi performanslarının kapsamlı ve güncel bir analizini sunmaktadır (UNDP ve MBRF, 2023). Buna göre GKI'nın amacı, - genellikle 'bilgi ekonomisi' veya 'bilgi toplumu' gibi ilgili kavramlarla bağlantılı olarak - bilginin çok boyutlu doğasını yakalamak, politika yapıcılara ve araştırmacılara bilgiye dayalı toplumları teşvik etmek, bilgi açıklarını kapatma çabalarında rehberlik etmek ve dolayısıyla kalkınmayı ve ekonomik büyümeyi ilerletmeye yardımcı olmaktır. Endeks, ülkelerin bilgi performansını, her ülkenin genel 'elverişli ortamı'nın yanı sıra diğer yedi bileşene dayalı olarak ölçmektedir. Bunlar: Üniversite öncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim, yükseköğrenim, araştırma-geliştirme ve yenilik, bilgi ve iletişim teknolojisi, bilgi ekonomisi. Bu endekse dâhil edilen

ve 0 (en kötü) ile 100 (en iyi) arasında puanlanan değişkenlere göre Türkiye'nin bilgi ekonomisi performansı Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. *Türkiye'nin Bilgi Ekonomisi Performansı (UNDP ve MBRF, 2023)*

Bilgi performansı endeksine göre Türkiye'nin puanı ve sıralaması, gelişmiş ülkelerin seviyesini yakalamak için önemli adımlar atması gerektiğine işaret etmektedir. Bilgi ekonomisinde insan sermayesine yatırımın öne çıkan bir faktör olduğu gerçeğinden hareketle bilgi performansı endeksinde yer alan eğitimle ilgili alt endeksler (üniversite öncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim ve yüksek öğrenim endeksi) Türkiye için olumsuz sinyaller vermektedir.

Öte yandan, eğitimle ilgili alt endekslerde üniversite öncesi dönem tüm kademe ve türdeki okullar olarak birleştirilirken mesleki ve teknik eğitim ayrı bir alt endeks olarak ele alınmaktadır. Bu durum bilgi ekonomisinin ve dolayısıyla insan sermayesinin geliştirilmesinde mesleki ve teknik eğitimin önemini göstermektedir. Şöyle ki mesleki ve teknik eğitim, bireylerin iş gücünde başarılı olmak için gereken pratik becerilere sahip olmasını sağlar, beceri açığını kapatarak ekonomik büyümeyi destekler ve sosyal uyumu ve ekonomik hareketliliği teşvik eder (OECD, 2023a). Bu katkılar sayesinde mesleki eğitim, sürdürülebilir ekonomik kalkınma için gerekli olan nitelikli ve yenilikçi işgücünün şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla, eğitimin ekonomik işlevi, en fazla mesleki eğitim yoluyla yerine getirilmektedir. Ekonomiye kazandırılacak işgücü, yüksek nitelikli olursa üretimde verimlilik artışına ve dolayısıyla ekonomik büyümeye katkı sağlaması beklenmektedir. Mesleki eğitim, ekonomideki değişimlerden ve işgücü piyasalarındaki beklentilerden etkilenerek bir dönüşüm yaşamakta, dolayısıyla dış çevredeki değişimlere ayak uydurmak ve hızla gelişen teknolojiye olum tepki verebilmek için dinamik bir yapıda olmalıdır (Özer, 2019).

Ünal'a (1996) göre toplumlar eğitim ve yetiştirme sistemlerini istendik bir biçimde oluşturabildikleri ölçüde yeni teknolojiler üretebilmekte, başkalarının ürettiklerini kullanabilmekte, başta nitelikli işgücü olmak üzere nitelikli üretim girdileri sayesinde verimliliği ve istihdamı artırabilmektedirler. Dijital dönüşüme ayak uydurabilmek ve dolayısıyla değişen küresel rekabet içinde ülke olarak öne çıkabilmek için işgücünü oluşturan bireylerin üretime ilişkin bilgi ve becerilerinin bu doğrultuda geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Özellikle mesleki eğitim kurumlarının, bu işlevin yerine getirilmesinde yadsınamaz bir rolü vardır. Mesleki eğitim ile bireylerin üç alanda geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Wheelahan ve Moodie, 2011):

1. *Mesleki bilgi:* Bu, meslek için gerekli olan teorik bilginin yanı sıra meslek dâhilindeki daha üst düzey çalışmalar için de gereklidir. Aynı zamanda mesleki alanın tarihi ve gidişatı, etik ikilemler, tartışmalar ve sürdürülebilir uygulamalar hakkındaki bilgileri de içerir.
2. *Teknik bilgi:* Bu, belirli işyerlerini aşan üretim/endüstri becerilerini veya belirli rolleri ve görevleri yerine getirme yeteneğini içerir.
3. *Kişinin o meslek için ihtiyaç duyduğu nitelikler:* Bu, etik uygulamaların yanı sıra etkili iletişim becerileri, bağımsız olarak ve takım halinde çalışma kapasitesi, yaratıcılık, bilgi yönetimi vb. gibi nitelikleri içerir.

Bu sayılan üç yetkinlik alanı, birbirinden bağımsız olmadığı gibi işgücünün üretim süreçlerinde bunların tümüne sahip olması beklenmektedir. Bundan dolayı mesleki eğitim, ekonomide verimliliğin sağlanması açısından öne çıkmaktadır. Bununla birlikte dünya genelinde çeşitli mesleki eğitim

sistemleri uygulanırken merkez ülkelerde üç temel model öne çıkmaktadır (Özsoy, 2007):

Bürokratik veya Okul Merkezli Model (Fransa, kısmen Hollanda): Okul temelli bir mesleki eğitim modeli olup tam zamanlı eğitime ağırlık verilir. Bu modelde, genel eğitim ve okul temelli mesleki eğitimin esas alındığı iki farklı eğitim sistemi mevcuttur.

Liberal Anglo-Sakson Model (ABD, İngiltere ve kısmen Japonya): İş başında eğitimi (çıraklık eğitimi) esas alan bu sistem, genel eğitimi ve zorunlu eğimden sonra uygulanan sanayide iş başında (on the job training) eğitimi içermektedir.

Dual Model (Almanya, Avusturya ve Danimarka): Bürokratik ve liberal model arasında bir denge kurmaya çalışan dual (ikili) modelde, eğitim okul ile sanayi arasında ortaklaşa gerçekleştirilir. Bu model ile okul ve sektör arasında temel bir iş birliğinin sağlanması amaçlanır. Mesleki eğitimin teorik boyutu devletin, uygulama boyutu ise şirketlerin sorumluluğunda olup her iki tarafın da bu süreçteki yetki ve sorumlulukları yasalarla düzenlenmiştir.

Diğer bir sınıflamaya göre de mesleki eğitim ya istihdam mantığı ya da eğitim mantığı ile kurgulanmaktadır (Ianelli ve Raffe, 2007). Eğitim mantığında genel becerilere öncelik verilerek yükseköğretime geçiş özendirilirken istihdam mantığında okuldan işe geçişi kolaylaştıran mesleğe özgü bilgi ve becerilerin ayrıntılı bir şekilde verilmesi ağırlık kazanmaktadır. Fransa gibi ülkelerin eğitim mantığını benimsediği görülmektedir (DiPrete vd., 2017). Almanya ise istihdam mantığını benimseyerek kendine özgü ikili bir sistem geliştirmiş ve gerek öğretim sürecini gerekse yönetim sürecini okul-işyeri bütünlüğü içinde gerçekleştirmektedir. Okuldan işe geçişin kolaylaştığı bu sistem, genç işsizliği büyük ölçüde önlediği için Avusturya ve İsviçre gibi diğer ülkelerde örnek alınmıştır (Özer, 2020, s. 19).

Ancak bilgi ekonomisinde mesleki eğitimle kazandırılan teknik bilgi ve becerilerin, hızla değişen yeni koşullara karşı zaman içinde geçerliğini kaybettiği ve uzun vadede iş ya da kazanç kaybı ile ilgili riskleri ortaya çıkardığı öngörülmektedir (Hanushek vd., 2017). Bilgiye dayalı ekonomiye yönelik eğilimin, mesleki eğitim ile işgücü piyasasında artan beceri gereksinimleriyle bağlantılı olduğu sıklıkla varsayılmaktadır (Solga vd., 2014). Dolayısıyla işgücünün sürekli değişim gösteren dinamik iş koşullarına uyum sağlaması için analitik ve sosyal beceriler, uygulama yeteneği, bilgi işleme becerileri ve değişim kapasitesi gibi çeşitli niteliklere sahip olması

beklenmektedir. Bu bağlamda, ekonomiye işgücü yetiştirme görevi üstlenen mesleki ve teknik eğitim, çevresindeki teknolojik ve ekonomik değişikliklere hızlı bir şekilde uyum sağlamak ve hatta bu değişiklikleri yönetebilmek için dinamik bir yapıda olmalıdır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülke ekonomilerinin, değişen ekonomik koşullardan daha fazla etkilenmesi bu ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitimin önemini daha da artırmaktadır.

Türkiye'de Mesleki Eğitim

Eğitimin ekonomik işlevine yönelik yetiştirme görevi, Türkiye'de daha çok ortaöğretim mesleki ve teknik eğitim kurumları ile gerçekleştirilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çeşitli alanlarda sunulan programlar, mesleki eğitimin Türkiye'de önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin amaçları şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2018, s.13):

> Meslekî ve teknik eğitim sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlâkına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Meslekî ve teknik eğitim ile bireylerin ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda uygun öğrenme fırsatlarının sunulduğu, iş ve meslek ahlakını merkeze alan yenilikçi, istihdama hazırlayan, iktisadi ve sosyal sektörlerin ihtiyaçlarına göre geliştirilen ve paydaşlarla iş birliği içinde sürekli yenilenen bir meslekî ve teknik eğitim sistemi oluşturulması amaçlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından hazırlanan mesleki eğitim haritası hem Türkiye geneli hem de il ve ilçe bazlı mesleki ve teknik eğitim kurumları, bu kurumlarda öğrenim gören öğrenci sayıları ve iş piyasalarındaki çalışanların mesleklere göre dağılımına ilişkin istatistikler sunmaktadır. Buna göre Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim alan toplam 1.848.236 öğrencinin 1.381.441'i mesleki ve teknik Anadolu liselerine devam etmektedir. Ayrıca en çok tercih edilen ilk 10 program, bunlardaki öğrenci sayıları ve yüzdeleri ile bu alanlardaki çalışan sayısı Tablo 1'de; çalışan sayısına göre ilk 10 meslek ve yüzdeleri ile bu alanlardaki öğrenci sayıları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 1. *İlk 10 Programdaki Öğrenci ve Çalışan Sayıları (MEB, 2024)*

	Alan	Öğrenci Sayısı	Yüzde oranı	Çalışan Sayısı
1	Elektrik-elektronik teknolojisi	173.386	%12.55	729.706
2	Bilişim teknolojileri	163.976	%11.87	368.485
3	Sağlık hizmetleri	140.615	%10.18	647.958
4	Çocuk gelişimi ve eğitimi	100.841	%7.30	104.368
5	Muhasebe ve finansman	94.397	%6.83	1.794.827
6	Yiyecek içecek hizmetleri	93.772	%6.79	2.028.902
7	Makine ve tasarım teknolojisi	75.486	%5.46	906.972
8	Güzellik hizmetleri	73.444	%5.32	143.477
9	Motorlu araçlar teknolojisi	72.267	%5.23	363.730
10	Metal teknolojisi	44.515	%3.22	423.255

Öğrenci sayısına göre ilk 10 program, ortaöğretim mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören toplam öğrencilerin %74,76'sını oluşturmaktadır. En çok öğrenci sayısına sahip program Elektrik-elektronik teknolojisi (n=173.386; %12.55) iken bu programlardan iş piyasasında en fazla çalışanın olduğu alan ise yiyecek-içecek hizmetleridir (n=2.028.902). Buna karşın yiyecek-içecek hizmetleri programı, öğrenci sayısına göre altıncı sırada yer almaktadır.

Tablo 2. *İlk 10 Program Alanında Çalışan ve Öğrenci Sayıları (MEB, 2024)*

	Alan	Çalışan Sayısı	Öğrenci Sayısı
1	Pazarlama ve perakende	2.880.514	17.307
2	İnşaat teknolojisi	2.029.551	19.561
3	Yiyecek içecek hizmetleri	2.028.902	93.772
4	Muhasebe ve finansman	1.794.827	94.397
5	Konaklama ve seyahat hizmetleri	1.436.278	16.472
6	Büro yönetimi ve yönetici asistanlığı	1.303.433	32.476
7	Moda tasarım teknolojileri	1.085.716	35.394
8	Makine ve tasarım teknolojisi	906.972	75.486
9	Elektrik-elektronik teknolojisi	729.706	173.386
10	Sağlık hizmetleri	647.958	140.615

Tablo 2'ye göre Türkiye'de en fazla çalışanın bulunduğu pazarlama ve perakende (n=2.880.514) alanında sadece 17.307 öğrenci öğrenim görmektedir. Buna karşın, tablodaki en az çalışan sayısına sahip sağlık hizmetleri (n=647.958) ise bu tablodaki en fazla öğrenci sayısına sahip ikinci alandır. Tablo 1 incelendiğinde sağlık hizmetleri, öğrenci sayısı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte ele alındığında Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim ile iş piyasaları arasında planlama ve eşgüdüm eksikliği açıkça görülmektedir. Buna ek olarak, 2022 yılı verilerine göre Türkiye'deki 18-24 yaş arasındaki nüfusun %33,5'inin iş piyasalarında yer almadığı görülmektedir (OECD, 2023b). Bu yaş grubuna ilişkin en yüksek işsizlik oranına sahip ülke Türkiye iken OECD ortalaması ise %14,7'dir. Yine OECD (2023b) verilerine göre 2022 yılı itibariyle 25-29 yaş grubu için öğretimde, istihdamda ya da yetiştirmede olmayanların (NEET–Not in Education, Employment or Training) oranları incelendiğinde mesleki ve teknik eğitim mezunlarının NEET oranı açısından, Türkiye (26 ülke içinde) dördüncü sırada yer almaktadır (yaklaşık %27). Bu iki veri Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim mezunları ile iş piyasaları arasında, beceri uyuşmazlığı soruna işaret etmektedir.

Bu kapsamda, Gılıç'ın (2024) araştırmasında, ortaöğretim mesleki ve teknik eğitim programları öğrenme kazanımlarının sadece %17'sinin bilgi ekonomisinin talep ettiği işgücü niteliklerini (analitik ve sosyal beceriler, uygulama yeteneği, bilgi işleme becerisi ve değişim kapasitesi) kazandırmaya yönelik olduğu ortaya konmuştur. Yine aynı araştırmada, hem öğretmenler hem de KOBİ yöneticileri ve işveren temsilcileri, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin günümüz iş piyasalarının ihtiyaç duyduğu işgücünü yetiştiremediğini belirtmişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin sosyoekonomik durumları, mesleki ve teknik eğitimdeki insan ve maddi kaynak yetersizliği, eğitim programı kaynaklı sorunlar, örgütsel yapı ve süreçle ilgili sorunlar, okul-sektör uyumsuzluğu gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak geliştiği ortaya konmuştur.

Sonuç

Ekonomik kalkınma, bilgi ekonomisi ve mesleki eğitim arasındaki ilişki iç içe geçmiş olup, her biri dinamik bir büyüme ve yenilik döngüsü içinde diğerini güçlendirmektedir. Bilgi ekonomisinde yenilikçiliğin, becerilerin ve uzmanlığın gerek bireysel ve örgütsel gerekse ülkeler düzeyinde üretkenliği

ve rekabet gücünü artırdığı görülürken bilgi ekonomisine geçiş ekonomik kalkınma için giderek daha fazla öne çıkmaktadır. Bu noktada, mesleki eğitim, işgücünü modern iş piyasalarının taleplerini karşılamak için gerekli genel ve teknik becerilerle donatarak bu geçişte çok önemli bir rol oynamaktadır. Ülkeler, mesleki eğitimi bilgiye dayalı bir ekonominin ihtiyaçları ile uyumlu hale getirerek, sürdürülebilir ekonomik büyümeye katkıda bulunabilecek daha uyumlu, vasıflı bir işgücünü teşvik edebilir. Bu şekilde, mesleki eğitime yatırım yapmak yalnızca bireysel kariyer gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda işgücünün bilgiye dayalı iş piyasalarının değişen taleplerine duyarlı kalmasını sağlar ve ekonomik yapıyı da güçlendirir.

Türkiye'de ise mesleki eğitim, ülkenin ekonomik ihtiyaçlarının ve sosyal sorunlarının çözümünde çok önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye, küresel rekabet gücünü artırma ve özellikle gençleri arasındaki işsizliği azaltma sürecinde mesleki eğitim, kritik bir rol oynamaktadır. Mesleki programlar, öğrencilere pratik beceriler ve sektöre özel eğitim sağlayarak, eğitim ile istihdam arasındaki uçurumun kapatılmasına yardımcı olur ve mezunların işgücü piyasasının taleplerini karşılamaya iyi hazırlanmalarını sağlar. Ancak Türkiye'nin mesleki eğitim sistemini modernleştirmeye ve iş piyasalarının değişen ihtiyaçlarına uygun hale getirmesi, bunun yanında eğitim kurumları ile sanayi arasında daha güçlü ortaklıklar geliştirmesi gerekir. Bunu yaparak, Türkiye'deki mesleki eğitim ülkenin ekonomik kalkınmasına, sosyal hareketliliğine ve genel refahına önemli ölçüde katkıda bulunabilir.

Özetle, Türkiye’de mesleki eğitim ile ilgili gerek istatistikler gerekse yapılan bilimsel araştırmalar, mesleki eğitimin günümüz değişen iş piyasası koşullarına yönelik nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda mesleki eğitim alanında gerekli yapısal reformlar gerçekleştirilmediği sürece sürdürülebilir kalkınmanın önemli bir bileşeni olan nitelikli insan gücünün de yetersiz kalacağı öngörülebilir. Bu nedenle mesleki eğitim konusunda dünyada öne çıkan modellerin incelenerek ve iş piyasalarının değişen dinamikleri dikkate alınarak çözüm için ulusal bir mesleki eğitim modelinin geliştirilmesi önemlidir.

Kaynakça

Acemoğlu, D., & Autor, D. (2012). What does human capital do? A review of Goldin and Katz's "The race between education and technology." *Journal of Economic Literature, 50*(2), 426-463.

Chirwa, T. G., & Odhiambo, N. M. (2018). Exogenous and endogenous growth models: A critical review. *Comparative Economic Research. Central and Eastern Europe*, *21*(4), 63-84.

Çakmak, H. K. (2003). Kalkınma iktisadı literatüründe gelişme kavramının evrimi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21*(2), 49-68.

Diebolt, C., & Hippe, R. (2019). The long-run impact of human capital on innovation and economic development in the regions of Europe. *Applied Economics, 51*(5), 542-563.

DiPrete, T. A., Ciocca Eller, C., Bol, T., & van de Werfhorst, H.G. (2017). School-to-work linkages in the United States, Germany and France. *American Journal of Sociology, 122*(6), 1869-1938.

Ferrari, M., & Fernando, C. (2005). Human growth and development. K. Kempf-Leonard (ed.), In *Encyclopedia of Social Measurement* (pp. 257-263). Elsevier. doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00521-1.

Funke M., & Strulik, H. (2000). On endogenous growth with physical capital, human capital and product variety. *European Economic Review, 44*(3), 491-515.

Gılıç, F. (2024). *Bilgi ekonomisinde talep edilen işgücü nitelikleri açısından mesleki ve teknik eğitim: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi.

Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of human resources, 52*(1), 48-87.

Hernandez, R.A. (2003). *Neoclassical and endogenous growth models: Theory and Practice*. Warwick University.

Iannelli, C., & Raffe, D. (2007). Vocational upper-secondary education and the transition from school. *European Sociological Review, 23*(1), 49-63.

Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal Monetary Economics, 22*, 3-42.

MEB (2018). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde kurumsal dış değerlendirme raporu.* Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:2.

MEB (2024). *Mesleki eğitim haritası*. MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/index.php.

OECD (2023a). *OECD Economic Surveys: Türkiye 2023*. OECD Publishing.

OECD (2023b). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

Özer, M. (2019). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 39*(2), 455-473.

Özer, M. (2020). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitim ile imtihanı*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Özsoy, C. (2007). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.

Romer, P. M. (1986). Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy, 94*(5), 1002-1037.

Ručinská, S., Müller, R., & Nauerth, J. A. (2019). Economic development. A. Marciano, & G. B. Ramello (eds.), in *Encyclopedia of Law and Economics* (pp. 634-637). Springer. doi.org/10.1007/978-1-4614-7753-2_153.

Solga, H., Protsch, P., Ebner, C., & Brsinsky-Fay, C. (2014). *The German vocational educational and training system: Its institutional configuration, strengths and challenges.* (No: SP I 2014-502). WZP Discussion Paper.

UNDP & MBRF (2023). *Global knowledge index 2023*. https://knowledge4all.com/admin/2023/ Methodology/GKI2023_Methodology_EN.pdf.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Torun Matbaası.

Wheelahan, L., & Moodiee, G. (2011). *Rethinking Skills in Vocational Education and Training: From Competencies to Capabilities*. Sydney: Board of Vocational Education and Training. https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2984/1/Rethinking_skills.pdf.

Yavilioğlu, C. (2002). Kalkınmanın anlambilimsel tarihi ve kavramsal kökenleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(1), 59-77.

Prof. Dr. Yusuf İNANDI

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim yönetimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Örgütsel davranış, liderlik, değişim yönetimi, kariyer geliştirme ve kariyer engelleri ilgi alanı olup bu konularda çok sayıda araştırma makalesi, kitap bölümü ve bildirisi bulunmaktadır. Ayrıca çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi yönetmiştir.

Dr. Fahrettin GILIÇ

Milli Eğitim Bakanlığı'nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca Eğitim Yönetimi alanında doktora derecesine sahip olup örgütsel davranış, liderlik, değişim yönetimi ve mesleki eğitim ilgi alanları arasında yer almaktadır. Bu konularla ilgili çeşitli araştırma makaleleri bulunmaktadır. Doktora araştırmasını mesleki eğitim ve işgücü nitelikleri üzerine yapmıştır.

Yeni Türk Alfabesi İle Okuma Yazma Öğrenmek*

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, mgulcan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3032-4383

"Arkadaşlar, güzel dilimizi ifade etmek için yeni Türk harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, ahenkli, zengin dilimiz yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Bugün yapmak zorunda bulunduğumuz çok değerli bir iş daha vardır: Yeni Türk harflerini çabuk öğrenmek... Kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya, bütün yurttaşlara öğretiniz... Bunu yurtseverlik, ulusseverlik görevi biliniz. Bu görevi yaparken düşününüz ki bir ulusun, bir sosyal topluluğun yüzde onu ancak okuma-yazma bilir, yüzde doksanı bilmezse, bundan insan olanların utanması gerek."

M. Kemal Atatürk

Tevhid-i Tedrisat'ın uygulamaya konulması ile eğitimin birleştirilmesi, özellikle 19. yüzyıl sonlarından beri eğitimde görülen medrese ve okul (mektep) ikiliğine son verilmiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ihtiyaç duyduğu vatandaşı yetiştirmek için Cumhuriyet okulları kurulmuş ve tüm Anadolu'ya yaygınlaştırılmıştır. Her vatandaşın eğitim hakkından eşit olarak yararlanması için en önemli adım atılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu sadece eğitimde değil, aynı zamanda kültür açısından çok büyük bir adımdır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim ve eğitim birliği sağlanarak milli kültür birliği yükseltilmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu devrim kanunları arasında yer almış, eğitimde eşitlik, birlik ve bütünlük getirmiştir. Kanunun etkisi, içeriğinden daha çok eğitim ve hukuk ilişkisini düzenleyerek Cumhuriyetin temel ilkelerine ve inkılâplara uygun bireyler yetiştirme yönünde olmuştur. Eğitimle ilgili her tür düzenleme, uygulama ve denetleme yetkisi Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş, eğitim kurumlarında aynı programın uygulanmasına olanak sağlanmıştır. Böylece devlete vatandaşlık bağı ile bağlanmış olan her Türk

* Mektepli Gazetesi'nde yayınlanan makale geliştirilmiştir.

vatandaşının temel eğitim hakkı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile her tür mevzuat düzenlemesi için alt yapı oluşturmuştur. Eğitim hakkı açısından Anayasa kadar önemli bir düzenleme olarak değiştirilemez kanunlar arasında sayılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun eğitim sistemini çok başlılıktan kurtarmanın yanında, devletin nitelikleriyle uyumlu dört önemli özelliği bulunmaktadır. Bunların birincisi, eğitimde demokratikleşme; ikincisi eğitimde laiklik; üçüncüsü eğitimde bilimsellik; dördüncüsü ise karma eğitimdir.

Tevhid-i Tedrisat kanunu diğer devrim kanunlarına da ilham olmuştur. Dört yıl sonra çıkarılacak olan Türk Alfabesi'nin kabulüne ilişkin alt yapı hazırlanmıştır. Nitekim 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun'un kabul edilmesi ile eğitimde ve kültürde çağdaşlaşma için en önemli adım atılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Yeni Türk Alfabesi'nin kabul edilmesine, Yeni Türk Alfabesi ise Türk çocuklarının hızlı ve doğru okuma yazma öğrenmesine sağlamıştır. Bir toplumun çocukları ne kadar hızlı ve doğru okuma yazma öğrenirse o kadar hızlı kalkınma ve modernleşme olanaklı hale gelecektir.

Okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir. İlk okuma-yazma eğitimi, bireylerin kendilerini geliştirme faaliyetlerinin en temel öğesidir. Okuma yazmanın günümüze kadar farklı tanımları yapılmıştır. Okuma-yazma evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin algılanması ve algılanan bu öğelerin kendine özgü yeniden anlamlandırılıp zihinde yapılandırarak insanlarla kurulan en etkili ve kalıcı bir iletişim faaliyetidir. İlk okuma-yazma öğretimi; bireyin kendini gerçekleştirmesi, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır (Bay, 2008). UNESCO ise okuma-yazmayı temel bir öğrenme ihtiyacı olarak insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek şeklinde tanımlamaktadır.

Tüm bu genel tanımların yanı sıra biçimsel anlamda okuma, dört dil becerisinden biri olup; görsel anlamda çizgi, harf ve sembollerin

algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılmakta olup buradan ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler özenle seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bu bilgiler ise, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Diğer bir dil becerisi olan yazma ise; duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir (Erdoğan, 2011).

Çocukların, sözcüklerin hecelerden ve seslerden meydana geldiğini anlamaları yazılı dilin şifresini çözmelerine ve alfabe prensibini kazanmalarına yardımcı olur. Alfabe prensibi yazılı dilin konuşma dilini temsil etmesidir. Okuma ve yazma gelişimine yardımcı olmak için, çocukların yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi bilmeleri, sözcüklerin harflerden meydana geldiğini ve bu harflerin kendilerine ait sesleri olduğu bilincine ulaşmaları önemlidir (Phillips vd., 2008).

Alfabeyi oluşturan işaretler veya harfler, dildeki seslerin yazıya yansımış sembolleridir. Bu nedenle bir alfabenin mükemmelliği, o alfabedeki işaretlerin dildeki sesleri ve dilin ses yapısını karışıklığa meydan vermeyecek biçimde karşılamasına bağlıdır (Turan, 2018). Sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi keşfeden çocuk, sahip olduğu sözcük dağarcığı bilgisini de buna ekleyerek okumayı daha çabuk bir şekilde öğrenir (Akt, Erdoğan ve Share, 2004).

Uyak ve ses yinelenmesi, çocukların konuşma dilinde yer alan sözcüklerin fonolojik yapısına heceler ile yoğunlaşma becerisidir, başka bir deyişle anlamdan ayrı olarak dilin ses yapısını anlama becerisidir. Uyak, tekrarlanan heceler ve seslerdir. Ses yinelenmesi ise bir cümle ya da sözcük grubu içinde yer alan sözcüklerde tekrarlanan seslerdir (Pullen ve Justice, 2003). İlk okuma-yazma öğretim sürecinde, çocuğun ses birimlerini öğrenmeden önce, konuşma dilinin seslerden oluştuğunu anlaması, okuma-yazma öğreniminde çocuğa kolaylık sağlayacaktır. Birçok araştırma, okuma-yazma becerisinin kazanılma sürecini en iyi açıklayan değişkenin fonolojik farkındalık olduğu üzerinde birleşmektedir. Öğrenciler okumayı ve yazmayı ses temelli cümle yöntemine göre öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu yönteme göre ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır.

Türkçe okunduğu gibi yazılan bir dil olmasından dolayı, ses temelli cümle yönteminde seslerin kavranmasında fazla sorunla karşılaşılmayacağı ileri sürülmektedir. Onan'a (2005) göre, Türkçenin yapısal tanımında, temel niteliklerden birini oluşturan bitişken/eklemeli yapı, aynı zamanda kelimenin

oluşum şeklini de gözler önüne serdiği için, bilişsel açıdan pragmatik sonuçlar ortaya çıkarmakta, özellikle okuma ve dinleme sürecinde kelime ve kelime gruplarının kümelenme aşamasından sonra tanımlanma sürecini hızlandırabilecek bir ortam hazırlamaktadır (Tok vd., 2008).

Hint Avrupa Dilleri'nde örneğin İngilizce ve Almancada birebir harf-ses eşleştirilmesi yoktur. Bu diller, okundukları gibi yazılmamaktadırlar. Bu özellik düşünüldüğünde, Türkçenin ilk okuma-yazma öğretimi çerçevesinde, ses temelli bir yaklaşıma daha uygun bir dil olduğunu söylemek mümkündür. Ses temelli cümle yönteminin dayandığı temellerden biri de dilin sese olan bağımlılığıdır. Tarih boyunca konuşulan binlerce, belki on binlerce dilden sadece 106 tanesi edebiyat üretebilecek derecede yazıya aktarılabilmiş, büyük bir kısmı ise hiç yazılamamıştır. Bugün konuşulan 3000 kadar dilden yalnızca 78 tanesinin edebiyatı bulunmaktadır (Tok vd., 1999; Akt: Onan, 2005, 199). Bu diller arasında yer alan Türkçe Alfabe'nin ve Türkçe dilinin ses yapısına daha uygun olduğu, sözlü dilden yazılı dile geçmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin motivasyon ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği, okuma-yazmayı görselleştirdiği, yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında daha iyi bir bağ kurdurduğu, daha hızlı ve daha etkili öğrenmeyi sağladığı konusunda dil bilimciler hem fikirdirler.

Türkçe Alfabe ile ilgili tartışmalar, harf devriminin tarihsel sürecini ve dilbilim çalışmalarını değerlendirmeden yapıldığında, bilimsel temellere dayanan gerçekçi dersler çıkarmamızın önünde en büyük engeli oluşturmaktadır. *Türk Milletinin bir gecede cahil bırakıldığı* (!) savına kadar varan iddialar yanıltıcıdır ve Atatürk Devrimleri'ne tümüyle karşı çıkmak için ön yargılı çevreler tarafından uydurulmuş ve amacından saptırılmış beyhude gayretlerden başka bir şey değildir. Harf Devrimi bir gecede yapılmamıştır. Konu ile ilgili çalışmalar dönemin dil bilimcileri ve hükümetleri tarafından yıllarca sürdürüldüğü gibi, Harf Devrimi'nin mimarı olan Mustafa Kemal Atatürk de bu seslere karşılık gelecek uygun harfler üzerinde uzun yıllar çalışmıştır.

Bu çalışmalar ekseninde yapılan bir çok bilimsel ve linguistik araştırmalara bağlı olarak, Arapça harflerinin Türk dilini ifade etmekte yetersiz kalması anlaşılmış olup,1860 yıllarından bu yana Arap alfabesinde değişikler yapmak, onu reforma tabi tutmak gibi konular tartışılmaya başlanmıştır (Turan, 2018). Hatta Meşrutiyet döneminde yazılan "İçtihad" dergisindeki bazı yazılarda, Latin alfabesinin kabul edilmesinin gerekliliği

vurgulanmıştır. Ziya Gökalp ve Hüseyin Cahit Yalçın da alfabe değişikliğini savunanlar arasında yer alırlar (Turan, 2018). Harf ıslahı ile ilgili olarak 1911'de İstanbul'da "Islah-ı Huruf Komisyonu" oluşturulmuştur. Komisyon, 3 Şubat'ta Osmanlı Darülfününu'nun büyük salonunda bir kongrede toplanmış ve kongrenin başkanlığını ise Gazi Ahmet Muhtar Paşa yapmıştır. Bu kongrede "Türk Derneği" üyelerinden Ispartalı Hakkı Bey bir konuşma yaparak, Arap harfleriyle okuma-yazmanın zorluklarına değinmiş ve gayrimüslimlerin okuma-yazmayı 2–3 ayda öğrendiklerini belirterek, Müslümanların ise o dönemde Arap harflerini öğrenmeye çalışmaktan müspet bilimlere vakitlerinin kalmadığını ifade etmiştir. Hakkı Bey ayrıca, Arap harflerinin ıslah edilmesi durumunda, Latin harflerinden geri kalmayacağını ifade ederek, bu konu ile ilgili çalışma yapan Milaslı Doktor İsmail Hakkı Bey'in çalışmalarını desteklediğini belirtmiştir. Milaslı Doktor İsmail Hakkı Bey, Arapçadaki sessiz harflerin yanına kendisinin oluşturduğu sesli harfleri koyarak ve bu harfleri keserek birbirinden ayrı olarak yazmıştır (Turan, 2018).

Tanzimat'tan günümüze kadar ilk okuma-yazma öğretiminin nasıl yapılacağı üzerinde odaklanan tartışmalar pek verimli olmamıştır. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında ise ilk okuma- yazma öğretimi tartışmaları ile alfabe tartışmaları beraber yürütülmüştür.1928'de yapılan Harf İnkılâbı'nın ardından halka okuma-yazma öğretme amacıyla kara tahta başına geçen Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal Atatürk, ilk okuma-yazma öğretimine harflerden ve seslerden başlayarak halkı en kısa zamanda okur-yazar yapmayı amaç edinmiştir. Büyük öğretmen, ilk önce Türkçedeki 'A, E, I, İ, O, Ö, U,Ü' vokallerinin, fonetik bakımından rollerini anlatmıştır (Ülkütaşır 1998, s. 98). Bu söylemde, sesli harflerin ilk okuma-yazma öğretimindeki önemi vurgulanmıştır. Atatürk'ün gerçekliği kavrayış yetkinliğiyle bulduğu bu yaklaşım, ses temelli Türkçe ilk okuma-yazma öğretiminin de temelini oluşturmuştur. Fakat bu yaklaşımın geliştirilmesi gerekirken, başka ülkelerin örnek alınması yönünde adımlar atılmıştır (Ferah, 2019).

Sıbyan mekteplerinde öğretmenlerin çoğu cami hocası ya da müezzinidir. Cami hocası mektepte çocuklara ders verir, sonrasında görevli olduğu camide dini görevini yerine getirirdi. Hoca ya da müezzinden başka, sıbyan mekteplerinde medreseden mezun olmuşlardı. 1868 yılında, sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere, İstanbul'da Darûlmuallimin-i Sıbyan adı ile bir mektep kurulmuştur. Öğrenciler mektepte sadece okumayı öğrenirlerdi. Bunun için de önce Kuran-ı Kerîmi baştan sona ezberlemek gerekmekteydi. Mektebe başlayan çocuk, önce Arap alfabesinin tüm harflerini

öğrenir, daha sonra Kuran-ı Kerîm'in sûreleri ezberler. Çocuk sıbyan sadece Arapça ezberlediğinden ve Arap alfabesi ile Osmanlı Türkçesi olarak yazılmış bir yazıyı okuyamaz. Çoğu zaman hocaların dahi bir mektubu okuyamadıklarını belirten raporlar mevcuttur. Hüseyin Cahit Yalçın Meclis'te yaptığı bir konuşmasında, *"çocuklarımız onbir yıl okurlar, okuduklarını anlayacak seviye gelemeden, bir şey öğrenemeden mektepten çıkarlar"*, cümleleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Arap harflerinin hepsi sessiz harftir. Hareke denilen küçük işaretlerle bu sessiz harfler seslendirilir. Örnek olarak: Elif üstün e, elif esre i, elif ötre ü, Be üstün be, be esre bi, be ötre bü, Te üstün te, te esre ti, te ötre tü, Se üstün se, se esre si, se ötre sü…

…Ne heceler, ne kelimeler, bizde en küçük bir bağlama yapmaya ve kendi dilimizde kullandığımız herhangi bir sese benzetip birini bu yolda hatırda tutmaya imkân vermiyordu.

Türkler Arapçada bulunmayan kendi dillerine özgü sesleri yazmak için, Arap alfabesinde bulunan ve bu seslere yakın sesleri gösteren harflere nokta veya çizgi eklemişlerdir. Örneğin, Arapçada olmayan "p, ç ve j" harfleri için Farsçadan esinlenerek onlara en yakın bulunan birer noktalı "be [? , [cim [? [ve ze" harflerinin nokta sayısı üçe çıkarılmış; Türkçedeki genizden gelen "n" sesini yazmak için Arap alfabesindeki "kef" harfinin kolu üstüne üç nokta eklenmiş, "g ve ğ" seslerini yazmak için "kef" harfinin koluna paralel bir çizgi ilâve edilmiştir. Ancak bir süre sonra, hem elle yazarken zaman kaybına neden olduğu için hem de her yazıya uygulanamadığından, pratikte bazı nokta ve çizgiler kaldırılmıştır (Acar, 2015).

Türkçede bulunan "8 ünlü harfi" Arap alfabesi karşılamamaktadır. Çünkü Arapçada "o, ö, ü ve ı" sesleri olmadığı için, bu sesleri gösteren harfler de yoktur. Türkçedeki "o, ö, u ve ü" sesleri aynı "vav [? ["harfiyle gösterilebilmektedir. Aynı zamanda bu harf "ve" olarak da okunabilmektedir (Acar, 2015).

Arap alfabesinde Arapçadaki kimi seslerin nüanslarını gösteren farklı harflerin kullanılması, Türkler için okuma-yazma öğrenmeyi güçleştiren bir başka etkendir. Osmanlı döneminde okur-yazar oranlarının, toplam nüfusa oranla %10'un altında olduğu öngörülmektedir. Bunun bir bölümü de yalnızca okuyabilen ama yazamayan kişilerden oluşmaktadır. Üstelik Arap alfabesinde elle yazarken noktalama işaretleri kullanılamamaktadır (Acar, 2015). Bundan dolayı da Türkçe Alfabe ile okuryazar olan biri, daha önce hiç duymadığı bir sözcüğü bile kolayca okuyabilirken, ileri düzeyde okuryazar biri Arap

alfabesinde daha önce okunuşunu duymadığı ve yazılışını görmediği bir sözcüğü doğru okuyamamaktadır.

Türk harfleri kabul edildikten sonra yani 1928–1929 öğretim yılının güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara bir genelge gönderilerek, öğrencileri yeni harflere alıştırmak amacıyla bütün öğretmenlerin iki ay ders konularını yazdırmaları istenmiştir. Yeni harflerin kabulü ile ilgili çalışmaların yapılmasında Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin büyük emeği vardır. Fakat kendisi bu uygulamanın yaygınlaşmasını göremeden 1 Ocak 1929'da genç yaşta vefat etmiştir. Onun vefat ettiği gün açılan Millet Mektepleri ile halkın yeni yazıyı öğrenmesi sağlanmıştır. 1928–1933 arasında 54.050 dershane açılmış, 2.305.924 kişi derslere kaydolmuş ve 1.124.916 kişi başarı ile bu okullardan mezun olmuştur (Turan, 2018).

Yeni Türk alfabesi sayesinde Türk Toplumunun %20'si 10 yıl içerisinde okuryazar duruma getirilmiştir. Bu gün dünyanın en hızlı okuma- yazma öğrenen çocukları Türk çocuklarıdır. Üç ayda okuma-yazma öğrenmektedirler ve 2. sınıf seviyesinde olanların bile yazdıkları metinlerde çok büyük yazım hataları yoktur. Fakat aynı metin, aynı seviyede olan Türk ve Alman çocuklarına, Türkçe ve Almanca olarak dikte ettirildiğinde ise, Alman çocuklarının daha fazla yazım hatası yaptıkları görülmüştür. Bunun nedenlerine birkaç örnek vermek gerekirse; Türkçede "ç" harfinin temsil ettiği sesi yazıya dökebilmek için Almancada "tsch" şeklinde dört harf kullanılırken, Türkçedeki "ş" harfi için ise Almancada "sch" şeklinde üç harf kullanılmaktadır. Benzer şekilde İngilizcede "ç" sesini çıkarmak için "tch" harfleri, "ş" sesi için ise "sh" harfleri kullanılmaktadır. Bu dillerde sadece bir telefon görüşmesinde bile, yer adları dâhil birçok kelime ancak harf harf söylenerek (genellikle bir şehir adının ilk harfi şeklinde) not alınabilmektedir.

Fransızcada harfler kelimenin sonuna geldiğinde ise sesleri neredeyse ortadan kaldırmaktadır. Bu dilde konuşma dili ile yazı dili birbirinden farklıdır. Harflerin her biri, kelimenin başında ortasında ve sonunda farklı seslere karşılık gelmektedir. Örneğin: Peugeot yazıldığında, "pejo" şeklinde okunur ve "t" harfinin bir değeri yoktur. Aynı şekilde Renault "reno" okunur ve burada da "l" ve "t" nin ses değeri yoktur. Bu durum İspanyolca ve Portekizce için de geçerlidir.

Neredeyse tüm Avrupa dillerinde benzer sorunlarla karşılaşılmaktadır. Harfler önündeki ve arkasındaki harflere göre farklı sesler alabilmektedirler. Bu durum özellikle ilk okuma-yazma dönemlerinde çocuklar için büyük sorun teşkil etmektedir. Bu dillerin çoğunda, ilk okuma ve yazma dönemindeki

çocuklar için bir yıl yeterli gelmediği için iki yıl süre ayrılmaktadır. Buna karşılık Türk çocukları ise, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın üç ay gibi kısa bir süre içerisinde okuma-yazmayı çözebilmektedir.

Arapça, Çince, Japonca dillerinde de diğer ülke dillerinde olduğu gibi çocuklar iki yıldan önce tam olarak okuryazar olamamaktadır. Hatta okuma becerisi görece daha önce kazanılmakta, ancak hatasız yazabilme becerisini ikinci yılın sonunda kazanılabilmektedir.

Sonuç olarak, Türkçe her sese karşılık gelen tek harfe sahip olan diller arasında yer alır; okuma yazma öğrenme hızında diğer diller arasında açık ara öndedir ve dünya genelinde üç ayda okuryazarlık sorununu çözen bir alfabeye sahip başka bir ülke de yoktur. Türk çocukları dünyanın en hızlı okuma yazma öğrenen çocuklarıdır ve Türk çocukları bu kazanımlarını, yaptığı reformlar ve harf devrimi sayesinde önce milletimize sonra da dünyaya kazandıran büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'e borçludur.

Kaynakça

Acar, Ş. (2014). Türkçe okuma-yazma öğrenmek açısından Arap ve Latin Alfabelerinin karşılaştırılması. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları, 15*(2), 99-112.

Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 164-181.

Çelenk, S. (2003). İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1).

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1).

Ferah, A. (2019). Türkçe ilk okuma-yazma göstergelerinin irdelenmesi. Türk Dili Dergisi, 688, 348-363.

Muallim Cevdet (1996). Mekteb-i İptidaiye Ahlâk ve Malumat-ı Medeniye Dersleri programı etrafında. *Tedrisat Mecmuası,* IV–25, 284.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. TTK Yayınevi, Ankara.

Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlk okuma-yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53*, 123-144.

Tüylü Turan, E. (2018). Mustafa Kemal Paşa ve Harf İnkılâbı. *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, 3.*

Yücel, H. A. (1990). *Geçtiğim günlerden*, İstanbul.

Okul Müdürlerinde Bulunması Gereken Özellikler: Bir Alfabetik Analiz Çalışması

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, akbabas@baskent.edu.tr;
ORCID: 0000-0001-5690-6088

Öz: Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinde olması gereken özellikleri belirlemektir. Bu amaç kapsamında araştırma nitel olarak tasarlanmış ve veriler çevrimiçi anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmaya 36 ayrı ilden 83 okul müdürü gönüllü olarak katılmıştır. Toplanan veriler yazarın alfabetik analiz dediği bir yöntemle analiz edilmiştir. Bu araştırmada, araştırmaya katılan müdürler tarafından 131 özellik belirtilmiştir. Bu özelliklerin 29 harften 24 harfi ile başlayan özellikler olduğu görülmüştür. Türkçede Ğ harfi ile başlayan kelime olmadığı için bu harf ile başlayan bir özellik yer almamıştır. Onun dışında, araştırmaya katılan okul müdürleri C, I, J, ve Ü harflerinde de özelik belirtilmemiştir. Okul müdürleri tarafından belirlenen özellikler alfabetik sıraya göre aşağıda belirtilmiştir. En fazla özellik İ harfinde belirtilmiştir. Bu araştırmada belirlenen kişilik özelliklere literatürdeki kişilik özelliklerini kapsamaktadır. Ancak, 131 özellik sayılmasına rağmen bu özellikler içinde 21. yüzyıl becerilerinin büyük kısmı yer almamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul müdürü, alfabetik analiz, nitel araştırma*

Giriş

Okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. Okul müdürleri, etkili okul tartışmalarında önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996). Okul yöneticilerinin özelliklerinin okul performansına katkısı, Leithwood ve diğerlerinin (2004) okul müdürlerinin liderlik özellikleri üzerine yaptıkları çalışmada da vurgulanmıştır. Bu çalışmada okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinde olması gereken özelliklerin incelenmesi hedeflenmiştir. Aslında okul müdürlerinin özellikleri hem yurt dışında hem de yurt içinde uzun süredir birçok araştırmanın konusu olmuştur. Örneğin Gold (1977) araştırmasında öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin davranışlarında şu özellikleri arzu edilir olarak algıladıklarını göstermiştir: (a) maceracı, (b) saldırgan, (c) hırslı, (d)

kararlı, (e) tutarlı, (f) anlayışlı, (g) coşkulu, (h) güçlü, (i) esprili, (j) rahat, (k) teşvik edici ve (1) iyi okumuş. İlköğretim okulu müdürlerinin davranışlarında öğretmenler tarafından genellikle istenmeyen olarak algılanan özellikler de (a) pasif, (b) sahiplenici, (c) meşgul ve (e) ketumdur. Daha sonraki yıllarda Hoyle vd.(1998) de okul liderlerinin vizyon sahibi liderlik, ahlaki liderlik, politik beceriler, etkili iletişim becerileri, müfredat yönetimi, öğretimsel liderlik ve veriye dayalı öğrenci başarı sistemi konusunda uzmanlığa sahip olmaları, personel geliştirme ve değerlendirmede etkili olmaları, araştırmayı anlamaları ve bilimsel bilgiyi eğitim ortamlarında uygulayabilmelerinin beklendiğini ifade etmişlerdir.

Literatüre bakıldığında okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin birçok yönetsel işlev ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişki (Yıldırım ve Ada, 2017); kişilik özellikleri ve liderlik etkililikleri (Hayyo ve Muhammed, 2020); kişilik özellikleri ve fedakar davranışları (Aşkar ve Çınkır, 2021); kişilik özellikleri ve mesleki becerileri (Friedman, 2020); kişilik özellikleri ve yönetsel öz-yeterlik inançları (Özdemir vd., 2020); kişilik özellikleri ve performansı (Ali vd., 2011); dağıtımcı liderlik özellikleri ve beş faktörlü kişilik özellikleri (Baloğlu, 2016) arasında ilişki bulunmuştur.

21. yüzyılda sahip olunması gereken beceriler bir grup araştırmacı tarafından incelenmiştir (Çevik ve Demirtaş, 2021; De Castro ve Jimenez, 2022; Elekoğlu ve Demirdağ, 2020; Helvacı ve Yörük, 2021; Phonsa vd., 2019). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri de farklı değişkenlerle incelenmiştir. Örneğin Özdemir ve diğerleri (2020) okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile stratejik liderlik arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin görüşlerine göre incelemişlerdir. Eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin tüm boyutları ile stratejik liderlik davranışları arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. De Castro ve Jimenez (2022), okul müdürlerinin niteliklerinin ve 21. yüzyıl liderlik becerilerinin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma yürütmüştür. Okul müdürlerinin nitelikleri, 21. yüzyıl liderlik becerileri ve öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Elekoğlu ve Demirdağ (2020) okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre incelemiştir. Araştırmada okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ve iletişim becerilerinin üst düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ve iletişim becerilerinin liderlik tarzlarına olumlu etkisi olduğu da tespit edilmiştir. Helvacı ve Yörük (2021) gibi diğer araştırmacılar ise

öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Okul müdürlerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ve değişimi yönetme yeterliliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlilik düzeyleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacılar ayrıca okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikler konusunda da araştırmalar yapmıştır. Khaminkhiew ve diğerleri (2019), 21. yüzyılda ortaokul müdürleri için altı temel yeterlik ve 23 alt bileşen geliştirmiştir. Bu temel yetkinlikler; modern yönetim, takım çalışması, bireysel ve personel gelişimi, gelişim için yönetsel yenilik, düşünme gelişimi ve akademik liderliktir. Akbaba-Altun (2007) da başarılı okul müdürlerinin yeterlikleri üzerine araştırma yapmıştır. Başarılı müdürlerin yeterlilik alanlarının kişisel, yönetsel ve liderlik alanlarında olduğunu bulunmuştur. Bu yeterliklere sahip müdürler yaşanabilir, sıcak bir okul ortamı yarattığı, kendilerini işlerine verdiği, etkili iletişim kurdukları, okulu demokratik bir şekilde yönettikleri, sorunları zamanında ve etkili bir şekilde çözdüklerini bulmuştur.

1990'lı yıllarda birçok kurum ve birçok eğitim araştırmacısı, 21. yüzyılda okul müdürlerinin hangi özelliklere sahip olacağını araştırmış ve milenyum müdürlerinin farklı özellikler sergileyeceğini belirtmişlerdi. Literatür okul müdürlerinin özellikleri ve yeterlikleri hakkında geniş bir arka plan oluşturmuş olsa da 21. Yüzyılda müdürlerin kendi bakış açısı ile kendilerinden beklenen özelliklerin neler olduğunun kapsamlı bir incelemesi önemli bir boşluğu doldurabilecektir. Bu bağlamda okul müdürlerine göre okul müdürlerinin özellikleri ne olmalıdır?" bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel çevrimiçi tarama çalışması olarak tasarlanmıştır. Çevrimiçi anket yapmanın amacı, sınırlı bir süre içinde daha çeşitli katılımcılara ulaşmaktır (Jansen, 2010). Braun ve diğerlerine (2021) göre nitel araştırma değerlerine öncelik veren ve nitel verilerin zengin potansiyelinden yararlanan nitel anketler, özellikle çevrimiçi sunum seçenekleri göz önüne alındığında, nitel araştırmacılara çok fazla fırsat sunmaktadırlar.

Örneklem

Araştırmaya 36 ilden 83 okul müdürü katılmıştır. Maksimum çeşitlilik için mesleki ve yönetsel kıdem, eğitim düzeyi, okul ve cinsiyet sorulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi bir fenomenin ortak boyutlarını ve temel deneyimlerini yakalamak adına geniş çaplı durumları amaçlı olarak seçmeyi amaçlar (Patton, 2014, s. 235, 243). Katılımcı müdürlerin %74.7'si erkek, %25.3'ü kadındır. Yine katılımcı müdürlerin %44.6'sı ilkokullarda, %21.7'si ortaokullarda ve % 33.7'si liselerde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan müdürlerin yarıya yakını (%49.4) yüksek lisans mezunu, %48.2'si lisans mezunu ve geri kalanı da doktora ve 3 yıllık yüksekokul mezunudur. Müdürlerin meslekteki kıdemlerine bakıldığında %62.7'si 19-30 yıl arasında görev yapmaktadır. %26.5'i 7-18 yıllık çalışan, %10.8'i is 31 yıl ve üzeri çalışandır. Bu bağlamda bu araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilikteki kıdemleri şöyledir. %48.2'si 7-18 yıl, %20.5'i 4-6 yıl, %19.3'ü 19-30 yıl ve geri kalanı da 31 yıl ve üzeri yöneticilik yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler açık uçlu anket ile toplanmıştır. Bu veri toplama yöntemi ile katılımcılar; deneyimlerini, anlatılarını, uygulamalarını ve söylemlerini öznel olarak ortaya koyarak, araştırmacıya zengin ve yoğun veri havuzu sağlarlar (Braun ve Clarke, 2013). Araştırmada veriler, çevrimiçi bir bağlantı aracılığıyla açık uçlu anket formu kullanılarak toplanmıştır. Çevrimiçi nitel anketlerin önemli bir avantajı, araştırmacıların ilgisini çeken çok çeşitli araştırma sorularını ele almak için açıklık ve esneklik sağlamasıdır. Katılımcılara sizce okul yöneticileri ne tür özelliklere sahip olmalıdır? Neden? sorusu sorulmuştur? Form sosyal medya aracılığı ile duyurulmuş ve katılımcılar bu şekilde çevrim içi formu doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi birkaç basamaktan oluşmuştur. Öncelikle tüm veriler birkaç kez okunmuş ve verilerin nasıl kodlanacağı ve ne şekilde kategori oluşturulacağı üzerine düşünülmüştür. Daha sonra belirlenen her özellik metnin yanına olduğu gibi kodlanmıştır. Bu özellikler öncelikli olarak listelenmiş ve toplamda 131 özellik belirttikleri görülmüştür. Daha sonra bu özelliklerin mesleki ve kişisel özellikler olarak sınıflanmasına karar verilmiştir. Bu sınıflama yapılırken bazı özelliklerin hem kişisel özellik hem

de mesleki özellik olduğu görülmüş ve kategori üç kısma çıkarılmıştır. Daha sonra bu hali ile uzman görüşü istenmiş ve uzmanlar bu sınıflamanın çok genel olduğunu belirtmişlerdir. Bir sonraki adım yöneticilerde bulunması gereken üç temel özellik olan teknik, insani ve kavramsal (Katz, 1955) özellik altında toplanması düşünülüş ancak bazı verilerin ve özelliklerin dışarıda kaldığı görülmüştür. Bir sonraki adım 21. becerileri ile matris yapılarak böyle bir gruplamaya girmek istenmiş ve bu da mümkün olmamıştır. Bu özelliklerin tamamının anlamlarının da kaybolmaması için araştırmacı alfabenin her harfinin altına gelecek şekilde bu özellikleri yazmıştır ve bu analize de alfabetik analiz adını vermiştir. Özellikler harflerin altına yerleştirilmiş ve tekrar edenlerin frekansları alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, araştırmaya katılan müdürlerin müdürlerde olması gereken özellik olarak 131 özellik saydığı, bu özelliklerin 29 harften 24 harfi ile başlayan özellikler olduğu görülmüştür. Türkçede Ğ harfi ile başlayan kelime olmadığı için bu harf ile başlayan bir özellik yer almamıştır. Onun dışında, araştırmaya katılan okul müdürleri C, I, J, ve Ü harflerinde de özelik belirtilmemiştir. Okul müdürleri tarafından belirlenen özellikler alfabetik sıraya göre aşağıda belirtilmiştir. En fazla özellik İ harfinde belirtilmiştir.

A harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürü adaletli (15), anlayışlı (9), adil (4), azimli (2), alanında uzman, alıcıları her zaman açık, aidiyetli ve araştıran olmalıdır.

B harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürü bilgili (6), becerili, bilimsel gelişmeleri takip eden, babacan, bütünleyici ve bulunduğu ortamda etki yaratmalıdır.

Ç harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri çözüm odaklı (4) ve çalışkan (2) olmalıdır. Ayrıca, okul müdürünün çevresi olmalı, çevre ile ilişkisini yönetebilmeli ve çalışanları tam kapasite ile çalıştırabilmelidir.

D harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri dinlemeyi bilmeli (3), donanımlı (3), dürüst (3), disiplinli (2), dinamik, değişime açık, destekleyen, dirayetli, değer gören, duygularını kontrol edebilen ve duygudaşlık kurabilen kişi olmalıdır.

E harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürü empati kurabilen (4), esnek (2), ekibi harekete geçiren, eşit mesafeyi ve etkili iletişim sağlayan, esprili, entelektüel, enerjik olan, ekip ruhu ile hareket edebilmeli ve eleştiriye açık olmalıdır.

F harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri fedakâr (2) ve farklılıklara saygı gösteren kişi olmalıdır.

G harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürlerigüvenilir (6), gelişmeleri takip eden (2), gelişime açık (2), görevin bilincinde, güçlü yönlerini bilen, görev ahlakına sahip, geleceği gören, güven veren, girişimci ve güç kaynaklarını iyi kullanabilmelidir.

H harfine göre müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürlerihoşgörülü (3), herkese eşit mesafede (2) ve hakkaniyetli olmalıdır. Ayrıca, okul müdürü, huzurlu çalışma ortamı oluşturmalıdır.

İ harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürünün özellikleri en fazla İ harfi ile ifade edilmiştir. Okul müdürleri etkili iletişi gücüne sahip (16), insan ilişkileri ve insancıl becerileri olmalıdır. (6), Okul müdürleri ayrıca, iyi bir eğitimci /eğitim bilimci (2), işbirliğine açık (2), işini seven, İyi bir dinleyici, inisiyatif alabilen, iyi niyetli, insanlara inanıp bunu insanlara yansıtabilen, insanlara değer veren, isteklendirme unsurlarını keşfeden, iletişimi iyi olanlara pozitif bakabilen, istişare eden, idareci olan, iradeli ve işlere öncülük eden kişiler olmalıdır.

K harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Araştırmaya katılan okul müdürleri okul müdürlerinin karizmatik (3), kültürlü (2), kararalı (2), kendini sürekli geliştiren (2), kriz yönetimi güçlü, koruyucu, karar verme süreçlerini iyi bilen, kişisel gelişime açık, kavramsal becerileri olan, kifayetli, karar alabilen, kapsayıcı, kendini güncel tutan, kurumdaki üyeleri harekete geçiren, kaynakları amacına uygun doğru kullanan kişiler olmalıdır.

L harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürlerinin lider olması/lider ruhuna sahip olması ve liderlik etmesinin (16) yanı sıra okul müdürleri liyakat sahibi olması gerekir.

M harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürlerinin mevzuata hakim (2) ve motivasyon gücünün olması beklenmiştir. Ayrıca, okul müdürleri mesleki gelişime açık, mesleki tecrübesi olan, manipülasyon yapabilen ve mütevazi olan kişiler olmalıdır.

N harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri ne istediğini ve ne yaptığını bilen, neşeli, net (2) ve nazik kişiler olmalıdır.

O harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri organizasyon becerisi olan (3), otokontrolü yüksek, ortak hedef oluşturan, otoriter, okul aile işbirliğini önemseyen, ortak akılla yönetimi benimseyen, objektif, olaylara anında müdahale edebilmelidir.

Ö harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Araştırmaya katılan okul müdürlerine göre okul müdürleri öngörülü (2), önyargısız, örnek, öğretimsel lider, öğrenmeye açık, ötekileştirmeyen, özverili olmalı ve öğretmenleri mesleki gelişim için teşvik etmelidir.

P harfine göre müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri planlama /program yapma becerisine (3) sahip olmalıdır. Ayrıca, müdürler pratik olmalı (2) ve profesyonel davranmalıdır. Bunlara ek olarak, problem çözen, potansiyeli ortaya çıkarma becerisine sahip ve paylaşımcı (lider) olmalı, paylaşmayı bilemeli ve personele değer vermelidir.

R harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri risk alabilmeli, riski yönetebilmeli, rol model ve rahat olmalıdır.

S harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri sabırlı (13), sorumluluklarının bilincinde (4), sakin (2), sorumluluk almaya ve sorumluluk vermeye hazır olan, sorun çözme becerisi yüksek, sorunları yakından takip eden, sağduyulu, saygı sevgi gösteren/gören, sevgi ve saygıya dayalı disiplini benimseyen, sorunlara pratik çözümler üretebilen, saygılı ve sosyal becerisi yüksek kişiler olmalıdır.

Ş harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürlerinden Ş harfi ile beklenen özellik olarak sadece şeffaf (2) olmayı belirtmişlerdir.

T *harfinde müdürde olması beklenen özellikler:* Okul müdürleri tecrübeli (2), tarafsız (2), teknik becerisi olan (2), toleranslı, temsil yeteneği ve teknoloji yeterliği olan, tutarlı, tüm branşlarda fikir sahibi, tahammüllü ve teknolojilik gelişmelere açık olmalıdır.

U harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Araştırmaya katılan okul müdürlerine göre okul müdürleriuzman ve uzlaştırıcı olmalıdır.

V harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Araştırmaya katılan okul müdürlerine göre okul müdürlerivizyoner veya vizyon sahibi (6) olmalıdırlar.

Y harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri yenilikçi ve yeniliklere açık (10), yönetişim ile okulu yöneten yönetişim uzmanı (4), yetkin, yol gösterici, yönetim süreçlerini uygulama becerisine sahip olmalı ve yönetmeyi bilmelidir. Ayrıca, müdür yetenekli, yönlendirici, yapıcı olmalı ve yetkisini dağıtabilmelidir.

Z harfinde müdürde olması beklenen özellikler: Okul müdürleri zeki (2) ve zayıf yönlerini bilen kişi olmalıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmaya katılan okul yöneticileri toplamda 131 özellik belirtmişlerdir. Bu özelliklerin mevcut yöntemlerle analiz ve kategori yapılması zor olduğu için alfabedeki harfler kullanılarak bu özellikler açıklanmıştır. Bu öznelikler içerisinde, kişisel özellikler, mesleki özellikler ve becerilerinde yer aldığı görülmektedir. Burada tartışılması gereken konu, bu kadar özellik bir okul müdüründe bulunabilir mi?

Bu araştırmada çok fazla kişilik özelliği belirtildiği için bu özellikler Gold (1977) tarafından belirlenen özellikleri de kapsamaktadır. Ayrıca bu araştırmada belirlenen özellikler Katz (1955) tarafından belirlenen ve yöneticilerde olması gerektiği düşünülen teknik, insani ve kavramsal özellikleri de kapsamaktadır. Buradaki özellikler sadece 21. Yüzyılda belirlenen becerileri büyük oranda kapsamamaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerine yönelik verilecek eğitimlerde bunlara dikkat edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, nitel çalışan araştırmacılar, mevcut analiz yapma yöntem ve teknikleri yeterli değil ise kendi analiz tekniklerini geliştirebilirler.

Kaynakça

Akbaba-Altun, S. (2007). Harmanious texture of cultural values and democracy: Patterns of success. In S. Donahoo & R. C. Hunter (Eds.), *Teaching Leaders to Lead Teachers: Educational Administration in the Era of Constant Crisis* (pp. 77-97). Elsevier Publishing.

Ali, S., Azizollah, A., Zaman, A., Zahra, A., & Mohtaram, A. (2011). Relationship between personality traits and performance among school principals. *Higher Education Studies, 1*(1), 38-45. doi.org/10.5539/hes.v1n1p38

Aşkar, N., & Çınkır, Ş. (2021). The relation between the basic education school principals' altruistic behaviours and personality traits. *Trakya Journal of Education, 11*(2), 1087-1104.

Baloğlu, N. (2016). The relations between distributed leadership behaviors and personality traits of the school principals. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1858-1866.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, *24*(6), 641-654.

Çevik, A., & Demirtaş, H. (2021). 21st century skills of school principals from the perspective of school principals and teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22*(2), 1512-1543. doi.org/10.17679/inuefd.960126

De Castro, G. B., & Jimenez, E. C. (2022). Influence of school principal's attributes and 21st-century leadership skills on teachers' performance. *Journal of Humanities and Social Sciences (JHASS), 4*(2), 52-63. doi.org/10.36079/lamintang.jhass-0402.374

Elekoğlu, F., & Demirdağ, S. (2020). Investigation of school principals' 21st century skills, communication skills, and leadership styles according to teachers' perceptions. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 8*, 101-117.

Friedman, I. A. (2020). The competent school principal: personality traits and professional skills. *Psychology, 11*, 823-844. doi.org/10.4236/psych.2020.116054.

Gold, V. E. (1977). *The relationship between functions and traits of elementary school principals as perceived by teachers.* [Unpublished doctoral dissertation]. Bowling Green State University.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32*, 5-44. doi.org/10.1177/0013161X96032001002

Hayyo, D., & Muhammed, A. S. (2020). Relationship between principals' personality traits and leadership effectivenes. FUDMA *Journal of Educational Foundations (FUJEF), 3*(2), 67-75.

Helvacı, M. A., & Yörük, Ş. (2021). The relationship between the school principals' level of 21st century skills and their capability to manage change at schools. *European Journal of Education Studies, 8*(8), 279- 297. doi.org/10.46827/ejes.v8i8.3860

Hoyle, J., English, F. W., & Steffy, B. E. (1998). Skills for successful 21st Century school leaders: Standards for peak performers. *American Association of School Administrators.*

Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum Qualitative Sozial for schung Forum: Qualitative Social Research, 11*(2). doi.org/10.17169/fqs-11.2.1450

Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review, 33*(1), 33-42.

Khaminkhiew, L., Sroinam, S., & Homsin, N. (2019). The study of competencies of Secondary School Principals in 21st Century. *Public Administration Research, 8*(2), 1-7. doi.org/10.5539 /par.v8n2p1

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning.* New York: The Wallace Foundation.

Özdemir, S., Çoban, Ö., & Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction, 10*(2), 399-426. doi.org/10.14527/pegegog. 2020.014

Özdemir, M., Özdemir, N., Gören, S. Ç., Ötken, Ş., Ernas, S., & Yalçın, M. T. (2020). Relationship between Personality Traits and Administrative Self-Efficacy Beliefs among Principals, *Education and Science, 45*(201), 273-291. doi.org/10.15390/EB.2019.7864

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Phonsa, K., Sroinam, S., & Phongphinyo, P. (2019). Strategies for developing the 21st Century skills of school principals under Loei Primary Educational Service Area Office. *Asian Journal of Education and Training, 5*(1), 198-206. doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.198.206

Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2017). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odağı inançları öğretmenlerin iş doyumunu etkiler mi? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (2), 1473-1488. doi.org/10.17218/hititsosbil.288760

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

1991 yılında ODTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR programından, 1993 yılında ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalında yüksek lisans programından mezun oldum. 1993-1997 yıllarında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalından doktora, 1996-1999 yılları arasında YÖK-Dünya Bankası bursu ile Cincinnati Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında ikinci doktoramı yaptım. 2014-2015 yıllarında Northeastern Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak bulundum. 1993 Yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümüne araştırma görevlisi olarak atandım. Aynı üniversite ve programa 2000 yılında yardımcı doçent olarak atandım ve burada 2005 yılına kadar görev yaptım. 2005 yılında Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümüne yardımcı doçent olarak atandım ve 2007 yılında aynı fakültede doçent kadrosuna atandım. 2012 yılında Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programına profesör olarak atandım. Çalıştığım konular, okul yönetimi, liderlik, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime ve yönetime entegrasyonu ve örgütsel davranış konularıdır

Türkiye'de Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Projesinin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sistemine Etkileri

Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

Adıyaman Üniversitesi, kozcan@adiyaman.edu.tr;
ORCID ID: 0000-0002-2106-0972

Öz

Bu çalışma Mesleki Eğitim Merkezi Projesinin (MESEM), mesleki ve teknik ortaöğretim sistemine etkilerini ve bunun toplumsal yansımalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çocuk işçiliği ve emek sömürüsünü meşrulaştıran bu projenin yansımalarının hangi toplum kesiminin çocuklarını nasıl etkilediğinin analiz edilmesi bakımından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Adıyaman ve ilçelerinde işletme koordinatörü olarak görev yapan 307 teknik öğretmen katılmıştır. Verilen toplanmasında 11 sorudan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. MESEM projesine yoksul öğrencilerin yönlendirildiği, öğrencilerin gelir elde etmek için projeyi tercih ettikleri, çocuk işçiliği ve sömürüsünün meşrulaştırıldığı, projenin meslek liselerinin işlevini kaybetmesine neden olduğu ve dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Temel eğitim çağındaki çocuklar için MESEM Projesi uygulamasına son verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Mesleki ve teknik ortaöğretim, MESEM Projesi*

Giriş

Türkler Anadolu'ya geldikten sonra mesleki eğitim ahilik ile başlamıştır. Ahilik teşkilatı Anadolu Selçuklular döneminde 13. yüzyılda Ahi Evran tarafından Kayseri kurulmuştur. Arapça *kardeş* anlamına gelen "ahi" kelimesi, yiğitlik, cömertlik ve misafirperverlik anlamındaki *akı* kavramından gelmektedir (Çağatay, 1989; Kılıç, 2020). Ahilik esnaf, sanatkâr ve işçiyi içine alan, onlara mesleki bilgi ve beceri kazandırmanın yanında zaviyelerde dini bilgiler de öğreten bir tarikat yapılanması şeklinde teşkilatlandırılmıştır. Bu yapının başka bir misyonu ise devlete asker yetiştirmek olmuştur (Cicioğlu,

1983; Turan, 1996). Ahilikte yeterli kuramsal eğitim verilmeden, usta çırak ilişkisi ile yüzyıllar boyunca meslek erbabı yetiştirilmiş ve18. yüzyılda sanayi devrimiyle ekonomik sistemde meydana gelen değişim, ticaretin uluslararası boyutunun güçlenmesi ile lonca sistemine dönüşerek tarihsel misyonunu tamamlamıştır.

Osmanlı Devleti'nde de mesleki eğitim, Selçuklular döneminde kurulan ahilik sisteminde olduğu gibi devam etmiştir. Ancak Avrupa'da gelişen birinci sanayi devrimi yeni bir toplum düzeni, güçlü bir ekonomik yapı ve yeni üretim ilişkisine yol açması Osmanlı Devleti'ni derinden etkilemiştir (Özcan, 2021). Devletin gerileme sürecinin durdurulması ve Avrupa devletleri karşısında rekabet gücünü korumak ve birinci sanayi devrimine uyum sağlamak amacıyla batı modeli okullar açılmaya başlamıştır. İlk kurulan askeri teknik okul 1773'te Haliç'te Humbaracılar Kışlasında, *Mühendishâne-i Cedîde* adıyla askerî kara mühendisliği yüksekokuludur (Acar vd., 2016). İlerleyen süreçte değişen toplum gereksinimlerinin karşılanması amacıyla çeşitli mesleklerde insan kaynağını yetiştirmek amacıyla sivil meslek okulları da açılmıştır. Bunlardan birincisi Mithat Paşa tarafından 1861'de Niş'te ve 1864'te Ruscuk'da kimsesiz çocuklar için ıslahhane olarak kurulmuştur (Tezcan, 1972, s. 193). Askerlerin giyim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kurulan bu okullar fabrikaların yakınında açılmıştır. On dokuzuncu yüzyılda açılan meslek okullarında ise terzilik, tabaklık, dokumacılık, giyim, araba yapımcılığı, değirmencilik, marangozluk ve demircilik alanlarında öğrencilere mesleki bilgi ve beceriler kazandırılmıştır (MEB, 2005). Öğrencilerin çok yönlü eğitilebilmeleri için eğitim programları, yarım gün kuramsal dersler ve yarım gün ise uygulamalı olarak düzenlenmiştir. İmparatorluğun son dönemlerinde yerel sanayi ve ticareti Türk olmayan azınlıklar kontrol ediyordu (Doğan, 2012). Örneğin Zeytinburnu'nda 1848 yılında açılan meslek okulu ekonomik nedenlerden dolayı eğitime başlamadan kısa bir süre sonra kapatılmıştır (Akyüz, 1997; Önsoy, 1988). Buna karşın 1860'dan sonra açılan meslek okullarının birçoğu savaşlar ve kapitülasyonlara bağlı ekonomik sorunlar nedeniyle Osmanlının dağılma döneminde kapatılmıştır. Cumhuriyet döneminden önce uygulanan mesleki ve teknik eğitimin başlıca özellikleri şunlardır: Mesleki ve teknik eğitimin genel eğitimle bütünlüğü sağlanamamış, üst düzey bir politika oluşturulamamış, okulların finansmanı kendi gelirleri ve yerel katkılarla karşılanmış, okullar arasında program bütünlüğü sağlanamamış, öğretmen, teknik altyapı, donanım ve öğrenci kazanımları konularında ortak standartlar geliştirilememiştir (Doğan, 1983).

Cumhuriyet Dönemi

Mesleki ve teknik eğitim ile gençlere ve iş arayan yetişkinlere beceri kazandırma süreci, ülkelerin istihdam ve siyasi gündemini meşgul etmektedir. Gelişmiş batılı kapitalist ülkeler, küresel rekabet güçlerini artırmak amacıyla, her ülkeden ve coğrafyadan mesleki bilgi ve beceriye sahip insan kaynağına gereksinim duymaktadırlar. Euronews'un 06/07/2023 tarihli haberine göre Almanya, *fırsat kartı* uygulaması ile iki milyon vasıflı işçi alacağını duyurmuştur. Dünya çapında, yüksek vasıflı nüfusun bir ülkenin rekabet edebilirliğinin, kapsayıcı ve sürdürülebilir kalkınmasının anahtarı olduğu konusunda bir fikir birliği vardır. Buna karşın vasıfsız bir nüfus, beceri uyumsuzlukları ve boşluklar, özellikle gençler için yüksek işsizliğe, ekonomik dezavantajlara, sosyal ve siyasal istikrarsızlığa ve kaosa yol açtığından toplumsal maliyet giderek artmaktadır (UNESCO, 2013).

Mesleki ve teknik eğitimin birinci sanayi devriminden sonra önemi daha çok anlaşılmış ve her toplum işgücünün kalitesini sürekli artırmak amacıyla politikalar geliştirmektedir. Mesleki ve teknik eğitim, nitelikli insan gücü yetiştirme, endüstriyel verimliliği artırma ve yaşam kalitesini yükseltme gibi fonksiyonları nedeniyle her ülke için hayati bir role sahiptir. Bu eğitim türü, genel eğitimin yanı sıra, gelişen teknoloji, ekonomi ve toplumsal hayatın gereksinim duyduğu mesleklerle ilgili pratik bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktadır (Sezgin, 1999, s. 19). İçinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağında, donanımlı teknik insan gücü yetiştirmek çağın en önemli ihtiyacı haline gelmiştir (Ojimba, 2013). Mesleki ve teknik eğitim, daha zayıf akademik başarıdaki öğrencilerin eğitimi için uygun bir alternatif, işsiz gençlerin ve ekonomik gereksinimleri olan diğer toplumsal grupların hayat standartlarını iyileştirmek adına bir çerçeve olarak görülmektedir (Meer, 2005). Mesleki ve teknik eğitim, insan kaynaklarının gelişimi, üretkenlik ve ekonomik büyüme üzerindeki etkisi nedeniyle artık her toplumda ulusal kalkınma stratejilerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde ülkelerin sosyo-ekonomik ve politik istikrarının, Almanya, Fransa, ABD, Çin gibi, büyük oranda mesleki ve teknik eğitim görmüş nitelikli insan kaynağına bağlı olduğu söylenebilir. Gelişmekte olan ülkelerin en önemli sorunlarından birisi, yeterli sayı ve nitelikte çağdaş teknoloji ve üretim sistemlerinde istihdam edilecek insan kaynağını, Müslüman Ülkeleri gibi, yetiştirememeleridir.

Türkiye'de erken Cumhuriyet dönemi eğitiminin en önemli hedefi bilimsel ilke ve teknolojik uygulamaları halk katmanlarına yaygınlaştırmak

olmuştur. Bu dönüşümün aklın özgürce işlevini yerine getirme sürecine katkı sağlayarak, yüz yıllardan beri halkın zihnini meşgul eden dogmaları yıkacağına" inanılıyordu (Doğan, 2015, s. 6-7). Genç Cumhuriyetin modern bir ulus devlet olarak şekillenmesinde ve gelişmesinde, tüm benzer örneklerinde olduğu gibi, temel enstrüman yine eğitim olmuştur. Cumhuriyetin ilanından hemen sonra çağdaş eğitimle ilgili ilk adım 29.12.1923 tarihinde Lise Yönetmeliği'nin 18. maddesinin değiştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bakanlıkça yayımlanan genelde "dünün kör ve itaat isteyen, çocuğu ve genci edilgin bir durumda bırakan okul eğitiminin, artık yerini, genci özgür ve sorumlu bir ulus bireyi olması" gerektiği vurgulanmıştır (Hesapçıoğlu, 2009). Büyük önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Tevhid-i Tedrisat kanunu ile başlattığı demokratik, laik, kapsayıcı ve bilimsel eğitim hamlesi, birey ve toplumsal yaşamı kısa sürede dönüştürmeye başlamıştır. Cumhuriyetin kurulduktan sonra genel olarak eğitim ve özellikle mesleki ve teknik eğitimin gelişmesine büyük önem verilmiştir. Cumhuriyetten günümüze kadar geçen sürede mesleki ve teknik ortaöğretimin beş farklı evreden geçtiği söylenebilir. Bu evrelerin özellikler şunlardır:

1923-1940 Arası Kuruluş Dönemi

Cumhuriyet'in ilk yıllarında mesleki ve teknik eğitim için bilgi toplama, yabancı uzmanların görüşünden faydalanma, yurtdışına öğrenci gönderme, planlı ve sistemli bir yapı oluşturulmaya çalışıldığı kuruluş dönemidir (Özcan, 2010). İmparatorluk döneminden devralınan meslek okullarının nasıl yönetileceği ve genç Cumhuriyetin gereksinim duyduğu teknik insan kaynağının nasıl yetiştirileceğine ilişkin yapılması gerekenler konusunda John Dewey, Alfred Künhe ve Omer Buyse tarafından kapsamlı raporlar hazırlanmıştır (Akkutay, 1996; Cicioğlu, 1983). Ulu önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk 1928 yılında TBMM'de yaptığı konuşmada "*Mesleki öğretimin ilk ve orta kademeden en yüksek dereceye kadar memlekete temini Milli Eğitimin temel politikasıdır*." (Kılınç, 2020:170) demiştir. Mesleki ve teknik okulların finansman, alanda uzman yetiştirme, yönetiminin Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması (Doğan, 1977; Okçabol, 1999) konularında düzenlemeler yapılmıştır. 1933 yılında Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Bircan, 1996).

1941-1960 Arası Gelişim ve Yaygınlaşma Dönemi

Bu dönem mesleki ve teknik eğitimde kuruluş evresindeki yapılanmanın, ülke geneline yaygınlaştırılması, okul sayılarının artırılması ve gelişim dönemidir. Bu dönemde mesleki teknik liseler için öğretmen yetiştirme süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1941 yılında Erkek Teknik Öğretim ve Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü kurularak MEB merkez teşkilatı yeniden yapılandırılmıştır. İkinci Dünya Savaşının yaşandığı 1940'lı yıllar dahi mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması için Bakanlık daha fazla finansman sağlamıştır (Kılınç, 2020, s. 170). 1940-1960 yılları arası mesleki ve teknik eğitimin en fazla geliştiği, finansman sağlandığı, etkinlik kazandığı ve özel kanunların uygulandığı bir plan dönemi olmuştur (Doğan, 2012; Doğan ve Alkan, 1974).

1961-1980 Arası Planlı Kalkınma Dönemi

Türkiye'de 1961 Anayasasından sonra planlı kalkınma dönemine geçmiştir. Birincisi 1963 yılında yapılan Beş Yıllık Kalkınma dönemlerinde eğitimle ilgili çeşitli ilke, hedef ve politikalara yer verilmiştir. Planlı kalkınma dönemlerinde mesleki ve teknik ortaöğretimde genel olarak iyileşme olmasına karşın ekonomik, toplumsal ve politik nedenlerden dolayı bazı hedeflere ulaşıldığını söylemek güçtür. Türkiye'de1970'li yılların sonlarına doğru mesleki ve teknik ortaöğretimde, okul temelli eğitimden okul sanayi işbirliği modeline geçilerek yeni bir dönem başlatılmıştır. Bu değişim ile meslek lisesi öğrencilerinin fabrika ve işletmelerde staj yapma imkânı sağlanmasına ilişkin önemli kazanımlar elde edilmiştir (Savaşeri, 1983, s. 67-68). Ancak projenin tam anlamıyla uygulanmasına ilişkin yerel düzeyde karar verme, finansman desteği sağlama, öğretmenlerin işletme deneyimi kazanması ve informal becerilerin tanınması konusunda sorunlar devam etmiştir (Doğan, 2015, s. 357).

1981-2021 Arası Küresel Entegrasyon Dönemi

Küreselleşmenin etkilerinin ülkemizde de görülmeye başlandığı 1980'li yıllarda mesleki teknik ortaöğretimde yeni bir döneme girilmiştir. 1986 yılında Alman Dula Sisteminin, ülkemiz mesleki eğitim sistemine uyarlanması için 3308 sayılı kanun çıkarılarak bu alanda bir reform yapılmıştır. Bu dönemde lise eğitimi üç yıl olduğundan "bu satırların yazarı da" öğrenciler 9. sınıfta kuramsal eğitim, 10. ve 11. sınıflarda ise haftada iki

gün okulda kuramsal eğitim ve üç gün işletmede staj yapıyorlardı. Öğrencilerin sağlık sigorta primlerini okul tarafından yatırılırken, asgari ücretin %30'u kadar maaş ise işletme tarafından ödeniyordu. Kendi alanında fakülteyi tercih eden öğrenciler ek puan uygulamasından faydalanabiliyordu.

İmam hatip lisesi öğrencileri için 1990'lı yılların son çeyreğinde başlayan yükseköğretime geçişte katsayı uygulanmasına ilişkin siyasi tartışmalarından mesleki ve teknik eğitim sistemi de nasibini almıştır.1960'lı yıllarda meslek lisesi statüsü verilen imam hatip lisesi mezunlarının bu durumunun 1990'lı yıllara, hatta 2012 yılına kadar devam etmesi sistemsel bir yanlıştır. Çünkü 1960'lı yıllarda imam hatip lisesi mezunları imam ya da müezzin olarak atanmasına karşın,1980'li yıllardan sonra sadece ilahiyat fakültelerinden mezun olanlar bu görevlere atanmıştır. Katsayı uygulamasında yapılması gereken aynı kategoride yer alan imam hatip liseleri ile mesleki ve teknik liselerin statüsünün ayrılmasıydı. Ancak nedense bu Başbakan Bülent Ecevit tarafından 28 Şubat sürecinde yapılmadı veya yapılamadı. Bu siyasi karar alınmadığı için meslek ve teknik ortaöğretim kurumları daha çok zarar görmüştür. Böylece 1923-1998 yılları arasında iyileştirilmeye ve yüksek maliyetlerle kalitesinin artırılmasına çalışılan mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi, imam hatip okullarına uygulanan katsayı tartışmalarına kurban edilmiş ve toplumdaki imajı, bir bardak suda fırtına koparılarak neredeyse yok edilmiştir. Bununla da yetinilmemiş 2009 yılında meslek liselerine öğretmen yetiştiren 21 mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin tamamı kapatılmıştır (Resmî Gazete, 2009 Sayı: 27405). 2012 yılından sonra İmam Hatip Liseleri sözde "yıldız yapılmış!" ülkedeki siyasi atmosferin etkisi ve farklı özendiricilerle yoksul ve yoksun aile çocuklarının bu okullara akışı hızlandırılmıştır.

2022-Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Çöküşü

Mesleki ve teknik ortaöğretim 2012 yılından uygulanan 4+4+4 uygulaması ile can çekişirken ölümcül darbe, Ocak 2022'de yaygın çıraklık sistemi ve dünyada hiçbir sisteme tam olarak uymayan MESEM projesi ile indirilerek sistem komaya sokulmuştur. MESEM Projesinin mimarı Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in belirttiği gibi "mesleğe özgü dar bir eğitime ağırlık verilmesi başlangıçta mezunlar açısından avantaj sağlamasına ve iş piyasasında istihdamı kolaylaştırılmasına rağmen uzun vadede istihdam ile ilgili riskleri artırmaktadır" (Özer, 2020, s 23). MESEM Projesinde, meslekler hakkında bir akademik eğitim verilmeden stajyerlik kisvesi altında çocuk

işçiliği Bakanlık tarafından meşrulaştırmakta ve Bakanın da belirttiği gibi "mesleğe özgü dar bir eğitim" verilmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri genel kültür, temel bilimsel dersler ve meslek alanına ilişkin yeterli akademik dersleri görmeleri nedeniyle, eleştirel ve analitik becerileri daha yüksek olduğundan yaşamda ve meslek disiplininde daha başarılı olmaktadır. Buna karşı, MESEM projesinin müfredatında yeterince kültürel ve bilimsel dersler bulunmamaktadır. Örneğin seri üretimin yapıldığı bir fabrikada meslek alanının sadece %10'unu görebilen, yani sadece bir işlemi sürekli yaparak, bir mesleği öğrenebilecekleri iddia edilmektedir. Öğrenciler seri üretimin yapıldığı fabrikada ancak Charlie Chaplin'in Modern Zamanlar Filminde dikkat çektiği gibi basit işlem yapabildiklerinden seri üretimin yapıldığı işletmelerde bir mesleği öğrenmeleri kolay değildir. Hatta öğrenciler bu tür üretimin yapıldığı işletmelerden ayrıldıklarında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarından farklı bir iş kolundaki çalışmalarına aktaracakları deneyimleri çok sınırlı kalacaktır. Bu nedenle öğrencilere öncelikle temel beşeri ve pozitif bilimler ile meslek alınana ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılması gerekir. MESEM Projesinin kısıtlılıklarının daha iyi anlaşılması için ayrı bir başlıkta ele alınmasına gereksinim vardır.

Mesleki Eğitim Merkezi Projesi (MESEM)

MESEM işletmelere *ucuz çocuk işgücü yetiştirmek* amacıyla geliştirilmiş bir projedir. Projenin bilimsel ve pedagojik boyutu oldukça yetersiz ve tartışmalıdır. Ülkemizde zorunlu temel eğitim 12 yıl olmasına karşın, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 26. maddesi 2016 yılında yapılan değişiklikle çıraklık eğitim merkezlerinin ismi Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) olarak değiştirilmiştir. Eskiden çıraklık eğitim merkezlerine, ilkokulu bitirmiş öğrenciler alınırken MESEM Projesi ile lise eğitimi alanlar bu projeye yönlendirilmektedir. Hatta örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınan MESEM'lerin bütün lise türlerinde açılması sağlanmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi adeta 1970'li yıllarda hatta daha önce uygulanan Çıraklık Sistemine dönüştürülmüştür. Bakanlığın teknoloji çağında ve küresel rekabet ortamında bir çıraklık sistemi olan MESEM Projesini hangi gerekçe ile icat ettiğine bir anlam vermek mümkün değildir. Aslında Bakanlığın amacının, mesleki ve teknik eğitimi piyasalaştırmak ve büyük işletmelerin kendi okullarını kurmaları için yol açmaktır.Bakanlık zaten MESEM Projesi kapsamında Ocak 2022 döneminden beri işletmelerde çalışan çocukların

maliyetinin karşılanmasını desteklemek amacıyla işverenlere 15 milyar lira finansman sağlamıştır (İSİG Meclisi, 2024).

Milli Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin güçlendirilmesi ve Avrupa Birliğine uyum süreci kapsamında 2002'den itibaren en az 13 proje gerçekleştirilmiş ve bunun için yüz milyonlarca avro dış finansman kullanılmıştır (Özcan, 2010). Avrupa Birliği hibeleri kullanıldıktan veya hibeler kesildikten sonra mesleki ve teknik liselerin güçlendirilmesi ve kalitesinin artırılmasından neredeyse vazgeçilmiştir. Ayrıca2012 zorunlu temel eğitimin 8 yıldan, kanunen 12 yıla çıkarılması ve eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesi mesleki ve teknik ortaöğretim sistemine zarar vermeye başlamıştır. Bakanlık dezavantajlı toplum kesimlerinden gelen öğrencileri mesleki ve teknik liseler yerine artık imam hatip okullarına yönlendirmeye başlamıştır. Hatta mesleki ve teknik liselere devam eden öğrencilerin başarısız oldukları iddiasıyla MESEM Projesine geçmeleri için adeta okul yöneticileri arasında bir yarış başlamıştır. Bu süreçteki en önemli özendiriciler, öğrencilerin ekonomik gelir elde etmeleri, kolay yoldan ustalık belgesi ve temel eğitim dahi verilmeden meslek lisesi diplomasının verileceği vaadi olmuştur.

MESEM Projesi ile mesleki ve teknik bilgi ve beceri kazandırma süreci, mesleki ve teknik lise eğitimine göre akademik olarak daha geri bir uygulamadır.Ancak MESEM projesine kayıt yaptıran 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine asgari ücretin %30'u (5,665 TL-2024) ve meslek lisesi 12. sınıf öğrencilerine ise %50'sinin (8,500 TL) ödenmesi son yıllarda yaşanan ağır ekonomik buhranında etkisiyle yoksul, yoksun ve dezavantajlı toplum kesimlerinden gelen öğrenciler için bir çekim merkezine dönüştürülmektedir. Artık neredeyse her lise türünde bir MESEM merkezi kurulmuş ve okul yönetimlerince yoksul öğrencilerin bu projeye katılmaları teşvik edilmektedir. Ocak 2022'denberilise türleri öğrenci kaybetmektedir. MESEM Projesini en çok imam hatip lisesi öğrencilerinin tercih ettiği bilinmektedir. Adıyaman'ın Besni ilçesi İmam Hatip Lisesinde son 30 öğrenci kalması nedeniyle okulun kapanma riskine karşı Kaymakamlığın MESEM Projesine geçişleri durdurmuştur. Diğer taraftan bazı ortaokul yöneticilerinin özellikle yoksul öğrencilerin, okulun sınav başarısını düşürdükleri gerekçesiyle, Lise Geçiş Sınavına (LGS) girmemeleri konusunda ikna ederek, onları MESEM Projesine yönlendirdiklerini pek çok ortaokul öğretmeni açıkça dile getirmektedir. Yoksul toplum kesimlerinden gelen çocukların önce imam hatip ortaokullarını tercih etmeleri için teşvik edenler, bu öğrenciler imam hatip lisesine geçince MESEM Projesine yönlendirmektedirler. Türkiye'de

imam hatip ortaokulları ideolojik bir öğretim kademesine dönüştürülmüş ve aynı öğrenciler lise döneminde MESEM projesine yönlendirilerek gelecekte ülkemiz işçi sınıfının demografik yapısının değiştirilmesinin amaçlandığı gözden kaçırılmaması gereken önemli bir konudur. Türkiye'de işçi sınıfının emek-sermeye çelişkisi mücadelesi sonucunda kazandığı demokratik ve sosyal hakların, sınıf bilincinin zayıflatılmasına yönelik bu ve benzeri hamle ve projelerle erozyona uğrama riski ile karşı karşıya olduğu söylenebilir.

MESEM Projesine devam eden öğrencilerin ustalık belgesi ve meslek lisesi diploması almaları kolaylaştırılmıştır. Ancak yeterli akademik eğitim verilmediğinden bu öğrencilerin alanları ile ilgili olsa bile meslek yüksekokullarında bir programı kazanma şansları gittikçe azalmaktadır. Hatta Mesleki Teknik ve Anadolu Teknik Lisesi öğrencileri kendi alanları ile ilgili ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren teknoloji veya mühendislik fakültelerini tercih etseler dahi ek puan verilmemektedir. Yani meslek ve teknik lise türlerinden mezun olan öğrencilerin bir fakülteye yerleşme şanslarının kısıtlanması, bu okul türünün fonksiyonel özelliklerini iyice kaybetmesine neden olmaktadır.

MESEM Projesi, eşsiz devlet adamı Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün "Cumhuriyet bilhassa kimsesizlerin kimsesidir" anlayışı ile geliştirdiği demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti anlayışına zarar vermektedir. Eğitimde 1980'li başlayan neoliberal politikaların bir sonucu olarak özellikle yoksul toplumsal kesimlerinden gelen gençlerin kaliteli eğitim almaları *faydalanan bedelini öder* anlayışı ile gittikçe zorlaşmaktadır. MESEM Projesi ise gençlerin üniversite öğrenimi görme ideallerinden vazgeçmelerine neden olmaktadır. Yoksul ve dezavantajlı toplum kesimlerinden gelen gençlerin eğitim aracılığı ile dikey toplumsal hareketlilikleri ve sınıf atlama şansları giderek azalmaktadır. MESEM Projesinde lise öğrencilerine yeterli temel akademik eğitim verilmeden, çıraklık statüsünde bir meslek öğrenmeleri teşvik edilmektedir. MESEM Projesi 13. yüzyılda Anadolu coğrafyasında kurulan Ahilik sistemine benzer bir yapıya dönüştürülmek istenmektedir. Bu konuda dönemin Milli Eğitim Bakanı MESEM Projesine neden gereksinim duyulduğuna ilişkin proje tanıtım kitapçığının önsözünde; "ecdadımızın mirası olan esnaf ve zanaatkârların Türk kültürü ve İslâm ahlakı ile yetiştiği Ahilik geleneğinin günümüz temsilcileri niteliğindeki mesleki eğitim merkezlerinde yetişen çıraklar, kalfalar ve ustalar, günümüzde hem bu kutlu geleneğimizi sürdürmekte hem de sanayimizin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücüne katkı sağlamaktadır" şeklinde yazmıştır (MEB, 2022). Ahilik sisteminin aynı zamanda bir tarikat ve cemaat yapılanması olduğu gözden

kaçırılmamalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı 13. yüzyılda kurulan Ahi teşkilatını, 21. yüzyılda *Neo-Ahilik* olarak yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Bunun gerekçesi olarak reel sektörün *aradığım elemanı bulamıyorum* talebine dayandırmaktadır (Özcan, 2022). Ancak reel sektörün mesleki ve teknik insan kaynağının yetiştirilmesine katkısının oldukça sınırlı olduğu da ortadadır.

MESEM Projesine ilişkin son iki yılda ucuz çocuk işçiliğinin meşrulaştırılması, emeğinin sömürülmesi ve iş cinayetlerinin aslında bir fragman olduğu söylenebilir. Bu dönemde örgün eğitimde olması gereken428 bin 938 öğrenci aslında mesleki ve teknik eğitimin maliyeti ve reel sektörün *aradığım elemanı bulamıyorum* taleplerinin karşılanması için MESEM Projesinde aktarılmıştır. Asıl film önümüzde dönemde gösterime girecektir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı, 28 Haziran 2024'te, kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliğinin 4. Maddesinde değişiklik yaparak "iş birliği protokolleri kapsamında kurum, kuruluş ve işletmelere ait bina, fabrika veya tesisler ile organize sanayi bölgeleri, Ar-Ge ve üretim merkezleri içinde Bakanlıkça belirlenen fiziki şartları sağlaması koşuluyla örgün veya yaygın eğitim kurumu açılabilir" T.C. Resmi Gazete (32586, 28 Haziran 2024) ibaresini eklemiştir. Yakın bir gelecekte Bakanlığın mesleki ve teknik ortaöğretimi tamamen özel sektöre devredeceği anlaşılmaktadır. Bu yeni durumun devlete ait mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının kapatılacağı veya sermayeye devredileceği anlamına gelmektedir. Önümüzdeki dönemlerde bu konuya ilişkin tartışmalar kamuoyunda daha çok alevlenecektir. Ancak devletin mesleki eğitim üzerindeki denetiminin azalması işletmelerde çocuk işçiliğinin, emek sömürüsünün ve iş kazalarının artacağı anlamına gelmektedir.

Amaç

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığınca Ocak 2022'de başlatılan MESEM Projesinin, mesleki ve teknik ortaöğretim sistemine etkilerini ve bunun toplumsal yansımalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın literatür kısmında yapılan kurumsal tartışma ve analizlerin dışında aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

Mesleki ve teknik ortaöğretimde görev yapan sanayi koordinatörü öğretmenlerin MESEM projesine ilişkin görüşleri nelerdir?

MESEM Projesine ilişkin tartışmalar çocuk işçiliği, emek sömürüsü ve iş cinayetleri nedeniyle son dönemlerde kamuoyunun gündeminden

düşmemektedir. Bunun yanında MESEM Projesine devam eden öğrencilere asgari ücretin belli oranında maaş ödenmesi, son yıllarda yaşanan ağır ekonomik buhranında etkisiyle yoksul, yoksun ve dezavantajlı toplum kesimlerinden gelen öğrenciler için zorunlu bir çekim merkezine dönüşmüştür. Bu durum mesleki ve teknik ortaöğretimin tamamen içinin boşalmasına ve 100 yıllık misyonunu kaybederek işlevsizleşmesine neden olmaktadır. Bu çalışma MESEM Projesinin aslında kimin işine yaradığı ve hangi toplum kesiminin çocuklarını nasıl etkilediğinin analiz edilmesi bakımında önemlidir.

Yöntem

Çalışmanın bu başlığında araştırmanın modeli, çalışma evreni, örneklem, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgileri kapsamaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında işletme koordinatörü olarak görev yapan öğretmenlerin MESEM Projesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçladığından betimsel bir çalışmadır.Betimsel araştırmalarda geniş gruplar üzerinde yürütülen ve bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 177; Karakaya, 2012, s. 59; Karasar, 2012, s. 77).

Araştırma evreni ve örneklem

Çalışmanın araştırma evrenini Adıyaman merkez, Kahta, Gölbaşı ve Besni ilçelerinde bulunan 21 mesleki ve teknik lisede görev yapan toplam 367 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda görev yapan 307 işletme koordinatörü öğretmen oluşturmuştur. Meslek okullarında kültür ve meslek dersleri öğretmenleri görev yapması nedeniyle, örnekleme yöntemi olarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende, alt tabakalar veya alt birimlerin var olduğu durumlarda kullanılır (Özdamar, 2003) ve böylece çalışma evreninin bütün alt birimlerini temsil etme gücü garanti altına alınır (Karasar, 2012).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,1'i kadın ve %62,9'u erkektir. Statüleri ise %42,7'si öğretmen, %46,6'sı uzman öğretmen, %4,9'u başöğretmen ve %5,9'u sözleşmeli öğretmen olarak görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %5,2'si 30 yaş ve altında, %21,2'si 31-35 yaş arası, %23,8'i 36-40 yaş arası, %22,1'i 41-45 yaş arası, %16,6'sı 46-50 yaş arasında ve %11,1'i 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %25,7'si 5 yıldan az, %30,6'sı 6-10 yıl arası, %20,8'i 11-15 yıl arası, %8,1'i 16-20 yıl arası ve %14,4'ü ise 21 yıl üzeri daha fazla sürede işletme koordinatörü olarak görev yapmaktadırlar.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri 2022-2023 güz dönemi eğitim-öğretim döneminde araştırmacı tarafından geliştirilen 5 likert formatında ve 11 sorudan oluşan bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Soruların hazırlanmasında 5 işletme koordinatörü öğretmen ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Sorulara son hali verilmeden önce farklı 4 kişilik bir koordinatör öğretmen grubu okumuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. MESEM Projesinin uygulanmasına Ocak 2022 başlanması nedeniyle konuya ilişkin öğretmenlerin deneyim durumu göz önünde bulundurularak ölçme aracının soruları, genel bir içerikte ve sınırlı sayıda sorudan oluşmuştur. Projenin yeni başlaması nedeniyle bu durumun bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri analizi tekniği olarak yüzde ve frekans ile tanımlayıcı istatistik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında araştırma bulgularına yer verilmiştir. İşletme koordinatörü öğretmenlerin MESEM Projesine ilişkin görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımı tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Koordinatör Öğretmenlerin MESEM Projesine İlişkin Frekans Dağılımı*

İşletme Koordinatör Öğretmenlerin MESEM Projesine İlişkin Görüşleri (n=307)		Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum		Tanımlayıcı İstatistik		
		f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***X***	***Ss***	***Sh***
1	MESEM, çocuk işçiliği ve sömürüsünü meşrulaştırmaktadır.	151	49,2	72	23,5	84	27,4	2,62	1,34	0,08
2	MESEM, lise mezunları için uygundur	92	30,0	52	16,9	163	53,1	3,27	1,30	0,07
3	MESEM'de, yetişkin ortaokul mezunlarına meslek kazandırılabilir.	33	10,7	38	12,4	236	76,8	3,95	1,01	0,06
4	Organize sanayi bölgelerindeki işletmelerde meslek öğrenmek daha zordur.	156	50,8	88	28,7	63	21,6	2,60	1,13	0,06
5	MESEM projesi daha çok küçük sanayide uygulanmalıdır	120	39,1	77	25,1	110	35,9	2,97	1,19	0,07
6	MESEM projesine daha çok yoksul ve yoksun aile çocukları yönlendirilmektedir.	114	37,2	66	21,5	127	41,4	3,06	1,28	0,07
7	MESEM projesi daha çok kazanılan ücret için tercih edilmektedir.	46	14,9	62	20,2	199	64,8	3,75	1,18	0,07
8	Okullar arasında öğrencileri MESEM'e kayıt yaptırma yarışı vardır	91	29,7	86	28,0	130	42,3	3,23	1,23	0,07
9	İşletmeler, çalışanlarının MESEM'e alınması için okul yöneticilere baskı yapmaktadır.	134	43,7	83	27,0	90	29,3	2,75	1,24	0,07
10	Mesleki ve teknik liseler gittikçe MESEM'e dönüşmektedir.	40	13,0	44	14,3	231	72,6	3,89	1,10	0,06
11	MESEM Projesi, meslek liselerinin işlevini kaybetmesine neden olmaktadır	55	17,9	61	19,9	191	62,2	3,69	1,25	0,07

Tablo 1'de işletme koordinatörü öğretmenlerin %27,3'ü MESEM projesinin çocuk işçiliği ve sömürüsünü meşrulaştırdığına, %41,4'ü yoksul ve yoksun aile çocuklarının yönlendirildiğine, %64,8'i elde edilen gelir için bu yoksul toplum kesimlerinden gelen öğrencilerin tercih ettiğine katıldıklarını ve kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %53,1'i MESEM projesinin lise mezunları ve %76,8'i ise ortaokul mezunu yetişkinler için uygun olduğun, %21,6'sı öğrencilere organize sanayi bölgelerinde ve % 35,9'u ise küçük sanayide meslek kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %42,3'ü okul yöneticileri arasında öğrencilerin MESEM projesine aktarılması için bir yarışın olduğunu, %62,2'si meslek liselerinin işlevini kaybettiğini, %72,6'sı meslek ve teknik liselerin MESEM'e dönüştüğüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %29,3'ü ise işletmelerin, mevcut çalışanlarının MESEM projesine aktarılması için okul yöneticilerine baskı yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri göz önünde alındığında, mesleki ve teknik liselere bir alternatif olarak geliştirilen MESEM Projesinin, aslında mevcut sistemi yok etmeyi, ucuz çocuk işçiliği ve sömürüsünü meşrulaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de sanayi üretiminin büyümesi, yabancı sermeye yatırımını alması, mesleki ve teknik ortaöğretim alanında yeterli sayıda eğitim görmüş nitelikli insan kaynağının istihdamım edilmesine bağlıdır. Cumhuriyetin kurulmasından 1980'li sonuna kadar bu eğitim türünün gelişmesi ve öğrencilere çağdaş teknolojiye uygun bir eğitim sürecinin sunulması amacıyla büyük çabalar harcanmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin kalitesine ilişkin farklı çevrelerde tartışmalar devam etmesine karşın, her zaman bireysel ve toplumsal olarak önemli kazanımlar elde edilmiştir. Buna karşın 1990'lı yılların son çeyreğinde mesleki ve teknik ortaöğretim, imam hatipler konusunda yapılan katsayı uygulamasına ilişkin siyasi tartışmalar nedeniyle toplumsal imajı zedelenmiştir. Bu okullara öğretmen yetiştiren fakülteler kapatılmıştır.2012 yılında temel eğitimin 4+4+4 şeklinde yapılandırılması, mesleki ve teknik ortaöğretimi tercih eden toplumsal öğrenci tabanının imam hatip okullarına kayması ile sonuçlanmıştır. Asıl kırılma ise mesleki ve teknik ortaöğretime ve diğer okul türlerinden ve özellikle imam hatip liselerine devam eden yoksul öğrencilerin büyük bir bölümünün ekonomik teşvikler MESEM Projesine aktarılması olmuştur.

Mesleki ve teknik liseler 100 yıllık bilgi birikim, kurumsal kültürü ve marka değeriyle gençlere eğitim sunun ve mesleki tutum ve deneyim kazanması için onların staj süreçlerinin denetlendiği köklü bir okul türüdür. Buna karşın MESEM projesi ise 9. sınıfta ve 14-15 yaşlarında, mesleğe ilişkin başlangıçta akademik bir eğitim almadan işletmelerde ucuz işgücü olarak çalıştırılan bir okul modelidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,1'i MESEM projesinin lise mezunları ve %76,8'i ise ortaokul mezunu yetişkinler için uygun bir eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin %27,4'ü MESEM'in çocuk işçiliği ve sömürüsünü meşrulaştırdığını, %64,8'ise öğrencilerin para kazanmak amacıyla bu projeye katıldıklarını belirtmişlerdir. Aslında mesleki ve teknik liselere kayıt yaptıran her öğrenciye asgari ücretin %30'u kadar maaş verilebilir. Taşkın (2024) TBMM'ye sunduğu araştırma önergesinde "özensiz ve denetimsiz yürütülen MESEM'ler, vaat ettiği gibi öğrencilerin meslek öğrenmelerini değil, aksine ağır koşullarda, hak ihlallerine maruz kalarak, uzun saatlerce çalıştırılmalarına ortam hazırlamıştır"."Sağlıklı bir toplum inşa etmek için çocuk işçiliğiyle ve onu yaratan politikalarla mücadele etmek gerektiği belirtilerek, MESEM'in bir eğitim değil, ucuz emek sömürüsü merkezi" olduğu vurgulanmıştır. DİSK-Birleşik Metal İş Sendikası, MESEM projesinin işçi bulma kurumu gibi çalıştığını ve ucuz işgücü ile çocukları sömürüldüğünü, 14 ile 17 yaş arasındaki9 çocuğun iş cinayeti sonucu yaşamını kaybettiği belirtilerek bu yaşta çalışmanın,"Uluslararası Çalışma Örgütünün (ILO), 138 sayılı asgari yaş sözleşmesine aykırı olduğunu" belirtilmiştir (Atar, 2024). Özel sektöre meslek okulu açma ya da MESEM kurma yetkisinin verilmesi, kamu meslek okullarının kapanmasına, çocuk işçiliği ve sömürüsünün artmasına, toplumsal ayrışmaya vs neden olabilecektir. Sorunun çözümüne ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- MESEM Projesine lise ve üstü okul mezunu veya en az 18 yaş üstü kişiler kaydedilmelidir.
- Çocuk işçiliği ve emek sömürüsünü meşrulaştırdığından, 12 yıllık temel eğitim çağındaki öğrenciler için MESEM Projesi uygulamasına son verilmelidir.
- Mesleki ve teknik ortaöğretime kayıt yaptıran öğrencilere 9. ve 10. sınıflarda asgari ücretin %30'u, 11. ve 12. Sınıflarda ise %50'si oranında ücret ödenmelidir.
- Mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin emeklilik sigorta primi devlet tarafından yatırılmalıdır.

- Mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden öğrenciler 9. ve 10. sınıfta tam gün okulda, 11. ve 12. sınıflarda 2 gün okulda kuramsal dersler verilmeli ve 3 gün işletmelerde staj yapmalıdır.
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla fakülte açılmalıdır.

Kaynakça

Acar, Ş., Bir, A. ve Kaçar, M. (2016). Osmanlı'da sivil mühendis yetiştirmek üzere açılan Hendese-İ Mülkiye Mektebi. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları, 27*(2), 1-26.

Akkutay, Ü. (1996). *Milli Eğitimde yabancı uzman raporları Atatürk Dönemi* (1. baskı). Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.

Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi* (*Başlangıçtan 1997'ye*), (6. baskı). İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Atar, Ö. (2024, 15 Şubat). MESEM mesleki eğitim değil, çocuk emeği sömürüsüdür. *Birleşik Metal İş Sendikası.* https://www.birlesikmetalis.org/index.php/tr

Bircan, İ. (1996). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim* (1. baskı) Friedrich Erbet Vakfı Yayını.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, (20. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çağatay, N. (1989). *Bir Türk kurumu olan ahilik* (1. baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim, tarihi gelişimi* (1. baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Doğan, H. ve Alkan, C. (1974). *METAP-Mesleki ve teknik öğretimde ana plan esasları,* (1.baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Doğan, H. (1977). *Ülkemizde endüstrileşme ve teknik eğitim*, (1. baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları no:64. Ankara.

Doğan, H. (1983). *Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi,* Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, (28-29 Nisan) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No: 126.

Doğan, H. (2012). Mesleki teknik eğitimin tarihsel gelişim süreci, H. Doğan (Ed.), C*umhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitimde iz bırakan eğitimciler (1.baskı)* içinde (ss.1-79), Eğitim Araştırmaları Derneği Yayınları, Cilt-1.

Doğan, H. (2015). Mustafa İsmet İnönü eğitime ilişkin görüşleri, H. Doğan (Ed.), C*umhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitimde iz bırakan eğitimciler (1.baskı)* içinde (ss.1-41) Eğitim Araştırmaları Derneği Yayınları, Cilt-II.

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.

İSİG Meclisi (2024). *MESEM'de, tarlada, sokakta, sanayide, inşaatta*. Erişim: 02.07.2024. https://isigmeclisi.org/

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss.25-42). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.

Kılınç. M. (2020). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim* (1886-1986) (2.baskı). Pegem Akademi.

MEB. (2005). *Mesleki ve teknik eğitimin tarihçesi* (1. basım). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımı.

MEB. (2022). OSB içerisine *Mesleki eğitim merkezi irtibat bürosu açılması*, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Tanıtım Kitapçığı.

Meer, J. (2005). Evidence on the returns to secondary vocational education, education, *Stanford Institute for Economic Policy Research, SIEPR Discussion Paper* No. 04-14.

UNESCO. (2013). *Education sector technical notes, technical and vocational education and training*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222129, Erişim:27.06.2024.

Okçabol, R. (1999). Cumhuriyet'in 75. yılında ortaöğretim sistemimiz, Gök, F. (Ed.), *75 Yılda Eğitim, Bilanço'99(1.baskı)* içinde (ss. 177-192), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Özcan, K. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet*, (1.baskı). İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Özcan, K. (2021). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları güncel sorunlar, A. Balyer,, K. Özcan ve A. Bayram (Eds.), *Eğitim politikaları (1.baskı)* içinde (ss. 365-405), Anı Yayıncılık.

Özcan, K. (2022) Türkiye'de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Çöküşü, *Tebeşir Dergisi*, Sayı: 22.

Özdamar K. (2003). *Örnekleme yöntemleri. SPSS ile biyoistatistik* (5. baskı). Kaan Kitapevi.

Ojimba, D. P. (2013). Technical and vocational education: ımperatives for socio-economic and political stability in Igeria, *European Scientific Journal*, 9(1), 9-18.

Önsoy, R. (1988). *Tanzimat dönemi Osmanlı sanayi ve sanayileşme politikası (1.baskı).* İş Bankası yayınları.

Özer, M. (2020). *Mesleki ve teknik eğitimde pradigma değişimi, Türkiye'nin mesleki eğitim ile imtihanı,* (1.baskı) Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Resmi Gazete. (2009). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılması. *Resmî Gazete*, 3 Kasım 2009 Resmî Gazete Sayı: 27405.

Savaşeri, O. (1983). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. M. Külahçı (Ed.). *Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu kitapçığı (1.baskı)* içinde (ss. 67-71).Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Sezgin, S. İ. (1999). Mesleki eğitim ve işverenlerin rolü. *İşveren, 37*(6), 19-21.

Taşkın. Y. (2024, 12 Haziran). MESEM bir eğitim değil, ucuz emek sömürüsü merkezidir. *Cumhuriyet Gazetesi*.

Tezcan, M. (1972). Toplumumuzda mesleki ve teknik öğretim ile ilgili değer yargıları ve değişme

Eğilimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1-2), 189-207.

Turan, K. (1996). *Ahilikten günümüze mesleki ve teknik eğitimin tarihi gelişimi*, (1.baskı). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

1970 yılında Malatya'da doğdu. Temel eğitimini bu şehirde tamamladı. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Bölümünden 1994 yılında mezun oldu. Aynı Üniversitede 1999 yılında Yüksek Lisansını, 2009 yılında ise Eğitim Yönetimi alanında doktorasını tamamladı. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2009 yılında Yardımcı Doçent, 2010 yılında Güney Florida Üniversitesi Eğitim Kolejinde misafir öğretim üyesi olarak bulundu. 2015 yılında Eğitim Yönetimi alanında Doçent ve 2020 yılında aynı alanda Profesör oldu. Son dönemlerde Mesleki ve Teknik Eğitim, Eğitim Politikaları, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

Anı Bölümü

Kıymetli Hocam Prof. Dr. Kasım Karakütük ile 2006 yılında Ankara Üniversitesi Ahlatlıbel Kolejinde bir arkadaşım aracılığıyla tanıştım. İstanbul'daki bir üniversitede, dekan ve aynı zamanda bölüm başkanı hocamız bölümdeki asistanlara mobbing uyguladığından bir arkadaşımız istifa etti, diğeri başka fakülteye geçti ve önceki bölüm başkanımız Prof. Dr. hocamızı da diğer bir fakülteye sürdürdü. Benim payıma ise fakülte içinden bir bölüme sürgün ve bitirmek üzere olduğum doktora tezimi "projede çalıştığım konuyu tez yapıyor" iddiası iptal ettirmek oldu. Bölüm hocalarına baskı yaparak, tez danışmanımı kimliğim nedeniyle (bu hocam "senin ait olduğun kimliğin nüfus oranına göre yüksek yargıdaki hâkim savcı sayısı çok fazla, bu doğru değil" demişti), doçent hocayı, profesörlük kadrosu ile tehdit ettiğini bu hocamız bana daha sonra ağlayarak anlatmıştı. Sonuçta Bölüm Kurulu kararı ile hiç bir hocam tez danışmanlığımı kabul etmedi. Saygıdeğer Enstitü Müdürümüz dosyamı Hukuk Fakültesine göndererek bilirkişi görüşü istemiş. Yapılanların haksızlık ve ayrımcılık olduğu kanaatine varan Müdürümüz "kendine bir danışman bulursan tezini tamamlarsın" dediler. Bu vesile ile saygıdeğer Kasım hocam ile tanıştım. Dosyamı inceledikten sonra "sana haksızlık yapmışlar, hakkını sonra aramalısın" diyerek danışmanlığımı kabul ettiler. Tez çalışması için iki ayda bir Ankara'ya gittiğimde, hocamın odasını erken saatte açıp gün boyu çalışma olanağı sağladı. Her gittiğimde iki gün sadece tezimin üzerinde çalıştık. Beni Fakülteden alan hocamızla tanıştırmak amacıyla (benim düşüncem) birlikte yemeğe götürdüler. İstanbul'da tez savunma sınavından sonra, bana haksızlık yapan hocaların kapılarını tek tek çalarak sanırım onlara bir şeyleri hatırlatmak durumunda kaldı. Yaşamımda

erdemi, özveriyi, mağdur edilmiş kişilerin yanında durmayı ve onlara sahip çıkmayı, güven duymayı, içtenliği ve samimiyeti Kasım hocamdan öğrendim. Kendilerine telefon edenlere, hatta yanına gelerek bu çocuk tembel çalışmaz diyenlere rağmen bana güvenerek sahip çıktı, yol gösterdi, yardım etti, onurumu ve hayatımı kurtardı. Aradan yıllar geçti bağımı hiç koparmadım. Her ne zaman yardıma ihtiyaç duysam *Hızır gibi yetişti* ve desteğini esirgemedi. Kasım Hocam benim için bir danışman hocadan öte bir ağabey gibidir. İyi ki varsınız Kasım Hocam, iyi ki hocam oldunuz, Sizleri tanıdığım için çok mutluyum. Saygılarımla.

Belirsizlik Altında Eğitim Planlaması: Stratejik Öngörü ile Planlama

Prof. Dr. Betül BALKAR

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bbalkar@cu.edu.tr;
ORCID: 0000-0002-4774-9727

Öz

Küresel krizler ve değişimin çağımızdaki hızı, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da belirsizlikle mücadele etmeyi zorunlu kılmaktadır. Belirsizlik altında karar alarak eyleme geçebilmek ise stratejik çevikliği ve proaktif bir anlayışı gerektirmektedir. Bu çalışmada, belirsizlik altında planlama çalışmalarında kullanılan stratejik öngörü yaklaşımının incelenmesi ve belirsizlik altında eğitim planlamasında stratejik öngörünün nasıl kullanılabileceğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla alanyazın taramasına dayalı olarak öncelikle belirsizlik kavramı ve belirsizlik ortamında planlama anlayışının nasıl olması gerektiği incelenmiştir. Ardından belirsizlik altında eğitim planlamasının geleceği değerlendirilmiştir. Eğitim planlaması anlayışındaki zorunlu dönüşüm ihtiyacı doğrultusunda stratejik öngörü ve stratejik öngörünün nasıl uygulandığı açıklanmıştır. Son olarak, eğitim planlaması bağlamında öngörünün planlama çalışmalarına nasıl entegre edilebileceği araştırılmıştır. Tartışma bölümünde, küresel ölçekte ve Türk eğitim sistemi bağlamında belirsizlik altında öngörü ile planlama yapmanın gereklilikleri, koşulları ve çıktıları tartışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, eğitim sistemlerinde stratejik öngörü çalışma birimlerinin örgütlenmesinin ve öngörü çalışmalarına dayalı eğitim planlaması yapılmasının, belirsizliğin zorunlu kılmaya başladığı bir planlama yaklaşımı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim planlaması, belirsizlik, stratejik öngörü

Giriş

Günümüzde ekonomik, toplumsal ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmeler, toplumları hızlı ve öngörülemeyen bir değişim sürecine uyum sağlamaya zorlamaktadır. Söz konusu gelişmeler, özellikle ekonomik ve politik bağlamlarda farklılık yaratan belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık

özelliklerini ortaya çıkarmıştır (Bennett ve Lemoine, 2014). Dolayısıyla günümüzde kurumlar, belirsiz bir geleceğe karşı faaliyet göstermek zorunda kalmıştır (Abbott, 2005).

Belirsizlik, eğitim alanında da her alanda olduğu gibi etkisini daha fazla hissettirmeye başlamıştır. Çeşitli alanlarda yaşanan küresel kriz, eğitim alanında da belirsizliklere yol açmıştır. 21. yüzyıl eğitim politikasının temel dayanağını, geleceğin istikrarsızlaşması oluşturmaktadır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2018). Bu nedenle, 2022 yılında eşitlik ve katılım, kalite ve uygunluk bağlamında eğitimde yaşanan küresel krize yanıt olarak Eğitimin Dönüştürülmesi Zirvesi gerçekleştirilmiştir. Bu küresel krizin, yavaş ve görünmez bir şekilde ilerlediğine dikkat çekilmiş ve küresel ölçekte gençlerin geleceği üzerinde yıkıcı etkilere sahip olduğu vurgulanmıştır (Birleşmiş Milletler [UN], 2022a, 2022b). Covid-19 salgınıyla birlikte çocukların kaliteli eğitimden mahrum kalması yönündeki küresel eğitim krizi daha da derinleşmektedir (UN, 2023). Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündeminin 17 dönüştürücü hedefi arasında, kapsayıcı ve eşitlikçi kalitede eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek de yer almaktadır. 2015 yılından bu yana bu hedef bağlamında ilerleme kaydedilmesine rağmen uluslararası toplum bu hedefe ilişkin taahhütlerini yerine getirmede yeterli olamamıştır (UN, 2023). Küresel iklim krizi, hızlı teknolojik dönüşüm ve iş piyasalarındaki değişim bağlamında mevcut öğrenme sistemleri, öğrenen konumundaki her bireyi başarısızlığa sürüklemektedir (UN, 2022a, 2022b). Bu noktada, kapsayıcı ve eşitlikçi kalitede eğitim sağlama hedefine yönelik ilerlemenin hızlandırılmasına ve böylece, öğrenme kayıplarının hızla telafi edilmesine ihtiyaç bulunmaktadır (UN, 2023). Küresel krizlerin yol açtığı belirsizliği anlamada ve yönetmede, planlama etkili bir yol olarak ortaya çıkmaktadır. Planlama sadece gelecekle ilgili bilinenleri açıklamakla sınırlı kalmamalı, geleceği değiştirme amacı doğrultusunda bilinmeyenleri de anlamaya çalışmalıdır (Abbott, 2005). Bu nedenle, belirsizlikle karakterize edilen çağımızda eğitim planlamasının da nasıl yapılması gerektiği hakkında tartışmalar yapılmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü (IIEP) (2023), Eğitim 2030 Gündeminin gerçekleşmesine çok az bir zaman kaldığını ve eğitim planlamasının daha iyi bir gelecek yaratmak için kendisini yeniden keşfetmesi gerektiğine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Eğitim planlamasına ilişkin anlayışta bir değişime ihtiyaç olduğunu Sanyal (2011), ekonomideki belirsizliklerin artması sonucunda iş

piyasasının gerektirdiği becerilerin değişerek çeşitlenmesi bağlamında açıklamıştır. Eğitim planlaması kapsamında gelecekteki iş alanlarının keşfedilmesinin artık bir zorunluluk olduğunu paylaşmıştır. Sonuç olarak, özellikle Covid-19 sonrası dünyada gözlemlenen çalkantılı zamanlar, karmaşık ve hızla değişen bu dünyanın zorlukları ve fırsatları bağlamında eğitim planlamasının nasıl yapılabileceğinin irdelenmesi gerektiğini göstermektedir (UNESCO IIEP, 2023).

Karmaşık, dinamik ve belirsizliklerle dolu bir çevrede yürütülen planlama çalışmalarında kasıtlı stratejilerle hareket etmek uygun bulunmamaktadır. Bunun yerine dış çevreyi tarayan, ilgili bilgileri toplayan ve geleceğe ilişkin düşünceleri sistematik bir şekilde belirleyen çevik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır (Torres ve Pena Jr, 2021). Bu noktada, dünya ekonomisinde meydana gelen değişime, kamu harcamalarının kısıtlanmasına, piyasalarda artan rekabet ve karmaşıklığa ve bilimsel ve teknolojik gelişmelere bir yanıt olarak *öngörü* anlayışı gelişmiştir (Martin, 2001). Yüksek düzeyde belirsizlik ve risk ekonomik, politik ve sosyal sürdürülebilirliği sağlamada ve karar almanın önünde engel oluşturduğunda, uzun vadeli stratejiler ve politikalar oluşturmanın etkili yolu öngörüdür (Makarova ve Sokolova, 2014). Öngörü, belirsizlik sürecinde politika ve plan oluşturmak için çevresel sinyalleri belirleyen ve olası gelecekleri tanımlayan bir disiplindir (Schmidt, 2015). Belirsizlik ve çevresel türbülans zamanlarında, gelecekteki olasılıklara hazırlanmak için sistematik düşünmeyi içeren ve stratejik rekabet avantajı sağlayan bir kabiliyet (Bui vd., 2019) olarak da görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin bilimsel, teknolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik belirsizlik koşullarında küresel eğitim krizinin de sorunlarına yanıt verebilecek bir anlayışla yapılandırılması için *stratejik öngörü* anlayışının eğitim planlamasında benimsenmesi bir çözüm yolu olarak ortaya çıkmaktadır. OECD (2018) de geleceğin belirsiz olduğuna ve geleceği tahmin edememize rağmen ona hazır olmamız gerektiğine vurguda bulunmaktadır.

Bu yazının amacı; bilimsel, teknolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik belirsizlik koşullarında planlama çalışmalarında kullanılan stratejik öngörü yaklaşımının incelenmesi ve belirsizlik altında eğitim planlamasında stratejik öngörünün nasıl kullanılabileceğinin araştırılmasıdır. Bu amaçla alanyazın taramasına dayalı olarak öncelikle belirsizlik kavramı ve belirsizlik ortamında planlama anlayışının nasıl olması gerektiği incelenmiştir. Ardından belirsizlik altında eğitim planlamasının geleceği değerlendirilmiştir. Eğitim planlaması anlayışındaki zorunlu dönüşüm ihtiyacı doğrultusunda stratejik öngörü ve

stratejik öngörünün nasıl uygulandığı açıklanmıştır. Son olarak, eğitim planlaması bağlamında öngörünün planlama çalışmalarına nasıl entegre edilebileceği araştırılmıştır. Tartışma bölümünde, küresel ölçekte ve Türk eğitim sistemi bağlamında belirsizlik altında öngörü ile planlama yapmanın gereklilikleri, koşulları ve çıktıları tartışılmıştır.

Belirsizlik

Belirsizlik, bilgi eksikliğine bağlı olarak sonuçları tahmin etmede yaşanan zorluk anlamına gelmekte ve bu nedenle, sadece öngörülemezlik olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir (Bennett ve Lemoine, 2014). Belirsizlik, öngörü sürecine ilişkin bilgi eksikliğini ve aynı zamanda güven ve güvenilirlik eksikliğini içerir (Alács, 2013). Ancak, bir olayın olasılığına ilişkin belirsizliğin yanı sıra sonuçlarının önemine ilişkin belirsizlik de söz konusu olabilir (Eiser vd., 2012).

Milliken (1987), stratejik karar vericilerin karşılaştığı üç belirsizlik türünden bahsetmiştir. *Durum belirsizliği*, çevresel faktörlerin nasıl bir değişim gösterebileceğinin anlaşılmamasıdır. Sosyal, ekonomik ve çevresel eğilimlerin sektörleri nasıl etkileyebileceğinin ve ne gibi yasal düzenlemeleri teşvik edebileceğinin bilinmemesi, durum belirsizliğine örnek olarak verilebilir. *Etki belirsizliği*, örgüt yöneticilerinin değişimin itici güçlerinin örgütlerini nasıl etkileyeceğini bir başka deyişle, örgütleri bağlamında ne tür sonuçlar doğurabileceğini tahmin edememesidir. Örneğin, sosyal, ekonomik ve çevresel eğilimlerin bir örgütün hitap ettiği hedef kitlenin tercihlerinde yol açtığı olası değişimler etki belirsizliğidir. *Tepki (yanıt) belirsizliği* ise gözlemlenen değişimlere yönelik müdahale seçeneklerini belirleyememe veya herhangi bir müdahalenin sonuçlarını tahmin edememedir. Gerçekleştirilmesi planlanan bir uygulama için gerekli kaynakların nereden temin edilebileceğinin bilinmemesi yanıt belirsizliğidir. Walker ve diğerleri (2013), belirsizliğin beş düzeyde gözlemlenebileceğini belirtmiştir: Birinci düzeyde, belirsizlikten tamamen emin olunmamaktadır. İkinci düzeyde, istatistiki olarak açıklanabilen belirsizlik söz konusudur. Üçüncü düzeyde, geleceğe dair birden fazla alternatif belirlenebilmekte ve bu alternatifler olasılıklarına göre sıralanabilmektedir. Dördüncü düzeyde, alternatiflerin olasılıklarına göre sıralanması mümkün değildir. Beşinci düzeyde ise gelecekteki durumlar sıralanamamaktadır.

Belirsizlik ortamında planlama

Planlama sürecinde politik, ekonomik ve sosyal bağlamlarda çalışılmakta ve daha iyi bir geleceğe ulaşmak için toplumlara yön verilmektedir. Ancak bu bağlamlar günümüzde radikal değişiklikler gösterebildiğinden planlamacılar, artık post-modern bağlamlarda belirsizlikle çalışmak zorunda kalmışlardır (Bray ve Varghese, 2011). Her ne kadar belirsizlik altında planlama, günümüzün koşullarından dolayı daha fazla dikkat çeken bir alan haline gelmiş olsa da aslında daha uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Rittel ve Webber (1973), planlama alanında kötü huylu sorunlar kavramına dikkat çekerek uysal sorunların aksine bu sorunların net bir başlangıcının, bitişinin veya çözüm yolunun olmadığını belirtmiştir. Bir başka deyişle, bu sorunların doğrusal olmadığını ve karmaşık ve belirsiz bir yapıya sahip olduğunu söylemiştir. Kötü huylu sorunlar, belirsizlik ile ilgili diğer sorunları ortaya çıkarmaktadır. Planlama sürecinde belirsizlik, bir risk faktörü olarak değerlendirildiğinden planlama çalışmalarında belirsizlikleri azaltmaya veya önlemeye odaklanılmaktadır (Gunn ve Hillier, 2014).

Planlama sürecinin hem çevresel belirsizlik ortamında hem de kaynak ve zaman belirsizliği altında gerçekleştirilmesi, planlama çalışmalarında karşılaşılan en önemli zorluklardandır. Hem kaynak hem de zaman belirsizliği durumunda eylemlerin eş zamanlı olarak planlanması zorlu bir sorun olarak değerlendirilmekte ve son zamanlarda planlama alanında dikkat çeken bir alan olarak ortaya çıkmaktadır (Beaudry vd., 2010). Bu nedenle, özellikle çevresel belirsizliğin stratejik yönetiminde planlama ekolü ve vizyoner yaklaşım giderek daha fazla yer edinmektedir. Planlama ekolüne göre, belirsizlik arttıkça çevresel değişiklikleri tahmin etmeye çalışan kurumlar daha başarılı performans sergilemektedir. Bunun nedeni ise planlama ekolünün temel ilkelerinin, belirsizlikle başa çıkmak için analitik araçlar geliştirilmesini içermesi ve böylece, yöneticilerin güvenli öngörülerde bulunma becerisini geliştirmesini teşvik etmesidir (Vecchiato, 2012). Vecchiato'ya (2012) göre, vizyoner yaklaşımın da planlama ekolü ile güçlü bağlantıları vardır. Bu yaklaşıma göre, örgütlerin proaktif bir anlayışla geleceğe ilişkin olasılıkları hayal ettiğini ve böylece çevresini inşa ettiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, belirsizlik ortamında örgütsel devamlılığı sağlayabilmek geleceği öngörmeye dayalı bir planlama anlayışını gerektirmektedir. Bu noktada stratejik öngörü, proaktif bir yaklaşıma dayalı olarak çevresel belirsizliğe ilişkin araştırmayı karar verme süreçlerine dâhil etmekte ve uzun vadeli değişime odaklanmaya olanak sağlamaktadır.

Eğitim planlamasının geleceği

Günümüz eğitim sistemleri, öğrencileri öngörülemeyen ekonomik ve sosyal eğilimlerin ortaya çıkabileceği bir geleceğe hazırlamak zorundadır. Bunun için öğrencilerin daha esnek ve yaratıcı olmalarını sağlayabilecek ve ileriye yönelik bir anlayışla çeşitlendirilmiş öğretim programlarına ve teknoloji kullanımına ihtiyaç bulunmaktadır (Pigott, 2022). OECD'nin (2019) güncellenen beceri stratejisi, gelecekte karşılaşılabilecek tehditleri tanımlayarak bireylerin öngörülmez bir dünya için hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Eğitimin belirsizlikle yüzleşmeyi ve hızla değişen ortama nasıl uyum sağlanabileceğini bireylere öğretmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Robst ve Cuson-Graham (1999), belirsizliğin eğitime etkisi konusunda, mesleklerin gerektirdiği eğitim gerekliliklerinin belirsizliğinin, alınan ücret gibi çalışanların işgücü piyasası çıktılarını etkilediğini ve belirsizliğin çalışanların eğitim yatırımlarını da azalttığını belirtmiştir. 2022 yılında gerçekleştirilen Eğitimin Dönüştürülmesi Zirvesi'nde de eğitim sistemlerinin değişen becerilere uyum sağlaması ve öğrenmenin daha dinamik ve kapsayıcı yapıda olması ve yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlaması için öğretme ve öğrenmenin dünyadaki dönüşümü yansıtacak şekilde geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Geleneksel eğitim sisteminin gerisinde veya dışında kalanlar için alternatiflerin geliştirilmesi gerektiği ve böylece, yaşam boyu öğrenme için beceri geliştirme ve yeniden beceri kazanma fırsatlarının oluşturulabileceği vurgulanmıştır (UN, 2022a, 2022b).

Eğitim sistemlerinin belirsizlik altında bireyleri geleceğe hazırlayabilmesine ilişkin bu beklentiler, eğitim planlamasında benimsenen anlayışta da bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Coombs (1970), planlamanın artık doğrusal bir genişleme stratejisi olarak değil eğitimsel değişim ve uyum stratejisi olarak işletilmesi gerektiğini belirtmiştir. Planlamanın bu yönde işletilebilmesi için ise yeni planlama konseptlerine ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Bray ve Varghese (2011), eğitim planlamasının geleceğine bakıldığında en güçlü kesinliğin, eğitim planlamasının doğasının değişmeye devam edecek olması olduğunu belirtmiştir. Teknik düzeyde planlamada yeni araçlar kullanılırken kavramsal düzeyde yeni zorlukların ortaya çıkacağını vurgulamıştır.

UNESCO IIEP (2023), eğitim planlamasını yeniden şekillendirmede altı temel önceliğe odaklanmıştır: Planlama yaklaşımının dönüştürülmesinde dijital teknolojinin rolü, eğitim planlamasının öğrenme krizini çözmeye ilişkin

rolü, planlamanın toplumsal cinsiyet eşitliğini desteklemedeki rolü, planlamanın hedeflerine ulaşmasında şeffaflık ve yeni finansman biçimlerinin rolü, planlamanın eğitim sistemlerinin krize, iklim değişikliğine ve doğal tehlikelere uyum sağlamasına yardımcı olmadaki rolü, planlamanın gelecekte ihtiyaç duyulacak becerilerin ve işe geçiş becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmadaki rolü. Bu altı temel öncelik, eğitim planlamasının günümüzde hangi sorunlara odaklanması gerektiğini göstermekle birlikte eğitim planlamasında kullanılması gereken yaklaşımlara da ışık tutmaktadır.

Stratejik öngörü

Sistemlerin faaliyet gösterdiği çevrelerin epistemolojik ve ontolojik sınırları vardır. Bu sınırlar değiştiğinde ortaya çıkan belirsizliğin anlaşılması ve alternatif geleceklerin yaratılması için ise stratejik öngörüye ihtiyaç duyulmaktadır (Wayland, 2015). Stratejik öngörü, değişim ve belirsizlik karşısında geliştirilen yönetsel yeterlik veya kabiliyet (Sarpong vd., 2013) olarak değerlendirilmektedir. Stratejik öngörünün üç boyutlu bir yapısı bulunmaktadır (Amsteus, 2008): Mevcut olasılıkların analizi, kontrol altındaki beklenmedik durumlara ilişkin gelecekte arzu edilen bir durumun veya durumların analizi ve arzu edilen gelecek duruma ulaşmak için eylem planlarının analizi. Öngörü, bu boyutlar bağlamında geleceğe bakmak için kullanılan teknikleri, programları, uygulamaları ve çalışmaları içermektedir (Horton, 1999).

Stratejik öngörü faaliyeti, farklı çalışmaların yapıldığı aşamalara bağlı olarak yürütülmektedir. Hines ve Bishop (2015) stratejik öngörü faaliyetinin aşamalarını şu şekilde açıklamıştır: *Birinci aşama (çerçeveleme)*, stratejik sorunun çerçevelenmesi bir başka deyişle, planlamanın kapsamının belirlenmesidir. Bu adımda planlamanın yürütüldüğü bağlamın analizi yapılmakta, çalışma ortamı ve hedef kitle analiz edilmekte, gerekçe ve amaçlar rasyonel bir şekilde belirlenerek açıklığa kavuşturulmakta ve çalışma ekipleri kurulmaktadır. Bu aşamada planlama sürecinde odaklanılan konu açıklığa kavuşturulmaktadır. *İkinci aşamada (tarama)*, planlamanın gerçekleştirilebilmesi için bilgi toplanmaktadır. Odaklanılan sorunun geçmişi ve bağlamı araştırıldığı gibi sorunun geleceğine ilişkin bilgilerin de nasıl taranacağı belirlenmektedir. *Üçüncü aşamada (tahmin)*, temel ve alternatif gelecekler tanımlanmaktadır. Belirsizliklerin yanı sıra odaklanılan konuya yön veren etkenler ve alternatifler belirlenmektedir. *Dördüncü aşamada*

(vizyon oluşturma), tahmin edilen gelecek senaryoları arasından tercih edilen bir gelecek seçilmektedir. Bu yönde yapılan tahminin hem sonuçları hem de hedeflenen sonuçları öngörülmektedir. *Beşinci aşamada (planlama),* vizyona ulaşabilmek için örgütleme çalışmaları yapılmaktadır. Stratejiler, seçenekler ve planlar hazırlanmaktadır. *Altın aşamada (eylem)*, hazırlanan plan uygulanmaktadır. Bu aşamada, stratejik düşünme ve istihbarat sistemleri kurumsallaştırılmakta ve ulaşılan sonuçlar paylaşılmaktadır.

Stratejik öngörünün planlama ve eylem aşamalarında, öngörünün planlama ile bağlantısı açıkça görülmektedir (Hines ve Bishop, 2015). Popper (2008) ise öngörü faaliyeti ile planlama arasındaki bu bağlantıya stratejik planlama çerçevesinde dikkat çekmiştir. Öngörünün eylem aşamasında, öngörü çıktılarının stratejik planlama süreçleri ile ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Voros (2003) da öngörü faaliyetinde neyin nasıl yapılacağının belirlendiği strateji oluşturma aşamasında, stratejik planlamanın bir yöntem olarak kullanılmasını önermektedir. Öngörü faaliyetinin aşamalarının yürütülebilmesi için ise uygulama ve yöntem bilgisi gerekmektedir. Bu aşamalarda "etki alanı haritalaması", "veri madenciliği", "paydaş analizi", "delphi", "senaryolar", "istatistiksel modelleme" "risk analizi", "eylem araştırması", "stratejik planlama" ve "takdir edici sorgulama" gibi hem nicel hem de nitel yapıda çeşitli uygulamalar ve yöntemler kullanılabilmektedir (Hines vd., 2017, s. 10).

Stratejik öngörü ile planlama

Stratejik öngörü, iki durumda ortaya çıkmaktadır. Birincisi, mevcut sosyo-ekonomik mekanizmaların beklenilen şekilde çalışmaması sonucunda beklenmeyen değişimlerle karşılaşılmasıdır. İkincisi ise mevcut sosyal ve ekonomik çerçevelerin, yeni bir bakış açısı sunmaması sonucunda gelişimi engellemesine bağlı olarak kabul edilebilir olmaktan çıkmasıdır (Gaspar, 2015). Dolayısıyla, stratejik öngörü beklenmeyen durumlarla veya sorunlarla karşılaşıldığında eyleme geçebilmeye yönelik planlama yapılmasına yardımcı olmaktadır. Stratejik öngörü, kritik kararlar almayı yansıtan eylemleri uygulayabilme ve eylem planları için sonuç çıkarma kabiliyetidir (Rohrbeck ve Schwarz, 2013). Geleceğe yönelik planlamalarda kullanılan yöntemleri, araçları ve süreçleri ifade etmektedir (Vecchiato, 2012). Dolayısıyla öngörü, geleceğe yönelik planlamanın bir parçasıdır. Planlamadaki işlevi, geleceği organizasyonun etkisi kapsamında olacak şekilde çerçeveleyerek belirsizliği

azaltmaktır (Kastrinos, 2018). Öngörü, ileriye yönelik planlama ile aynı yönelime sahip bir şekilde teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmelerden kaynaklanan zorluklara yönelik içgörü üretmek için keşfetmeye yönelik yöntemleri kullanır (Miles vd., 2002). Ancak öngörünün sonucu bir planlama değildir. Öngörü, planlama çalışmalarında dikkate alınması gereken bilgiyi sağlamaktadır (Cuhls, 2003). Stratejik öngörü, muhtemel gelecek senaryolarını karar verici konumunda bulunanlara sunarak faydalı ve rekabetçi seçimlerin planlanmasına yardımcı olmaktadır (Durand, 2008). Öngörü teknikleri, geleceğin karmaşıklığını ve beklenmedik durumları karar süreçlerine açıkça aktararak uzun vadeli planlamaya değer katar (Hirsch vd., 2013). İleriye yönelik planlamadan farklı olarak öngörünün gücü, katılımcı bir yapıda işletilmesi, sistemli bir şekilde geleceğe ilişkin istihbarat toplaması ve hem orta hem de uzun vadeli vizyon oluşturmasından gelmektedir (Miles vd., 2002). Ancak stratejik öngörü, geleceğe hazırlanmak için bugün gerçekleştirilebilecek stratejik eylemlerin belirlenmesini sağlarken tahminde bulunmaz, gelecek için sorumluluk alınmasını teşvik eder (Ratcliffe, 2020).

Stratejik öngörü, kamu politikasını etkileme yoluyla geleceği şekillendirmek için yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Schmidt, 2015). Stratejik öngörü, hükümet veya organizasyon düzeyinde uygulanabilmektedir (Ratcliffe, 2020). Kurumlar kendi varsayımlarını anlamak, verilen kararların beklenen ve beklenmeyen sonuçlarını dikkate alarak olası geleceği tahmin etmek, hızlı tepki vermek ve değişim süreçlerine uyum sağlamak için öngörüye başvurmaktadır (Schmidt, 2015). Örneğin, Finlandiya'da 2006 yılında geniş ölçekli iki ulusal öngörü süreci tamamlanmıştır. İlkinde, akademik araştırma ve teknoloji öngörüsüyle ilgili ulusal öngörü çalışmaları bir araya getirilmiştir. Diğerinde ise ulusal eğitim ve yeterlilik ihtiyaçlarını tespit etme amacıyla ülkedeki endüstrilerin ve iş gücü piyasalarının dönüşümünün öngörülmesi hedeflenmiştir (Metsämuuronen vd., 2013).

Günümüzde merkezi öngörü ajanslarına sahip olan veya bağımsız araştırma ajanslarını kullanan hükümetler, kurum veya bölüm bünyesinde uygulanan öngörü işlevlerine de sahip olmaya eğilim göstermektedir (Schmidt, 2015). Öngörü sonucunda istihbarat ve erken uyarı sistemlerinin kurulabilmesi ve kaynakların önceliklendirilmesi yoluyla yenilikçi politikaların oluşturulabilmesi (Yuan vd., 2010) stratejik öngörü birimlerinin yaygınlaşmasını teşvik etmektedir. Öngörü programlarının uygulanmasında merkezi veya merkezi olmayan bir yaklaşım benimseyen hükümetlerin yanı

sıra belirli bir konu bağlamında öngörü çalışmaları yürütmüş ancak sürekli bir öngörü programı oluşturmamış hükümetler de bulunmaktadır (Schmidt, 2015). Bu noktada stratejik öngörünün eğitim planlamasında etkili bir şekilde kullanımı, Finlandiya eğitim sisteminde görülebilmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde Eğitim Bakanlığı, geleceğe yönelik eğitimsel öngörü sürecini finanse ederek eğitim stratejileri geliştirmiştir. Eğitim Bakanlığının hem kısa vadeli hem de uzun vadeli olarak hazırladığı bu stratejiler, hükümet düzeyinde bağlayıcı olmasa da uygulamada normatif bir yapıya sahip olma eğiliminde olmuştur (Metsämuuronen vd., 2013). Bu bağlamda hazırlanan uzun vadeli strateji belgesi, şu altı stratejik kilit alana yöneliktir (Metsämuuronen vd., 2013, s. 411): *Eğitimsel ve kültürel eşitliği güvence altına almak, entelektüel gelişimi ve öğrenmeyi teşvik etmek, katılım fırsatlarını artırmak, Fin toplumunun eğitimsel, kültürel ve ekonomik rekabet edebilirliğini desteklemek, Finlandiya'nın uluslararası nüfuzunu çeşitlendirmek ve Eğitim Bakanlığının yetki alanındaki etkinliği iyileştirmek.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, beklenmeyen gelişmelere veya sorunlara bağlı olarak oluşan belirsizlik durumunda eyleme geçebilmeye yönelik planlamanın stratejik öngörü aracılığıyla nasıl yapılabileceği incelenmiştir. Küresel ölçekte eğitimdeki belirsizlikler bağlamında da eğitim planlamasının geleceği, stratejik öngörü ile planlama ile ilişkili bir şekilde değerlendirilmiştir. Belirsizlik çağımızın en temel özelliklerinden biri haline gelmiştir. Dhiman ve Arora (2024), öngörü araştırmalarında en fazla ele alınan konular arasında Covid-19, pandemi sonrası senaryo, dijital dönüşüm, teknoloji, bilgi ekonomisi, internet ve belirsizlik konularının yer aldığını tespit etmiştir. Dolayısıyla, son zamanlarda yaşanan gelişmelerin küresel ölçekte her alanda belirsizlik koşullarını oluşturduğu anlaşılmaktadır. Belirsizlikle başa çıkmanın en etkili yollarından biri, geleceğe yönelik planlama yapmak olarak görülmektedir. Örgütler, öngörü aracılığıyla stratejik öngörü olarak adlandırılan stratejik kararlarına gelecekteki koşullara ilişkin beklentileri entegre edebilmektedir (Bui vd., 2019). Giderek daha türbülanslı bir hale gelen ortamlarda öngörü, planlama ve politika oluşturma çalışmalarında yardımcı olabilmektedir (Kastrinos, 2018). Bu nedenle, örgütlerin yönetim düzeyinde bilgiyi arayıp işleyebilecek güçlü birimler oluşturması gerekmektedir (Rohrbeck vd., 2009). Bu şekilde öngörülerin düzenli olarak

izlenmesi; olası değişikliklerin öngörülmesine, iyileştirilmesi gereken alanların belirlenmesine ve istatistiki olarak yerel düzeydeki olaylar için kullanılan göstergelerin uygunluğunun değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Kastrinos, 2018). Ancak hükümetlerin çok azı kurumlarının tümünde veya çoğunda yerel öngörü programlarının sistematik olarak kurulmasını teşvik etmektedir (Schmidt, 2015).

Geleceğe yönelik planlama amacıyla öngörü yöntem ve tekniklerini içeren programlar henüz yeterince yaygınlık kazanmamış olsa da stratejik planlar kısmen de olsa bu amaçla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Dhiman ve Arora (2024), senaryo planlama, stratejik planlama ve ileriye yönelik planlamanın öngörü çalışmalarında ele alınan planlama türleri olduğunu saptamıştır. Öngörü, ileriye yönelik yapılan analizleri günümüz kararları için çıkarımlara dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla da stratejik planlama sürecine açık geri bildirimler sağlamaktadır (Miles vd., 2002). Öngörü faaliyetinin eylem aşamasında, gerçekçi uzun ve orta vadeli eylem planlarının hazırlanabilmesi için öngörü faaliyetinin geleneksel stratejik planlama süreçleriyle bağlantısının kurulması gerekmektedir (Popper, 2008). Stratejik öngörü, stratejik planlama ile bağlantılı bir şekilde kullanılabilmektedir ancak stratejik planlamadan farklılaştığı noktalar bulunmaktadır. Mintzberg (1994), stratejik planlamanın analiz ile ilgili olduğunu ancak stratejik düşünme olarak öngörünün sentez ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Stratejik planlama, analitik ve tümdengelimli bir düşünme gerektirirken stratejik düşünme (öngörü) sezgi, yaratıcılık ve tümevarımsal bir aktivite gerektirmektedir (Voros, 2003). Türk eğitim sisteminde de okulların stratejik planlama yapma sorumlulukları, stratejik öngörü ile planlama anlayışının yaygınlaşabilmesi açısından bir avantaj oluşturmaktadır. Ancak, öngörü aşamalarının stratejik planlamaya entegre edilerek geleneksel planlama anlayışından tamamen uzaklaşılması yönünde bir ihtiyaç bulunmaktadır. Karmaşıklık, muğlaklık ve belirsizlikle mücadele edilen kurumsal dünyada geleneksel planlamadan öngörüye dayalı stratejik planlamaya geçilmesi gerekmektedir ancak bu geçiş için kurumsal kültürün dönüşmesi şarttır (Ratcliffe, 2006).

Stratejik öngörü ile planlama yapılması belirsizlikle başa çıkmanın yanı sıra sistem ve örgüt düzeyinde pozitif çıktılar elde edilmesini de sağlayabilmektedir. Stratejik öngörü, sadece çevresel değişikliklerin algılanmasını değil kurumsal varlıkların dış çevreyle uyumlu hale getirilmesini sağlar (Vecchiato, 2012). Bu bağlamda öngörü, bir inovasyon aracı olarak kullanılarak (Ambrosat ve Grünwald, 2023) yenilik ortamının

gelişmesini sağlamaktadır (Yuan vd., 2010). Örgütsel planlama sürecine doğru ve etkili öngörü aktivitelerinin ve sistemlerinin entegre edilmesi, bilgi ekonomisinin çalışma ortamlarının gerekliliklerine yanıt veren inovasyon ile sonuçlanabilmektedir (Costanzo, 2004).

Türk eğitim sistemi bağlamında yapılan araştırmalara da bakıldığında, eğitim alanında belirsizliklerin algılandığı ve planlama sürecinde, belirsizliğin yanı sıra öngörünün gerektirdiği uygulamalardaki eksikliklere bağlı olarak da sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bakioğlu ve Demiral (2013), okul yöneticilerinin planlama hatalarını belirsizliğin sebebi olarak gördüğünü saptamıştır. Gelecekte ihtiyaç duyulacak insan profilinin bilinmemesinin, değişim sürecine ilişkin bir izleme sisteminin olmamasının ve ekonomik durumların, belirsizliğin sebepleri olarak görüldüğünü tespit etmiştir. Menteş ve Uçar (2022), okul müdürlerinin belirsizliği; öngörememe, sorun, kriz ve kararsızlık kavramları ile tanımladığını ve çoğunluğunun, belirsizliği kaotik bir süreç olarak algılayıp fırsata dönüştürmenin mümkün olmadığını düşündüğünü belirlemiştir. Dolayısıyla, belirsizlik eyleme yönelik planlama yapabilmenin önünde bir engel olarak algılanmaktadır. Atalay Mazlum (2022) ise araştırmasında, öğretmenlerin belirsizlikle başa çıkmada kısa vadeli planlar yapmayı ve zamana bırakmayı tercih ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bu tür tercihler, belirsizlik altında öngörü ile planlama yapılabilmesini kısıtlamaktadır. Sonuçta, belirsizlik altında nasıl planlama yapılabileceğinin bilinmesine ve planlama anlayışına stratejik öngörünün entegre edilmesine ilişkin bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Stratejik öngörünün en önemli özelliklerinden biri, kilit aktörleri sürece dâhil ederek katılımcı bir anlayışla çalışılmasını teşvik etmesidir. Belirsizlik konusunda Türk eğitim sistemi bağlamında okul düzeyinde yapılan araştırmalarda, stratejik öngörünün bu özelliğinin uygulamalara yansıdığına ilişkin araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Bakioğlu ve Demiral (2013), değişim sürecinde uygulayıcılara danışmadan karar almanın ve sonuçlara dair ihtimallerin araştırılmamasının, okul yöneticileri tarafından planlama kapsamındaki hatalar arasında değerlendirildiğini belirlemiştir. Hatta okul yöneticilerinin belirsizlik durumunda müdür yardımcılarına, öğretmenlere, rehberlik servisine ve okuldaki informal liderlere danıştığını saptamıştır. Benzer şekilde Menteş ve Uçar (2022), okul müdürlerinin okullarda yaşanan belirsiz durumlara müdahale etmede en fazla kurul oluşturmayı tercih ettiğini ve olay incelemeye yönelik davranışları sergilediğini saptamıştır. Belirsizlik altında stratejik öngörü ile planlama, bilgi ve vizyon üretimini sağlaması

bakımından çoklu bakış açısının sağlanmasını gerektirmektedir. Böylece, planlama sürecinde her alanı kontrol edebilme olasılığı da güçlendirilmektedir. Dolayısıyla, eğitim planlamasında benimsenen yaklaşımların belirsizlik altında kontrol edilebilirliği de sağlamaya yönelik olması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Lewin (2011), eğitim planlamasının hem teknik hem de uygulama açısından gelişmeye devam edeceğini ve belirsizlik ve kontrol edilebilirlik bağlamında politikaların uygulanmasına yön vereceğini belirtmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda, belirsizliğin giderek derinleştiği çağımızda diğer sistemler kadar eğitim sistemlerinin de belirsizlik altında planlama yapabilme kapasitelerini geliştirmesinin bir gereklilik olduğu anlaşılmıştır. Ancak, belirsizlik altında etkili planlama yapabilme geleneksel planlama anlayışından uzaklaşarak stratejik öngörü ile planlama yapmayı gerektirmektedir. Diğer sistemlere kıyasla eğitim sistemlerinde geleneksel planlama anlayışının görece daha yaygın olması ise öngörü ile planlamanın önünde bir engel oluşturmaktadır. Stratejik öngörü ile planlama, oldukça geniş bir yelpazede dağılım gösteren nicel ve nitel yöntem ve tekniklerin kullanımını ve katılımcı bir yaklaşımı gerektiren yapıdadır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinde belirsizlik altında stratejik öngörü ile planlama yapılabilmesi için eğitim örgütlerinde kolektif bir araştırma ve öğrenme kültürüne ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda, eğitim örgütlerinde stratejik öngörü faaliyetinin uygulanabilmesi için öncelikle öngörü yöntem ve teknikleri hakkında teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Eğitim örgütlerinde hazırlanan stratejik planlara stratejik öngörü entegre edilerek öngörü sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda stratejik planlar hazırlanabilir. Eğitim sisteminin yönetiminde stratejik öngörü çalışma birimlerinin örgütlenmesi yoluyla stratejik öngörü ile planlamanın politika düzeyinde sistemli bir şekilde uygulanması sağlanabilir.

Kaynakça

Abbott, J. (2005). Understanding and managing the unknown: The nature of uncertainty in planning. *Journal of Planning Education and Research, 24*(3), 237-251. doi.org/10.1177/073945 6X04267710

Alács, P. (2013). Micro-meso-macro: From the heritage of the oracle to foresight. In M. Giaoutzi & B. Sapio (Eds.), *Recent developments in foresight methodologies* (pp. 109-122). Springer Science & Business Media.

Ambrosat, S., & Grünwald, C. (2023). Towards a future-proof organisation: Using foresight in HR and organisational development. *Strategic HR Review, 22*(5), 169-173. doi.org/10.1108/SHR-07-2023-0040

Amsteus, M. (2008). Managerial foresight: concept and measurement. *Foresight, 10*(1), 53-66. doi.org/10.1108/14636680810856026

Atalay Mazlum, A. (2022). Strategic readiness as one of the ways to cope with uncertainty during the pandemic of covid 19. *E-International Journal of Educational Research, 13*(5), 1-20. doi.org/10.19160/e-ijer.1092163

Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 38*, 9-35. doi.org/10.15285/EBD.2013385564

Beaudry, É., Kabanza, F., & Michaud, F. (2010). Planning with concurrency under resources and time uncertainity. In H. Coelho, R. Studer & M. Wooldridge (Eds.), *ECAI 2010: 19th European conference on artificial intelligence*: *Including prestigious applications of artificial intelligence (PAIS-2010): Proceedings* (pp.217-222). IOS Press.

Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons, 57*(3), 311-317. doi.org/10.1016/j.bushor. 2014.01.001

Bray, M., & Varghese, N.V. (2011). Learning from the past while planning for the future. In M. Bray & N.V. Varghese (Eds.), *Directions in educational planning: International experiences and perspectives,* (pp. 299-310). UNESCO-IIEP.

Bui, H. T. M., Chau, V. S., & Cox, J. (2019). Managing the survivor syndrome as scenario planning methodology and it matters! *International Journal of Productivity and Performance Management, 68*(4), 838-854. https://doi.org/10.1108/IJPPM-05-2018-0202

Coombs, P. H. (1970). *What is educational planning?* UNESCO- IIEP.

Costanzo, L.A. (2004). Strategic foresight in a high-speed environment. *Futures, 36*(2), 219-235. doi.org/10.1016/S0016-3287(03)00145-9

Cuhls, K. (2003). From forecasting to foresight processes-new participative foresight activities in Germany. *Journal of Forecasting, 22*(2/3), 93-111. doi.org/10.1002/for.848

Dhiman, V., & Arora, M. (2024). How foresight has evolved since 1999? Understanding its themes, scope and focus. *Foresight, 26*(2), 253-271. doi.org/10.1108/FS-01-2023-0001

Durand, T. (2008). Scenarios as knowledge transformed into strategic 'Re-presentations': The use of foresight studies to help shape and implement strategy. *Management & Avenir, 3*(17), 279-297. doi.org/10.3917/mav.017.0279

Eiser, J. R., Bostrom, A., Burton, I., Johnston, D. M., McClure, J., Paton, D., van der Pligt, J., & White, M. P. (2012). Risk interpretation and action: A conceptual framework for responses to natural hazards. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 1*, 5-16. doi.org/10.1016/j.ijdrr. 2012.05.002

Gaspar, T. (2015). Strategia Sapiens-strategic foresight in a new perspective. *Foresight, 17*(5), 405-426. doi.org/10.1108/FS-03-2015-0017

Gunn, S., & Hillier, J. (2014). When uncertainty is interpreted as risk: An analysis of tensions relating to spatial planning reform in England. *Planning Practice & Research 29*(1), 56-74. doi.org/10.1080/02697459.2013.848530

Hines, A., & Bishop, P. (2015). *Thinking about the future: Guidelines for strategic foresight* (2nd ed.). Hinesight.

Hines, A., Gary, J., Daheim, C., & van der Laan, L. (2017). Building foresight capacity: Toward a foresight competency model. *World Futures Review, 9*(3), 123-141. doi.org/10.1177 /1946756717715637

Hirsch, S., Burggraf, P., & Daheim, C. (2013). Scenario planning with integrated quantification – managing uncertainty in corporate strategy building. *Foresight, 15*(5), 363-374. https://doi.org/ 10.1108/FS-09-2012-0064

Horton, A. (1999). A simple guide to sucessful foresight. *Foresight, 1*(1), 5-9. doi.org/10.1108/ 14636689910802052

Kastrinos, N. (2018). Do statistics need foresight? *Foresight, 20*(2), 137-149. doi.org/10.1108/FS-07-2017-0039

Lewin, K. M. (2011). Looking back to see the future: Four decades of development in educational planning. In M. Bray & N.V. Varghese (Eds.), *Directions in educational planning: International experiences and perspectives,* (pp. 253-271). UNESCO-IIEP.

Makarova, E. A., & Sokolova, A. (2014). Foresight evaluation: Lessons from project management. *Foresight, 16*(1), 75-91. https://doi.org/10.1108/FS-03-2012-0017

Martin, B. (2001, April). Technology foresight in a rapidly globalising economy [Paper presentation]. *The International Conference on Technology Foresight for Central and Eastern Europe and the Newly Independent States*, Vienna, Austria. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ 2001_vienna_MartinBen.pdf

Menteş, M. ve Uçar, R. (2022). Okul müdürlerinin okullarda yaşanan belirsizlik durumlarına yönelik algılarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. H İ. Özok ve F. Kutlu (Ed.), *TRB2-ICES: Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Tam Metin Bildiriler Kitabı* içinde (ss.159-168). Palme Yayınevi.

Metsämuuronen, J., Kuosa, T., & Laukkanen, R. (2013). Sustainable leadership and future-oriented decision making in the educational governance – a Finnish case. *International Journal of Educational Management, 27*(4), 402-424. doi.org/10.1108/09513541311316331

Miles, I., Keenan, M., Gavigan, J., Scapolo, F., Farhi, F., Lecoq, D., Capriati, M., di Bartolomeo, T., Clar, G., & Svanfeldt, C. (Eds.). (2002). *Practical guide to regional foresight in the United Kingdom.* European Commission. Office for Official Publications of the European Communities. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e4e7728e-fd41-4d12-a030-0cbd851707d0/language-en/format-PDF/source-318524113

Milliken, F. J. (1987). Three types of perceived uncertainty about the environment: State, effect, and response uncertainty. *Academy of Management Review, 12*(1), 133-143. doi.org/10.5465 /amr.1987.4306502

Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review, 72*(1), 107-114.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future we want. The future of education and skills – Education 2030*. OECD Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD skills strategy 2019: Skills to shape a better future.* OECD Publishing.

Pigott, J. (2022). Less is more: education for uncertain times. *Globalisation, Societies and Education, 20*(3), 251-261. doi.org/10.1080/14767724.2021.1882956

Popper, R. (2008). How are foresight methods selected? *Foresight, 10*(6), 62-89. doi.org/10.1108 /14636680810918586

Ratcliffe, J. (2020). Property futures-the art and science of strategic foresight. *Journal of Property Investment & Finance, 38*(5), 483-498. doi.org/10.1108/JPIF-05-2020-0056

Ratcliffe, J. S. (2006). Challenges for corporate foresight: Towards strategic prospective through scenario thinking. *Foresight, 8*(1), 39-54. doi.org/10.1108/14636680610647138

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences, 4*, 155-169. doi.org/10.1007/BF01405730

Robst, J., & Cuson-Graham, K. (1999). The effect of uncertain educational requirements on education and wages. *Applied Economics, 31*(1), 53-63. doi.org/10.1080/000368499324552

Rohrbeck, R., & Schwarz, J.O. (2013). The value contribution of strategic foresight: Insights from an empirical study of large European companies. *Technological Forecasting and Social Change, 80*(8), 1593-1606. doi.org/10.1016/j.techfore.2013.01.004

Rohrbeck, R., Mahdjour, S., Knab, S., & Frese, T. (2009). *Benchmarking report: Strategic foresight in multinational companies.* The European Corporate Foresight Group. doi.org/10.2139/ssrn.1470050

Sanyal, B. C. (2011). Education and employment. In M. Bray & N.V. Varghese (Eds.), *Directions in educational planning International experiences and perspectives,* (pp. 179-198). UNESCO-IIEP

Sarpong, D., MacLean, M., & Alexander, E. (2013). Organizing strategic foresight: A contextual practice of 'way finding.' *Futures, 53*(1), 33-41. http://doi.org/10.1016/j.futures.2013.09.001

Schmidt, J. M. (2015). Policy, planning, intelligence and foresight in government organizations. *Foresight, 17*(5), 489-511. doi.org/10.1108/FS-12-2014-0081

Torres, L. A., & Pena Jr, M. A. G. (2021). Foresight as decision-making support within bounded rationality in individuals and organizations – Embrapa's strategic intelligence system – Agropensa's case. *Foresight, 23*(4), 477-495. doi.org/10.1108/FS-07-2020-0072

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization International Institute for Educational Planning (2023). *IIEP-UNESCO 60th anniversary: Symposium: The future of educational planning.* https://box.iiep.unesco.org/s/JNC2YeRbiFEGnkN?dir=undefined&openfile=184451

United Nations. (2022a). *Transforming Education Summit convened by the United Nations Secretary-General: Information note.* www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes_information_note_en.pdf

United Nations. (2022b). *Transforming Education Summit 2022: Concept note.* www.un.org/sites /un2.un.org/files/tes_concept_note.pdf

United Nations. (2023). *The sustainable development goals report 2023: Special edition.* https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf

Vecchiato, R. (2012). Environmental uncertainty, foresight and strategic decision-making: An integrated study. *Technological Forecasting & Social Change, 79*(3), 436-447. doi.org/10.1016/j.techfore .2011.07.010

Voros, J. (2003). A generic foresight process framework. *Foresight, 5*(3), 10-21. doi.org/10.1108/14636 680310698379

Walker, W. E., Marchau, V. A. W. J., & Kwakkel, J. H. (2013). Uncertainty in the framework of policy analysis. In W. A. H. Thissen & W. E. Walker (Eds.), *Public policy analysis: New developments* (pp.215-261). Springer.

Wayland, R. (2015). Strategic foresight in a changing world. *Foresight, 17*(5), 444-459. doi.org/10.1108/ FS-03-2015-0016

Yuan, B. J. C., Hsieh, C.-H., & Chang, C.-C. (2010). National technology foresight research: A literature review from 1984 to 2005. *International Journal of Foresight and Innovation Policy, 6*(1-3), 5-35. doi.org/10.1504/IJFIP.2010.032663

Prof. Dr. Betül BALKAR

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında profesördür ve aynı zamanda Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yapmaktadır. Doktorasını Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programında tamamlamıştır. Daha önce Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında çalışmıştır. İlgilendiği araştırma konuları arasında eğitim politikaları, eğitim planlaması ve ekonomisi, liderlik ve okul geliştirme yer almaktadır.

Teknoloji Temelli Deneysel Demokratik Eğitimde Toplumsal Değerler ve Eğitim Sistemi *

Prof. Dr. Tuğba ÖZTÜRK

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, tozturk@ankara.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-9614-5452

Öz

Yüzyıllardır süregelen demokratik eğitim tartışması, günümüzde teknolojinin hayatın her alanında etkin yer bulması ile yeniden ve farklı düzeylerde tartışılmaktadır. Kimi kaynaklar teknolojinin eğitimi demokratikleştirebileceğini düşünürken, kimi kaynaklar tekniği tasarlayan statükonun belirleyici etkisine değinerek ve teknolojinin gözetim gibi bir takım beraberinde getirdiği antidemokratik uygulamalara değinerek tartışmayı iki boyutta ele almaktadır. Bu çalışmada, teknolojinin demokratik eğitime katkıları dikkate alınarak deneysel demokrasi denemesi gerçekleştirilmiş ve öğretim bileşenlerinin deneyimi eğitim sistemi ve toplumsal değerler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda, bir devlet üniversitesinde okumakta olan 33 öğrenci ve 1 öğretim elemanı ile bir ders kapsamında çalışılmıştır. Veriler odak grubu toplantıları, görüşme, anket ve de sanal öğrenme ortamı üzerinden toplanmıştır. Çalışmanın sonunda teknolojinin imkânlarından yararlanılsa da deneysel demokrasinin sürdürülemediği, eğitim sistemi ve toplumsal değerler gibi statükonun eğitim deneyimlerinde baskın etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *Demokratik eğitim, demokratik pedagoji, dijital demokrasi, eğitim sistemi*

Giriş

Eğitimde demokratik pedagoji tartışmaları, 1900'lerin başında John Dewey ile öne çıkmaktadır. Dewey (1903), zihnin özgürleşmesinin, demokratik okullarda geliştirilen özgür düşünce kapasitesi yoluyla elde

* Bu çalışma, yazarın doktora tezinden esinlenilerek hazırlanmıştır. Öztürk, T. (2011). Conflict in Virtual Learning Communities in the Context of a Democratic Pedagogy. Lancaster University

edilebileceğini savunmaktadır. Okullarda demokratik pedagojiyi somutlaştırırken, Demokrasi ve Eğitim (1916) adlı kitabında üç önemli bileşenden bahsetmektedir: konu seçimi, yöntem ve yönetim. Konu, bir amaca sahip bir durumun gelişimi sırasında gözlemlenen, hatırlanan, okunan ve konuşulan olgular ve önerilen fikirlerden oluşur. Yöntem, konuyu en etkili şekilde kullanma sürecine atıfta bulunur. Bir dersteki yöntem, öğrencilerin katılımcı demokratik karar alma sürecini yürütmesini teşvik etmektedir. Dewey'e göre, konu ve yöntem iç içe geçmiş ve birbirini etkileyen unsurlardır. Bu bakış açısından, eğitimin yönetimi iki yönle ilgilenir: öğrenme sürecini nasıl organize edeceğimiz (yöntem) ve neyi (konu) öğreteceğimiz. Onun argümanlarına dayanarak, öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve özgün bilgiyi oluşturan konulardan öğrenmeleri teşvik edilir.

Her ne kadar Dewey'in ilkeleri Amerika eğitim bağlamında geniş ölçüde benimsenmemiş olsa da, Dewey'in demokratik eğitim alanyazınına önemli katkıları bulunmuştur. Dewey'in 1920'lerdeki fikirlerine paralel olarak, demokratik pedagojinin etkileri Birleşik Krallık'ta da görülebilir. Ancak, bu etkiler ana akımın bir parçası değildir; eğitim sisteminde yalnızca birkaç örneği temsil ederler. Bu bağlamda 1921'de A.S. Neill, İngiltere'de Summerhill Okulu'nu kurmuş ve *ana fikir çocuğu okula uydurmak yerine, okulu çocuğa uydurmaktır* (Neill, 196, s. 20) söylemini öne çıkarmıştır. Bunu başarmak için, okulda çocuklarla düzenli olarak yapılan toplantılarda okul kurallarını belirleme konusunda demokratik haklar verilmiştir. Neill'e (1992, s. 23) göre, *Demokrasi yirmi bir yaşında oy kullanma hakkına kadar beklememelidir; binlerce kişiden biri olarak bir aday için oy kullanmak demokrasi değildir*. Eşit katılım haklarına ek olarak, öz yönetim de Summerhill Okulu'nda önemli bir değer olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, istemedikleri sürece derse katılmak zorunda değildir, çünkü öz yönetim, bireyin dış otorite olmaksızın özgürce yaşama hakkı anlamına gelmektedir.

1970'lere gelindiğinde ise, radikal demokrasi, feminizm ve sosyal adalet gibi hareketlerden ortaya çıkan eleştirel pedagoji, demokratik eğitimle paralellik göstermektedir. Eleştirel pedagog Paulo Freire (2019), eğitim ve ideoloji arasındaki bağlantıyı vurgulayarak, resmi ideolojilerin katı müfredatlar aracılığıyla öğretildiğini eleştirmektedir. Bu durumu, öğretmenlerin bilgiyi depoladığı ve öğrencilerin bilgiyi edilgen bir şekilde alıp ezberlediği *Bankacılık Sistemi* olarak tanımlamaktadır. Freire, öğretmenler ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katıldığı ve bilgiyi birlikte eleştirel bir şekilde yapılandırdığı bir eğitim yaklaşımını savunmuştur.

2000'li yıllarda ise demokratik pedagoji üzerine yapılan alanyazın incelemesinde, Knight ve Pearl (2000) makalelerinde demokratik eğitimin yedi karakteristiğini şu şekilde tanımlamaktadır:

1. önemli bilginin belirlenmesi,
2. eğitimsel otoritenin doğası,
3. üyeliğin düzenlenmesi ve kapsayıcılığı,
4. hakların tanımı ve erişilebilirliği,
5. hayatını etkileyen kararlara katılımın doğası,
6. eşitlik,
7. en uygun öğrenme ortamı.

Yazarlara göre, demokratik pedagoji (1) Önemli bilginin ne olduğunun belirlenmesiyle tanımlanır. Yazarlar, okullarda öğretilen önemli bilgiyi kimin belirlediğini sorgulayarak bilginin ontolojisini sorgulamaktadırlar. Onlara göre, önemli bilgiyi belirlerken paydaşlar yetkiye bakılmaksızın demokratik olarak karar alma sürecine katılmalıdır. Örneğin, öğrenciler de hayatlarını etkileyebilecek bilgiyi belirleyen karar sürecine dâhil olmalıdır (2) Eğitimsel otoritenin doğası: Eğitim süreci katılımcı bir süreçtir ve ayrıcalıklı bir epistemolojik konumu temsil eden belirli bir otorite olmamalıdır. (3) Üyeliğin düzenlenmesi ve kapsayıcılığı: Buna göre, eğitimdeki paydaşlar farklı arka planlardan, kültürlerden, sosyo-ekonomik durumlardan gelebilirler. Bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde, eğitim yeterince kapsayıcı olmalıdır, aksi takdirde anlamlı iletişime engel olabilir.

Problem

Tarihi çok eskilere dayanan demokratik pedagojinin günümüzde nasıl gerçekleştiğine yönelik farklı söylemler bulunmaktadır. Bir yandan, teknolojinin etkisi ile eğitimdeki demokratik dönüşüm teknolojinin hiyerarşik olmayan ağ yapısı, bilgiye erişimdeki eşitlik, eleştirel/bağımsız düşünmeyi ortak topluluklar üzerinden teşvik etmesi gibi yönleri ile eğitimi demokratikleştirebileceği üzerine tartışmalar yürütülmektedir. Örneğin, Garrison (1997), teknolojinin öğrenenler arasındaki etkileşimi güçlendirerek anlamın sosyal yapılandırmasını desteklediğini ve ortak anlayışı güçlendirmek için potansiyel sunduğunu vurgulamaktadır. Teknolojiyi de

içine alan teknik ve bilimsel bilginin edinilmesinin bireylerin kültürel eşitsizlikleri aşabileceğine dönük söylemler de vardır; Gramsci, Pierre Bourdieu ve Basil Bernstein'ı takip eden bazı eleştirel eğitimciler, eğitimcilerin *köprü kurucular* olmaları ve öğrencilerin mevcut kültürel eşitsizlikleri aşabilmeleri için teknik-bilimsel ve sosyal-hümanist bilgiyi kazanmalarına yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Schutz, 2008, s. 435 Akt: Sant, 2019). Bir diğer yandan, karşı söylem olarak teknolojinin gözetim özelliğinin aynı zamanda anti-demokratik uygulamalar olduğu ve teknolojiye sahip olmamanın veya teknik özellikleri bilmemenin dijital uçuruma neden olup eşitsizlikleri beraberinde getireceği de belirtilmektedir (Apple, 2023, Akt. Pedro ve Ferreira, 2023).

Bu belirsizlik durumunda sistemsel yapının ve toplumsal değerlerin önemli rolü olduğu görülmektedir. Mantovani (1994), kurumlarda iletişim ve statü farklılıklarının önündeki engellerin teknikten ziyade sosyal konular olduğunu ve bu sosyal eşitsizlikleri çözmek için teknoloji arayışının safça bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Levy (2004), çevrimiçi ortamlarda mevcut sosyal sınıflandırmaların ve normların sosyal varoluş ve kimliği şekillendireceğini ve bu nedenle teknolojinin demokratik kuramı gerçekleştirme işlevinin fazlasıyla belirlenimci (deterministik) bir yaklaşım olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Campbell ve diğerleri (2009), eğitim tasarımında sosyo-kültürel sorunlara değinmişlerdir; ancak, bu tür durumların öğrenicileri nasıl etkilediğini anlamak açısından sosyo-kültürel çatışmanın derinlemesine incelenmesine hâlâ ihtiyaç vardır.

Bütün bu argümanlardan yola çıkarak, bu çalışmada teknolojinin eğitimi demokratikleştirmeye yönelik rolü toplumsal ve sistemsel düzeyde ele alınacaktır.

Toplumsal değerlerin üyelerin biyografilerini oluşturan bir unsur olduğunu ve bunların sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ve bir toplumun eğitim sisteminde önemli bir bileşen olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, sosyo-kültürel çatışma durumu incelenirken, eğitim sisteminin temellerini oluşturan eğitim paradigmalarından yararlanılmıştır. Dolayısıyla, öğrenme ekolojisinin eğitim sistemi içinde kendini var edişi, eğitim bileşenlerinin öğrenme deneyimlerinin sistemsel ve toplumsal dinamiklerden nasıl etkilendiği ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Esasında, bu iki yönlü bir tartışmadır: 1) *Eğitim sistemi,* eğitim bileşenlerinin değerlerini bir toplumsal unsur olarak etkileyebilmektedir. 2) Eğitim bileşenleri, ait oldukları öğrenme

topluluğuna kendi *toplumsal kimliklerini* dâhil etmektedir. Bu çalışma kapsamında, eğitim bileşenlerinin teknoloji temelli deneysel demokrasi deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla toplumsal durumlar ve eğitim sistemi boyutlarından yararlanılacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada kodlama süreci, temellendirişmiş kuramdan (Grounded theory) esinlenilerek yürütülmüştür. Charmaz (2010) tarafından önerilen aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Satır satır kodlama,
2. Sürekli karşılaştırma (Charmaz, 2010, s. 188)
    a) Farklı kişilerin (görüşlerinin, durumlarının, eylemlerinin, anlatımlarının ve deneyimlerinin) karşılaştırılması,
    b) Aynı bireylerin farklı zamanlarda kendi verileriyle karşılaştırılması,
    c) Olaydan olaya karşılaştırma,
    d) Verilerin kategorilerle karşılaştırılması,
    e) Bir kategorinin diğer kategorilerle karşılaştırılması.

Araştırmanın tasarımı

Bu çalışmanın katılımcı grubunu bir devlet üniversitesinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü 3. Sınıfta okuyan ve Uzaktan Eğitim (UE) adlı derse kayıtlı 33 öğrenci ve dersin öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu araştırmada demokratik eğitim, eğitim paydaşlarının (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler vb.) eğitim süreçlerini eşit bir şekilde yönettiği ve bilgi inşasının esasen müzakereler yoluyla gerçekleştiği öğretim ve öğrenme uygulamaları olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenin rolü, *kolaylaştırıcı* olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmen bilgiyi doğrudan aktaran değil, öğrencilerin bilgiye erişmesini ve değerlendirmesini özellikle teknoloji üzerinden sağlayandır. Sınıfça veya grup ile yapılan etkinliklerde moderatör rolü üstlenir. Öğrencilerin, dersin de konusu olan uzaktan eğitim etkinlikleri yolu ile farklı alan uzmanlarına ulaşılmasında rol alır. Bir diğer

deyişle, günümüz öğretmen yeterliliklerini yerine getirir (ISTE, 2017). Kolaylaştırıcı rolü ile teknolojiyi etkin kullanarak öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplenmesini sağlar, teknolojinin sınıf yönetiminde kullanılmasını destekler, yaratıcı ve tasarım odaklı düşünmeyi öğretir ve model olur.

UE dersi bir akademik dönem (14 hafta) boyunca aşağıdaki ilkelere göre tasarlanmıştır:

1. Temel bilgiler öğretildikten sonra, dersin akışına öğrenciler karar vermektedir.
2. Dersin değerlendirmesine öğrenciler karar vermektedir.
3. Dersin sonunda toplum yararına teknoloji destekli bir uzaktan eğitim uygulaması geliştirilecektir.
4. Teknoloji aracılığı ile tartışma grupları oluşturulacaktır. Öğretmen, kolaylaştırıcı rolü üstelenecektir.
5. Teknoloji aracılığı ile uzaktan eğitim konusunda uzmanlar derse canlı bağlanacaktır. Öğretmen kolaylaştırıcı rolü üstlenecektir.
6. Üçboyutlu sanal ortam olan Second Life üzerinde ders işlenecektir ve öğretmen kolaylaştırıcı rolü üstelenecektir.
7. Sanal öğrenme ortamında Wiki, sözlük gibi öğrencilerin bilgiyi sosyal yapılandıracakları ortamlar sağlanacaktır.
8. Öğrencilere, açık erişim ile çeşitli kaynak önerisi yapılacak ve öğrenciler bilgileri kendileri edinecektir. Öğretmen, kolaylaştırıcı rolü üstlenecektir.

Veri toplama araçları

Bu çalışma kapsamında öğrenciler ile odak grubu toplantıları düzenlenmiş ve dersin öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilere dersten önce, öğrencilerin demokratik eğitim deneyimlerini etkileyebilecek durumlarını sorgulayan bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, sanal öğrenme ortamındaki verilerden de yararlanılmıştır.

Odak grup toplantılarına 28 öğrenci katılmıştır. Ders sonrası odak grupları 2 grup halinde yapılmıştır. İlk grup 15, ikinci grup 13 öğrenciden

oluşmaktadır. Öğrencilere, yarı-yapılandırılmış olan bu görüşmede aşağıdaki sorular sorulmuştur:

Teknoloji destekli demokratik eğitim sürecindeki deneyimlerinizi düşündüğünüzde,

- Süreç içerisinde zorluk yaşadınız mı? Açıklar mısınız?
- Öğretim problemlerine topluluk olarak mı yoksa bireysel olarak mı daha iyi çözüm buldunuz?
- Grupların birlikte/kolektif çalışmasını sağlayan veya buna yardımcı olan şeyler nelerdir?
- Eğitim sürecini sizin yürütmenizi etkileyen faktörler nelerdi? (eğitim sistemi, alışkanlıklarınız, teknoloji, koşullar, son tarihli öğretim görevleri, iyi/kötü eş güdüm, öğretim elemanı otoritesi eksikliği vb)

Odak gruplarının süresi: İlk grup 41.31 dakika, ikinci grup 48.33 dakika sürmüştür.

Öğretim elemanına yarı-yapılandırılmış görüşme esnasında şu sorular sorulmuştur:

- Öğretim sürecindeki kolaylaştırıcı rolünüzü nasıl buldunuz?
- Öğrenciler bilgiye nasıl ulaşmaktadır ve bilgiyi nasıl yapılandırmaktadırlar?
- Bazı kültürel faktörlerin (cinsiyet, din, yaş gibi) öğrencilerin özellikle bir topluluk olarak öğrenmelerinde sorun olabileceğini düşünüyor musunuz?
- Öğrencilerin karşılaştıkları çatışmaları nasıl çözdüklerini düşünüyorsunuz?

Öğretim elemanı ile görüşme 1 saat 05 dakika sürmüştür.

Çalışma kapsamında, dersten önce öğrencilere anket uygulanmış ve demokratik eğitim ile ilişkili olabilecek bazı özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre, öğrenenin yönlendirilme tercihi, öğrenme ortamı tercihi (öğretim elemanına bağlı olarak yürütülen öğrenme ortamı veya bağımsız öğrenme ortamı) ve başkaları ile ortak çalışma yönelimine yönelik sorular sorulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde teknoloji destekli demokratik pedagoji tasarımına yönelik eğitim paydaşlarının deneyimi eğitim sistemi ve içinde bulundukları toplumsal değerler açısından incelenmiş ve bulgular raporlanmıştır.

Öncelikle, Tablo 1'de öğrencilerin bir eğitim sürecinde yönlendirilmeye yönelik tercihleri, bağımsız veya başkasının güdümünde çalışmalara yönelik tercihleri ve demokratik pedagojinin gerekliliği olan birlikte yürütülen süreçlerde ortak çalışmaya yönelik tercihleri sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğrencilerin Öğrenme Durumlarına İlişkin Anket Sorularına Verdikleri Yanıtlar*

Boyut	Tanımlama	N	%	Toplam
Öğrenenin yönlendirilme tercihi	Genellikle kendi kendimi güdülerim.	21	%84	25
	Genellikle dışsal güdülenme ile hareket ederim.	4	%16	
Öğrenme ortamı tercihi	Konuya hâkim olmak için genellikle derslerde bir öğretim elemanı veya rehber ararım.	11	%48	23
	Genellikle müdahale olmadan çalışmayı tercih ederim.	12	%52	
Ortak çalışma yönelimi	Bireysel çalışma	19	%61,3	31
	Grup çalışması	3	%9,7	
	Hem bireysel hem de grup çalışması	2	%6,4	
	Duruma göre değişir (grup üyeleri, dersin içeriği vb.)	7	%22,6	

Buna göre öğrencilerin çoğunun kendilerini güdüleyebildiği görülmektedir. Bu, özellikle öğrencilerin öğretim sürecine yön verebildikleri ve kaos gibi yaşanması muhtemel demokratik eğitim süreçleri ile baş edebilmeleri açısından önemlidir. Yönlendirmeye ihtiyaç duyup duymadıklarına yönelik bir diğer soruda ise öğrencilerin yarısından fazlasının (%53) müdahale olmadan çalışabildikleri görülmektedir. Bu ise, özellikle otokratik değerlerden uzak bir demokratik öğrenme için önemli bir özelliktir; ancak öğrencilerin bir diğer yarısı yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Uzlaşıya varmanın ve birlikte çalışmanın önemli olduğu demokratik

pedagojilerde grup çalışması önemli bir yer edinir. Öğrencilerin bu konudaki durumlarına bakıldığında ise, çoğunun (%61) bireysel çalışmayı tercih ettiği görülmektedir.

Eğitim sistemi

Ders süresince öğrenci üyeler, öğrenme alışkanlıkları nedeniyle modeldeki pedagoji ile çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tam olarak ne yapmaları gerektiğini bilmemelerinin kendileri için bir sorun oluşturduğunu ve eninde sonunda bir değerlendirmenin olmasının demokratik eğitim ile çatışma yaratan bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde düşünmelerine neden olarak, 1980'lere dayanan ve davranışçı unsurlar içeren milli eğitim politikasının öğrenci üyelerin öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkileri gösterilebilir.

Daha yakından baktığımızda, odak grup toplantısında öğrenciler, öğrenme alışkanlıklarından kaynaklanan zorlukları işaret etmişlerdir. Örneğin, Öğrenci 15, demokratik pedagojinin resmi öğrenciliklerinin sonunda benimsenmesinin öğrenme alışkanlıklarıyla çelişen bir durumu ortaya çıkardığını belirtmiştir:

> *Bir yönlendirmeye ihtiyaç var… Sonuçta, bu ilkeler eğitim hayatımızın sonunda benimsendi. Bu [demokratik eğitim] eğitimimizin tüm aşamalarında olsaydı, bu konuda daha rahat olabilirdik.* Öğrenci 15:

Bu doğrultuda, ders sonrası yapılan ankette Öğrenci 18, eğitim sisteminde yaşadığı çatışmayı zihnindeki bir öğretim elemanı imajını tasvir ederek belirtmiştir:

> *Her zaman didaktik bir öğretim elemanı istiyorum. Öğrencilerin dersi yönlendirdiği durumlarda bunun sağlıklı olacağını düşünmüyorum, çünkü öğrencilerin dersi yönetme biçimleri farklı olacaktır. Ancak, bunun öğretim elemanın kontrolü altında yapıldığında daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Kendi öğrenimimden sorumlu olmak güzel bir şey, ama bu bir öğretim elemanın denetimi altında olmalı.* Öğrenci 18

Bu iki örneğin dışında, ders öncesinde uygulanan ankette, öğretim elemanı varlığı arayan öğrencilerin sıklığı incelendiğinde, öğrencilerin çoğu, kolektif değil, bireysel çalışmayı tercih etmektedir ve öğrenci üyelerinin

%48'inin kendilerini derslerde öğretim elemanı veya rehber arayan öğrenciler olarak tanımladıkları görülmektedir. Öte yandan, öğrenci üyelerin %52'si genellikle herhangi bir müdahale olmadan çalışmayı tercih etmektedir. Bu durum da göstermektedir ki öğrenci üyelerinin önemli bir bölümü, öğretim elemanının/rehberin varlığına ihtiyaç duydukları bir eğitim anlayışını tercih etmektedir, bu ise demokratik eğitim sistemi çelişebilmektedir.

Sanal eğitim ortamındaki verilere bakıldığında öğrenci üyelerin bazılarının elde ettikleri bilgileri sorgulamadan, eleştirel düşünmeden ve bulgularını yorumlamadan farklı kaynaklardan kopyala-yapıştır yapmış oldukları görülmüştür. Bu durum, bu modeldeki öğrenme topluluğunun pedagojik değerleriyle çelişmektedir, çünkü modelin amaçlarından biri, öğrenci üyelerinin kendi bilgi birikimlerini başkalarının fikirlerini basitçe intihal etmek yerine kendi epistemolojik ve ontolojik perspektiflerinden ifade ederek ve müzakere ederek oluşturmalarını sağlamaktır. İlginç bir şekilde, öğretim elemanından önce, bazı öğrenci üyeler, kendi fikirleriyle tartışmalara katkıda bulunmayan ve farklı kaynaklardan kopyalama eğiliminde olan öğrencilere uyarıda bulunmuştur. Ötelemeyi (plagiarism) eleştiren bu öğrenci üyelerine yanıt olarak, Öğrenci 1, aşağıdaki mesajı göndermektedir:

> *Yaptığım şeyi beğenmeyebilirsiniz ama yeni bir şey eklemek istemediğinizi görüyorum bu yüzden üzgünüm... Kopyala yapıştır konusuna gelince, alınmıyorum. Paylaşmadan önce en azından okuduğumun farkındayım.* Öğrenci 1

Bu örnek, öğrenci üyelerinin, yeni tanıtılan pedagojiyi benimsemeye çalışırken öğrenme alışkanlıklarını sanal öğrenme ortamında sürdürdüklerini göstermektedir. Önceki öğrenme alışkanlıkları, maruz kaldıkları eğitim sistemlerini temsil etmekte ve bu sistem, hem topluluk içinde (yukarıdaki örnekten görülebileceği gibi) hem de topluluk çevresinde (bütün bir topluluk olarak, sistemle çatışma yaşamaları açısından) çatışma yaratmıştır.

Eğitim sistemindeki çatışmaya dair, Öğrenci 11 odak grup toplantısında şunları dile getirmiştir:

> *Şimdiye kadar, [bilgiyi] öğretim elemanın verdiği ve bilgiyi öğretim elemanı kaynaklı olarak kabul ettiğimiz bir eğitim sisteminde öğrenciydik. Birisi, `bilgiyi siz elde edeceksiniz` dediğinde, bununla ilgili bazı korkularımız var. Çünkü bilgiyi öğretim elemanından alırdık, kendimiz araştırma yaparken bazı korkularımız vardı. Belki*

> *grup içinde çok etkili olamayız, çok iyi araştırma yapamayız. Böyle yetiştirilmiş olmalıydık.* Öğrenci 11

Öğrenci 19 (Öğrenci 15 gibi) odak grubu toplantısında şunu söylemiştir:

> *Bunu hevesle yapmamamızın bir diğer nedeni, bunun temelden verilmemiş olması. Bu öğrenme sistemi [öğrenme kültürü] ilkokuldan beri kullanılıyor olsaydı, bunu hevesle yapardık.* Öğrenci 19

Bununla birlikte, eğitim sistemine ilişkin yaşanılan bu durumun sadece öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarıyla sınırlı olmadığı, öğretim elemanı olarak görev yapanları da kapsayan bir durum olduğu görülmektedir. Öğrenci üyeler, kendi eğitim alanları dışında bir tutarsızlığa işaret etmektedirler. Onlara göre, yapılandırmacı öğrenme [bu araştırmada demokratik pedagoji] öğretmenleri tarafından yanlış yorumlanmaktadır; özgürleştirici öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme adına, öğretmenlerinin [üniversitedeki akademisyenler] yaptığı tek şey öğrenme görevlerini öğrencilerin omuzlarına yüklemektir. Odak grubu toplantısında, Öğrenci 13 şunu söylemiştir:

> *İşletim Sistemleri adında bir dersimiz var. Öğretim üyesi sadece konuların isimlerini söylüyor, grup çalışmasından bahsediyoruz, bu grup çalışmasıyla ilgili değil, bireysel çalışma ama sadece bir sonraki haftanın konusunu açıklıyor ve bir öğrencinin bu konuyu gelecek hafta öğreteceğini söylüyor, öğretmezse ders yok [gelecek hafta için].* Öğrenci 13

Bir başka öğrenci şunu söylemiştir:

> *Bu dersin hocası ile bizim bu dönem başka dersimiz daha var. O derste demokratik davranmıyor. Bu yüzden (demokratik eğitim) gerçekçi değil.*

Bu nedenlerle, öğrenci üyeler demokratik pedagojiye inanamamaktadır ve bu tür bir pedagoji üzerinden öğrenmeye yönelik çekimserdirler, çünkü bu onlar için daha fazla iş ve kaos anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, Öğrenci 17 odak grup toplantısında şunları söylemektedir:

> *Bizi bu kadar özgür bırakmamalılar.* Öğrenci 17

Benzer bir serzeniş, öğretim elemanı tarafından da dile getirilmiştir. Öğretim elemanı, daha *merkezde ve otoriter* olduğu bir eğitim sisteminden, *kolaylaştırıcı* rolüne geçtiği eğitim anlayışını kabullenemeyerek esasında demokrasinin de deneysel olmayacağını ifade etmiştir:

Öğretim elemanı:	*Rolümü çok pasif olarak değerlendirdim. Çok pasiftim.*
Araştırmacı:	*[Farklı olarak] ne yapılabilirdi?*
Öğretim elemanı:	*Ne yapılabilirdi, hmm, daha etkili yönlendirebilirdim. Ancak, bu [öğretim elemanının sadece kolaylaştırıcı rolünde olması] bizim planımız olduğu için, kendimi durdurmam gerektiğini hissettim.*
Araştırmacı:	*Neden öğrencilerinizin [demokratik eğitimde] öğrenmediğini düşündünüz? Öğrencilerin öğrenmediğini düşünmenizin sebebi sizin duruşunuz mu yoksa başka bir sebep mi?*
Öğretim elemanı:	*Yöntem. Kendimi suçlamıyorum. Öğrencileri yönlendirme kapasitesine sahip olduğumu düşünüyorum*

Bu görüşmede, hiyerarşik olmayan bir pedagojinin uygulandığı bir derste dersin öğretim elemanının da rahat hissetmediği görülmektedir. Buradaki çatışma, bazen bu araştırmada olduğu gibi, öğretim elemanından öğrencilere güç akışının incelenmesi açısından önemlidir. Öğretim elemanın çatışması, mevcut eğitim sisteminde kuramsal bir temele sahip olabilir. Benzer şekilde, eski eğitim sisteminde öğrenci üyeler kendilerini daha edilgen olarak ve hiyerarşinin en alt seviyesinde hissediyor olabilirler. Öğretim elemanları, öğrenci üyelerden daha yüksek bir pozisyonda ve bilgili otoriteler olarak kabul edilir ve bu akademik kültür, öğretim elemanın pedagojik duruşunu doğrudan etkiler. Bu nedenle de görüşme esnasında, *Daha etkili yönlendirebilirdim. Ancak, bu bizim planımız olduğu için, kendimi durdurmam gerektiğini hissettim.* şeklinde deneyimini paylaşmıştır.

Hiyerarşi olmamasının yanı sıra, dersin esnek (yapılandırılmamış) yapısı da öğretim elemanı ve araştırmacı arasında çatışma yaratmıştır. Ders boyunca araştırmacı, öğrenci üyelerinin değişen ilgileri, beklentileri, ihtiyaçları veya değişen koşullar nedeniyle derste yeni yönler önerir. Ancak, öğretim elemanı, dersin anlık olarak öğrenciler tarafından yeniden yapılandırılması sürecini *keyfi yüzeysel* bir pedagoji olarak yorumlamış ve görüşme esnasında şu sözleri söylemiştir:

Rüzgârın estiği yöne göre yeni yönler takip ediliyor, bu dersin tasarımı çok yüzeysel oldu.

Görüşme esnasında ortaya çıkan bir diğer nokta da, araştırmada önerilen kaynaklarla ilgilidir. Öğretim elemanı şunları söylemiştir:

> *[…] bir kaynak önerecek olsam, bu [kaynakların listesi] çok uzun olurdu. Bu yüzden kaynak önermekten kaçınıyorum; özellikle öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu göz önüne alındığında.*

Öğrenciler genellikle Google'ı kullanıyor, düzenli olarak kütüphaneye gidenler hariç.

Dersin tasarım ilkeleri gereği kaynak önerilmesinin nedeni, öğrencilerin özgürce bilgiye erişebilmesi ve kendi doğrularını eleştirel düşünerek elde edebilmeleridir. Ancak, öğretim elemanı, üniversite öğrencilerinin kütüphaneye dahi çok gitmedikleri bir eğitim sistemine işaret ederek bu deneysel demokrasi çalışması haricinde esasında herhangi bir kaynak önermemektedir.

Kurumsal çatışma

Bu araştırmaya katılan eğitim bileşenlerinin bağlı olduğu üniversitenin kurumsal politikaları, fiziki imkânları, öğrencilere sunulan öğrenme kaynakları vb. gibi mevcut yapı ve işleyişler demokratik eğitimin gereklilikleri ile uyumsuzluklar göstermektedir. Örneğin, öğrenci üyeler kaynak eksikliği nedeniyle sorun yaşadıklarında, bu durum yalnızca öğretim elemanının pedagojik duruşundan değil, aynı zamanda kurumun kütüphanelere yatırım yapma konusundaki yaklaşımından da kaynaklanmaktadır.

Bir diğer önemli nokta ise üniversite yönetiminin internet kullanımına karşı yasaklayıcı bir tutum sergilemesidir. Örneğin, internette bazı anahtar kelimelerle (örneğin, 'sex') arama yapmak yasaktır ve kampüsteki kullanıcılar 'University of Sussex' araması yapmaları gerektiğinde veya İngilizcede cinsiyet gibi kavramları araştırdıklarında, arama sonuçlarını görememektedir. Ayrıca, anlık mesajlaşma hizmetleri, bazı çevrimiçi eğitsel oyunlar ve eğitim veya sosyal ağ amaçlı kullanılabilecek Second Life gibi bazı internet uygulamaları kampüste yasaktır. Bu politika sonucunda, topluluk üyelerinin kullanmak istedikleri internet temelli eğitim ortamları üniversite yönetimi tarafından engellenmektedir. Bu politika, bilgi edinmek için bilgi teknolojilerinin özgürce kullanılmasını gerektiren bu araştırmadaki demokratik öğrenme ilkeleriyle çelişmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın başında ortaya koyulduğu gibi (Mantovani, 1994), kurumlarda iletişim ve statü farklılıklarının önündeki engellerin teknikten ziyade sosyal konular olduğu görülmektedir. Çünkü burada tekniği belirleyen (hangi sitelerin engelleneceği gibi) sosyal konulardır.

Kurumsal çatışmanın bir diğer örneği de kurumun akademik üyelerden çok sayıda öğrenciye eğitim vermelerini beklemesi ve yeterince zaman tanınmayan bir akademik takvime göre öğrencilere not vermelerini istemesidir. Ancak bu durum, bu araştırmadaki demokratik pedagoji ile çelişmektedir, çünkü bu ilkeler doğrultusunda bir dersi yürütmek öğretim elemanı açısından önemli bir zaman ve çaba gerektirir. Sonuç olarak, öğretim elemanı, araştırmadaki demokratik pedagojinin gereksinimleri ile taahhütleri arasında sürekli bir gerilim hissetmiştir. Bu konuda, Öğrenci 11, odak grup toplantısında şöyle demektedir:

> *Başka bir şey de öğretim elemanlıların takip etmesi gereken bir müfredatın olması. Öğretim elemanı da aynı durumdadır [öğrenci üyeler gibi]; esnek bir şekilde öğretir, ancak son dakika geldiğinde [müfredatı yakalayamaz], öğretim elemanı da aynı durumu yaşar, hmm, çözümler bulur, mesela bir haftada 2 grubun sunum yapması gibi [dersin öğretim elemanına atıfta bulunmaktadır] veya konuları hızlıca gözden geçirmemiz gerektiğini söyleyebilir, öğrencileri hızlandırır veya mesela ek ders yapar.* Öğrenci 11

Öğrenci üyenin gözlemlediği gibi, öğretim elemanın yapılandırılmış sınırlı bir zaman süresince eğitim sürecini yürütmesi ve bunu başaramadığında, çözümü öğrencilerden sunumlarını bitirmelerini veya hızlandırmasını istemesi demokratik eğitimin yöntem sorununa işaret etmekte (Dewey, 1916) ve kurumsal beklentiler ile demokratik pedagojinin çatışmasına neden olmaktadır.

Toplumsal durumlar

Bu bölümde, eğitim bileşenlerinin demokratik eğitim deneyimleri toplumsal bakış açısıyla ele alınmaktadır. Öğretim elemanı ile yapılan görüşmede, öğrencilerin öğrenme kültürü sorulmuştur. Öğretim elemanı, şu şekilde cevap vermiştir:

> *İyi değil. Bilgi edinme çok sınırlı (...) Kütüphane var ama yeterli değil. Özellikle benim derslerim için, diğer dersler için genelleme yapamam, somut kaynaklar önermem. Özellikle sosyolojik değerlerimiz baskın. Yani, belki bu Türkiye'nin batı şehirleri için de aynı olabilir; ama burada gelenekler .. çok yoğun. Bu bölgelerden gelen öğrenciler genellikle işitsel bilgiye, işitsel kaynaklara dayalı olarak öğreniyor, sanırım. (...) Yazılı kaynaklardan çok sözlü*

> *kaynaklara daha fazla değer veriyorlar. Çünkü aşiret lideri, ebeveynler, komşular gibi kişilerden dinliyorlar ve bunları daha önemli buluyorlar. Bu benim bahsettiğim kültürel değerlerdir. Bunlar, batı [bölgesine] kıyasla burada daha belirgin.* Öğretim Elemanı

Öğretim elemanı, öğrenci üyelerin hiyerarşik yapılara ve sözlü bilgiye dayanan epistemolojik duruşlarına değinmektedir. Aslında, bu gözlem alanyazın ile de tutarlıdır. Örneğin, öğretim elemanın belirttiği noktaya paralel olarak, Sayılan ve Yıldız (2009) makalelerinde, sözlü geleneğin Türk toplumunu önemli ölçüde nasıl etkilediğine ve bu geleneğin toplumun bilgi edinme şeklini nasıl etkilediğine değinmektedir. Burada önemli olan gelenek ve gelenekselcilik kavramlarının ayırt edilmesidir. Ertürk (2014), Diktacı Tutum ve Demokrasi adlı kitabında gelenekselcilerin geleneğe sarılarak kendilerine bir dikta dayanağı yarattıklarını belirtmektedir. Her ne kadar geleneksel davranış "yeni bir örüntü buluncaya kadar, öteden beri kalımlı olmuş esaslar uyarınca davranaduruş, geleneğin işgörüsünden söz etse de" ve bu yönü ile sağlıklı bir değişme ve yenileşme bakımından vaz geçilmez olsa da gelenekselci davranış kasıtlı bir girişimle geri getirme çabası ile sağlıklı ve gerekli değişmeyi engellemektedir (Ertürk, 2014, s. 58). Bu anlamda, öğrencilerin sözlü kültüre yönelik epistemolojilerinin öne sürülerek öğrencilerin kaynaklara erişmelerine yönelik yeterince olanak tanınmaması gelenekselci bir davranış göstergesidir.

Dewey (1916, s. 103), epistemoloji ve toplumu demokratik eğitim bağlamında benzer bir şekilde ilişkilendirmekte ve şu yorumu yapmaktadır: *Bazı faktörlerin rasyonel veya orantılı iddialarından bağımsız olarak üstünlüğü üzerine kurulan bir toplum, kaçınılmaz olarak düşünceyi saptırır*. Dewey'in öne sürdüğü gibi, toplum bazı öğrenme yapılarına değer verdiğinde, (bu araştırma bulgusuna göre sözlü kaynaklardan veya hiyerarşik yapılardan öğrenmeye değer verdiğinde), eğitim bileşenleri demokratik eğitimde toplumsal değerleri ile çatışma yaşar.

Ancak bununla birlikte, ders kapsamında öğrencilerden toplum yararına teknoloji destekli uzaktan eğitim etkinliği geliştirilmesi beklendiğinde öğrencilerin kendi toplumlarında ileri düzey teknolojiye erişimi olmayan ve okuma-yazma bilmeyen yetişkin gruplara radyo ile eğitim içeriği geliştirdikleri görülmüştür. Güncel uzaktan eğitim araçları kapsamında video konferans sistemi veya mobil uygulamalar gibi ileri düzey teknolojik araç-gereçlerden yararlanılabilse de, bu karmaşık teknolojilere sahip olmanın veya

bu teknolojilere yönelik bilgi ve beceriye sahip olmanın mümkün olmadığı dezavantajlı gruplarda radyo ve televizyon gibi temel ve erişilebilir teknolojilerden yararlanmak toplum yararına olacaktır (Yıldız ve Öztürk, 2011). Bu örnekte de öğrencilerin dezavantajlı grupları hedeflemeleri, dezavantajlı gruplara uzaktan eğitim yolu ile okuma-yazma öğrenimi gibi yaşamsal düzeyde bir beceriyi kazandırmayı hedeflemeleri ve buna uygun teknolojik aracı seçmeleri (ileri düzey teknoloji seçimindense, radyo gibi daha erişilebilir ve dijital eşitsizliği içermeyen bir aracı seçmeleri) öğrencilerin teknoloji temelli demokratik eğitim üzerinden toplumsal düzeydeki dönüştürücü güce erişebildiklerinin bir göstergesi olabilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak, bu çalışmada teknoloji destekli demokratik eğitim ile eğitim bileşenlerinin sadece eğitim sistemi ile çatışma yaşamadığı, aynı zamanda parçası oldukları toplumun epistemolojik özellikleri ile de bir gerilim hissederek demokratik eğitimi deneyimledikleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda, toplumsal ve eğitim sistemine ilişkin mevcut durumun teknolojinin varlığına bakılmaksızın demokratikleşmede önemli olduğu görülmüştür. Topluluğun özgürleşmesi, üyelerin sosyal bağları göz önünde bulundurulmadan mümkün değildir. Aynı şekilde, üyelerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecekleri konusunda sadece *bilgilendirilmeleri* de mümkün değildir. Bu pedagojilerdeki özgürlük, üyelerin bunu herhangi bir korku yaşamadan ve sosyo-kültürel çatışma yaşamadan hissetmeleri halinde gerçekleştirilebilir. Aksi takdirde, bu araştırmada olduğu gibi, üyeler, geleneksel eğitim geçmişleri ve eğitim politikaları deneyimlerine atıfta bulunarak, *Bizi bu kadar özgür bırakmamalılar*. (Öğrenci 17) diyerek özgürleştirici pedagojiye tepki gösterebilirler. Knight ve Pearl'in (2000, s. 222) belirttiği gibi, *Demokratik eğitim, yalnızca taban siyaseti ile ön saflarda olduğunda etkilidir*. Benzer şekilde, üyelerin epistemolojik konumlarını destekleyen sosyal kimliklerini, farklı bir epistemolojik duruş gerektirebilecek bir öğrenme topluluğu kimliğine dönüştürmeleri kolay değildir. Bu anlamda, sosyo-kültürel çatışma, topluluğun öğrenme deneyiminde çok önemlidir.

Alanyazında, demokratik pedagojinin sosyo-kültürel yönü, genellikle sorumlu ve bilgili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemini temsil eder (Dewey, 1938; Knight ve Pearl, 2000; Neill, 1992). Bu araştırmada

ise, verilerden yola çıkarak sistemsel ve toplumsal konular etrafında toplum ile eğitim sisteminin demokratik pedagojilere hazır olup olmadığını sorgulanmıştır. Bu sorgulama sonucunda, gerekli sosyo-kültürel bağlara sahip olmadan (davranışçı-determinist eğitim amaçlarına sahip olmak gibi ya da Dewey'in ifadesiyle (1916:103) "rasyonel veya orantılı taleplerden bağımsız olarak bir faktörün diğerine üstünlüğüne dayanan bir toplum" yapısında), teknoloji destekli demokratik pedagoji sadece *ideal* düzeyde kalmakta, gerçeklikte karşılık bulamamaktadır.

Bu noktada Bhaskar (2008), üç boyutta hazır bulunuşluktan bahsetmektedir: bireyler 1. Bilişsel olarak (cognitive), 2. Yatkınsal (eğilimsel olarak) (dispositional), 3. Yetkilendirilmiş (güçlendirilmiş) (empowerment) olarak hazır olmalıdır. *Bilişsel olarak* hazır olabilmeleri için, kendi gerçek çıkarları için hareket edebilecek yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Bu çalışma kapsamında, bireylerin haklarını ve bu hakları nasıl elde edeceklerini biliyor olmaları gerekmektedir. *Eğilimsel* olarak hazır olabilmeleri için, bir öğrencinin de belirttiği gibi "bizi bu kadar özgür bırakmamalılar" şeklinde değil, demokratik haklarını kazanabilmeleri için mücadeleye hazır olmaları beklenmektedir. *Yetkilendirilmiş (güçlendirilmiş)* olarak hazır olabilmeleri için ise hem toplumun hem de eğitim sisteminin demokratik eğitimi desteklemesi önemlidir.

Sosyo-kültürel çatışmayla başa çıkmanın bir yolu olarak, uygulayıcılara dersin ilk haftalarını öğrenci üyelerle demokratik pedagojiler ile bu pedagojilerin arkasındaki epistemolojik ve ontolojik perspektifleri tartışmaya ayırmaları ve bu pedagoji benimsendikten sonra uygulamaya geçmeleri önerilebilir. Böylece öğrenme süreci, üyeleri hem birbirleriyle kolektif olarak hem de öğrenme kaynaklarıyla bağlantı kurarak en etkili şekilde demokratik eğitimi deneyimleme konusunda teşvik edecektir. Bununla birlikte eğitim sisteminde de reform yapılması, demokratik eğitimin bütün üyelerce özümsemesini ve deneysel düzeyde kalmamasını sağlayacaktır.

Kaynakça

Bhaskar, R. (2008). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Routledge

Campbell, K., Kanuka, H., & Schwier, R. A. (2009, April). A preliminary study and research protocol for investigating socio-cultural issues in instructional design. *Paper presented at the Annual Conference of The American Educational Research Association*, San Diego, CA.

Charmaz, K. (2010). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In W. Luttrell (Ed.) *Qualitative Educational Research. Readings in Reflexive Methodology and Transformative Practice* (pp. 183-207). New York and London: Routledge.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.

Ertürk, S. (2014). *Diktacı tutum ve demokrasi.* Ankara: Edge Akademi

Freire, P. (2019). *Ezilenlerin pedagojisi* (19 Baskı). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Garrison, D. R. (1997). Computer conferencing: the post-industrial age of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *11*(2), 3-11.

ISTE (The International Society for Technology in Education), (2017). *ISTE Standards for Educators. A Guide for Teachers and Other Professionals*. ISTE

Knight, T., & Pearl, A. (2000*).* Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, *32*(3), 197-226. doi.org/10.1023/A:1005177227794

Levy, P. (2004). A methodological framework for practice-based research in networked learning. In P. Goodyear, S. Banks, V. Hodgson, & D. McConnell (Eds). *Advances in Research on Networked Learning. Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 43-66). London: Kluwer.

Mantovani, G. (1994). Is computer-mediated communication intrinsically apt to enhance democracy in organisations? *Human Relations*, *47*(1), 45-62. doi.org/10.1177/001872679404700103

Neill, A. S. (1962). *Summerhill: a radical approach to education.* London: Gollancz.

Neill, A. S. (1992). *The New Summerhill*. London: Penguin Books.

Nohl, A. M., Akkoyunlu-Wigley, A., & Wigley, S. (2008). *Education in Turkey (European Studies in Education).* Germany: Waxmann Verlag GmbH.

Pedro, A., & Ferreire, P. (2023). Interview with Micheal Apple. *American Journal of Educational Research*, *11*(8), 532-538. doi.org/10.12691/education-11-8-8

Sayılan, F., & Yıldız, A. (2009). The historical and political context of adult literacy in Turkey. *International Journal of Lifelong Education*, *28*(6), 735-749. doi.org/10.1080/026013709032 93203

Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, *89*(5), 655-696. doi.org/10.3102/0034654319862493

Schutz A. (2008). Social class and social action: The middle-class bias of democratic theory in education. *Teachers College Record, 110,* 405-442.

Yıldız, A., & Öztürk, H. T. (2011). An example of adult basic education from Britain: The experience of the "right to read" campaign. *Education and Science, 36*(162), 112-125.

Prof. Dr. Tuğba ÖZTÜRK

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne 2000 yılında öğrenci olarak başlamıştır. 2004 yılında mezun olması ile birlikte, 1.5 yıl öğretmenlik yapmış ve daha sonra aynı fakülteye 2006 yılında araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 24 yılını öğrencisi, mezunu ve akademisyeni olarak geçirdiği fakültede şuan Profesör olarak görevine devam etmektedir. Uzmanlık alanı eğitim teknolojisinin felsefi ve toplumsal yönü üzerinedir. Bununla birlikte, bilgi işlemsel düşünme, algoritmik düşünme, yapay zekâ ve eğitim konularına yönelik çalışmaları da bulunmaktadır.

Anı

Kasım hocam, gelmiş geçmiş bütün dönemlerde tarif edilebilecek ideal bir akademisyendir. Hocamı en çok bilge yönü ile tanırım. Hem akademisyen kimliği ile hem de deneyimleri ile hayatıma çok değerli dokunuşları oldu. Fakültede 24 yılımı tamamladım. Hayatımın yarısından fazlasını fakültede geçirdim. Bu esnada Kasım hocamı elbette hep duydum ama ilk karşılaşmamız Hocam rektör yardımcısı iken oldu. O sıralar asistan olmama rağmen bana hemen randevu vermiş ve sorunumu iyi bir yönetici olmasının da etkisi ile kolaylıkla çözmüştü. O sıralar hâkim olan baskın hiyerarşiye rağmen, asistan statümü önemsemeden yaptığı yardımlar sonucunda kendisine çok minnettar kalmıştım. Kasım hocam, ben ne kadar hata yaptıysam o kadar affetti ama üzerinde düşünmemi, beni yargılamadan sağladı. Sayesinde akademik ve etik değerlere bağlı kalarak, daha çok güdülenerek çalıştım. Bu, demokrasi üzerine olan yazımı seçmem de tesadüf değildir. Demokrasi, bilimsellik, çağdaşlık, eşitlik ve adalet gibi değerler hocamın demokrat kimliği ile bire bir örtüşmektedir. Kasım hocam ile fakülte dergisinde de beraber çalışma fırsatını yakalamıştım. Akademik bilgisi ve deneyimi ile dergiyi iyi yerlere getirmede rehberlik etti. Bu şekilde, kendisini asla unutamayacağım ve her daim yüzümde gülümseme ile hatırlayacağım, değerli büyüğüm ve öğretmenim Kasım hocamı bu sayfada sonsuz saygı ve sevgi ile anıyorum.

Modernleşme ve Eğitim Bağlamında Türkiye'de Laiklik ve Laik Eğitim

Doç. Dr. Tarık SOYDAN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, tsoydan@ankara.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-6647-6218

Öz

Türkiye'de genel olarak devlette ve toplumsal alanda yapısal bir dönüşüm süreci yaşanmakta ve bu süreçte eğitim alanı, bir yandan neoliberal politikalar, diğer yandan neomuhafazakâr politikalar aracılığıyla düzenlenmektedir. Eğitim sistemi giderek piyasa usul ve esaslarının geçerlik kazandığı kârlı bir sektör olarak şekillendirilirken toplumsal bütünlüğü, uyumu ve 'sürdürülebilirliği' sağlamak için daha fazla muhafazakâr öğe eğitim sistemi içine sokulmakta, böylece toplumsal yapının, egemenlik sisteminin konjonktürel ihtiyaçlarına uygun olarak, şekillendirilmesi hedeflenmektedir. Laiklik, genel olarak modernleşme sürecinin olduğu gibi, Türk modernleşmesi sürecinin merkezi politikalarından biridir. Nitekim Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen reformların temel eksenini, geleneksel ve dini öğelerin devletli alandan ve toplum yaşamından eksiltilmesi ve eğitim sisteminin bilimsel ve çağdaş olarak düzenlenmesi olmuştur. Günümüzde, Cumhuriyet'in va'az ettiği modernleşme yaklaşımında temel bir kırılma yaşanmakta ve laiklik ilkesi çok yönlü bir tazyik altında bulunmaktadır. Devlet alanında olduğu gibi toplumsal yaşamda, rasyonalitenin, bilimin, dünyevi olarak belirlenmiş standart norm ve değer sisteminin geçerlik kazanması anlamında laiklik, toplumların gelişmesi açısından çok önemli bir ilkedir. Bu ilkeye sahip çıkmak ülkemizin geleceğine sahip çıkmaktır.

Anahtar Kelimeler: *Modernleşme, laiklik, neomuhafazakârlık, eğitim politikası*

Giriş

Türkiye'de, uzun zamandan bu yana devletli alanda ve toplum yaşamında kapsamlı ve köktenci bir yeniden yapılanma yaşanmaktadır. Sermaye birikim rejiminin nitelikleri, genel olarak egemenlik sistemi, siyasal sistemi oluşturan yapılar ve kurumlar, sistemin meşruluk kaynakları ve kamusal hizmet birimi olma niteliği ile devlet yeniden yapılandırılmaktadır. Eğitim alanı da, bir yanıyla, özel sektörleştirme, ticarileştirme ve piyasalaştırma yönündeki neoliberal politikalarla, diğer yanıyla, kendini devlet olarak örgütleme

becerisi gösteren Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) programatik hattına ve siyasal formasyonuna uygun olarak giderek daha fazla başvurduğu neomuhafazakâr politikalar aracılığıyla yapısal bir dönüşüme uğratılmaktadır.

Günümüzde, Türkiye'nin Osmanlı yenileşme dönemine uzanan, modernleşme deviminde önemli bir kırılma yaşanmakta ve özellikle Cumhuriyetle birlikte billurlaşan laiklik ilkesi devletli alanda tecrit edilirken toplum yaşamından eksiltilmektedir. Neoliberal politikalar, sosyal devlet uzlaşmasının kazanımlarını ortadan kaldırıp başta emek örgütlülüğü olmak üzere toplumsal örgütlülüğü dağıtır ve/veya etkisiz hale getirirken egemenlik sisteminin ihtiyaçlarına uygun olarak toplumda bütünlük oluşturmak için yeni meşruluk kaynaklarına ihtiyaç duyulmakta, bu yüzden de din, gelenek, otorite gibi kadim muhafazakâr değerler siyasetin merkezine taşınarak toplumsal yaşam yeniden düzenlenmektedir. Bu açıdan, olduğu kadarıyla, laik ve demokratik kazanımlar çerçevesinin her geçen gün ortadan kaldırılmaya çalışılmasını egemenlik sisteminin konjonktürel ihtiyaçlarının bir gereği olarak değerlendirmek mümkündür.

Türkiye'de neomuhafazakâr politikaların belirleyicilik kazandığı alanlarından biri eğitimdir. Eğitim alanını siyasi iktidarın ihtiyaçlarına uygun olarak disipline etme ve şekillendirme ihtiyacının bir ürünü olarak mülakat gibi ihtiyari usuller kullanılarak öğretmen atama ve okul ve kurum yöneticisi görevlendirme sistemi düzenlenmiştir. İmam hatip okulları, normal (akademik) ortaöğretim kurumlarına almaşık kurumlar haline getirilmiştir. Bu okullar çeşitli kamusal mekanizmalar aracılığı ile teşvik edilmekte ve desteklenmektedir. Eğitim programlarının bilimsel özü yıpratılmakta; programlar, dinsel ve geleneksel referanslara göre yeniden düzenlenmektedir (Bu açıdan Haziran 2024 tarihi itibarı ile birçok yönü ile tartışmalı olan yeni müfredat yürürlüğe girmiştir). Eğitim alanında, dini cemaatlerin doğrudan ve dolaylı etkileri giderek artmaktadır. Gayri resmi ve yasadışı bir sıbyan mektepleri sistemi, resmi okul öncesi ve ilkokul sistemine almaşık olarak gelişirken yine yasadışı olarak medreseler almaşık ortaöğretim kurumları olarak çoğalmaktadır. Farklı dini cemaatlerle ilişkili vakıf ve dernekler kendi özel okul sistemlerini kurdukları gibi Milli Eğitim Sistemi içine 'paydaş' olarak girebilmektedir (Soydan, 2017). Türkiye'de, en fazla üyeye sahip eğitim ve bilim çalışanları sendikası olan Eğitim Bir-Sen'in (2017a, 2017b) çabaları başta olmak üzere, karma eğitim ilkesi ve uygulamaları giderek daha fazla hedef haline getirilmektedir. Okul sistemine yönelik disipline etme çabası mezuniyet törenlerinin ve kutlamalarının örgütlenme biçimine ve

mezuniyet toplantılarında öğrencilerin giydikleri kıyafetlere kadar ulaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında imzalanan "Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum İş Birliği Protokolü (ÇEDES)" ile din görevlilerinin, "değerler eğitimi" adı altında okul sistemine girmesi sağlanmıştır. Projenin amacı, ÇEDES protokolüne göre, "öğrencileri bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı; millî, ahlaki, insanî, manevi ve kültürel değerlere göre yetiştirmek" olarak ifade edilirken pratikte yapılan, belirli bir din kavrayışının ideoloji formunda okul sistemine sokulması olmuştur.

Eğitim, toplumsal bir kurum olup bu özelliği ile hem varlık ve işlerlik kazandığı toplumun temel özelliklerinden etkilenir hem de o toplumu etkiler ve dönüştürür. Batı'da modernleşme sürecinin gelişmesiyle birlikte eğitim sistemleri toplumsal değişme sürecinin önemli bir aktörü olmuştur. Aynı şekilde Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde ve özellikle II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde, eğitim sistemi, "muasır medeniyetler seviyesine erişme" kutlu hedefiyle belirlenen toplumsal değişme sürecinin katalizörü olarak işlev görmüştür. Bu açıdan Cumhuriyet Döneminde eğitimin kurumsal dayanakları yeniden oluşturulmuş, kitlesel temeli geliştirilmiş ve eğitim alanı bilimsellik merkeze alınarak laik bir sistem olarak düzenlenmeye çalışılmıştır. Cumhuriyetin laiklik yaklaşımı ve politikalarının kendi içinde taşıdığı handikaplar bir yana, tarihsel süreç içinde, gerek toplum yaşamında gerekse özgül olarak eğitim alanında laiklik ilkesinin etkisini ve ağırlığını azaltmaya yönelik çabalar sergilenmişse de son dönemde yaşananlar Cumhuriyet geleneği içerisinde bir kırılmaya işaret etmektedir.

Bu çalışmada Batı'da modernleşme sürecine ve bu süreçte eğitim sistemlerinin gelişimi bağlamına yaslanarak Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde laikliğe dönük eğitim politikalarının gelişimi özetlenmiş ve günümüzde Türkiye'de neo-muhafazakâr politikaların giderek etkinlik kazanmasının nedenleri üzerine yargılar geliştirilmiştir.

Batı'da Modernleşme Süreci ve Eğitimin Gelişmesi Üzerine

Kapitalizmin ortaya çıkması ve gelişmesiyle modernleşme süreci arasında çok yakın bir ilişki vardır. Kapitalizm, "artı-değere el koyma üzerinden gerçekleşen bir sosyal egemenlik ilişkisi olan sermayeye dayanan toplumsal formasyon" (Beaud, 2003) olarak tanımlanabilir. Kapitalizm ilk olarak İngiltere'de ortaya çıkmış, ticaret hayatının gelişmesiyle birlikte ivme

kazanmış, deniz aşırı sömürgecilikle atılım yapmış, küçük atölye üretimine dayalı manifaktür aşamadan geçmiş ve bilimsel yeniliklerin üretim sürecine uygulanması ile gelişen sanayi devrimleri ile birlikte tüm dünyada egemen toplumsal üretim biçimi haline gelmiştir. Ekonomi politik açıdan modernleşme süreci, bir yanıyla, Avrupa'da kapitalizmin ortaya çıkmasını ve kapitalist üretim biçimine uygun bir üstyapının şekillenmesini; diğer yanıyla, henüz başlangıçtan itibaren bir dünya sistemi olarak gelişme eğilim gösteren kapitalizmin, ticaret, borçlanma ve sermaye ihracı yoluyla kapitalizm öncesi toplumsal formasyonları merkez kapitalizmin ihtiyaçlarına uyarlayarak farklı açılardan dönüşüme uğratmasını anlatmaktadır.

Modernleşme, genel olarak, az gelişmiş ülkelerin, ekonomik toplumsal, siyasal ve kültürel yönlerden, gelişmiş Batı ülkelerini model alarak bir değişim sürecine girmeleri anlamında kullanılmıştır (Tolan, 1991, s. 277). Benzer bir yaklaşımla, Giddens'a (1994) göre, modernleşme, 17. yüzyılda Batı Avrupa'da başlayan ve ardından tüm dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerine karşılık gelmektedir. Tekeli'ye (2004, ss. 19-20) göre, aydınlanmayla bağlantılı bir olgu olan modernleşmenin dört boyutundan söz edilebilir: Kapitalizm ve sanayileşme, bilgiye, sanata ve kültüre özgül bir yaklaşım, eğitilmiş, gelenek bağlarından kurtulmuş, rasyonel, üretici yeterlikler kazanmış yurttaşlar ve ulus-devlet, demokrasi, meşruluk, katılım gibi kavramlara ve nosyonlara dayalı olarak gelişen siyasal kurumsal yapı. Berkes (2007) modernleşme sürecini, çağdaşlaşma kavramını kullanarak ele almanın doğru olduğunu belirtmiş ve çağdaşlaşmayı ilahi referanslardan arınmış bir toplumsal ve siyasal yaşamın gelişmesi olarak değerlendirmiştir. Yazara göre, toplumların gelişiminde asıl sorun kutsallaşmış gelenek boyunduruğundan kurtulmaktır. Modernleşme süreci ile birlikte kutsal sayılan alan daraltılırken (ilerleme), kutsallık yanlıları (gericiler) bu sürece direnmiştir. Dolayısıyla süreç bir ilericilik-gericilik çatışması olarak şekillenmiştir.

Modernleşmenin siyasal boyutunu ulus, ulusçuluk ve ulus-devlet olguları ve nosyonları oluşturmaktadır. Balibar ve Wallerstein'a (2000) göre, ulus, *bir devletin gerçek ya da kurgusal sınırlarına bağlı bulunan sosyo-politik bir kategori*dir. Smith'e göre ise *tarihi bir toprağı, ortak milleti ve tarihi belleği, yığınsal bir kamu kültürünü, ortak bir ekonomiyi, ortak yasal hak ve sorumlulukları paylaşan bir insan topluluğudur* (Akt. Erözden, 1997).

Ulusla birlikte anılan, bir topluluk ol(uştur)ma bilincine sahip olma, ortak bir kültürü paylaşma, sınırları belli bir toprak parçasına aidiyet duyma, ortak

bir geçmiş görüşüne ve kaderini belirleme iradesine sahip olma gibi özellikler ancak uzun bir tarihsel gelişim sürecinde kazanılabildiği için, ulus modern bir olgudur (Giebernau, 1998). Bu açıdan, Smith'e (2002a) göre, ulusun ortaya çıkmasında ve gelişmesinde Batı'da gerçekleşen üç devrim etkili olmuştur: Kapitalizm, idari ve askeri merkezileşme ve eğitim. Smith'in üçüncü devrim olarak andığı eğitim (ve kültür) alanında yaşanan gelişmelerle birlikte, kilise aracılığıyla gerçekleşen ilahi egemenliğin yerini dünyevi referanslara dayalı olarak egemenlik iddiası kazanmış modern devlet almıştır. Gellner'e (1992) göre de ulus, asıl olarak sanayileşme dinamiklerine bağlı olarak ortaya çıkan modern bir olgudur. Uluslaşma sürecini hazırlayan koşullar modernleşme ile birlikte ortaya çıktığı için, uluslaşma ile modernleşme arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.

Batı coğrafyasında, toplumsal bir etkinlik alanı olarak eğitim, modernleşme sürecinde, Rönesans ve Reform hareketlerinden Aydınlanma Dönemine uzanan gelişmeler sonucunda, amaç, yapı ve işleyiş olarak değişmiş, yeni bir kurumsal temel, sistematik yapı ve programatik içerik kazanmıştır. Eğitimin kazandığı yeni programatik içerik dünyevi referanslarla belirlenirken, eğitim alanındaki gelişmeler, siyasal alanda laikleşme hareketlerinden etkilendiği gibi zaman içinde bu hareketleri ivmelemiş; ulus nosyonunun ve ulusal egemenlik düşüncesinin gelişimi ile birlikte toplumu oluşturan bireylerin siyasal olarak sosyalleşmeleri (yurttaşlık) açısından büyük önem taşımıştır.

Aslında Rönesans ve Reform hareketleri, çağdaş eğitimin kurumsal ve kitlesel olarak gelişmesi açısından, doğrudan belirleyici etkiler yaratmış değildir. Rönesans yaşam idealine koşut olarak güçlenen hümanist eğitim yaklaşımı, bireyi çok boyutlu bir şekilde geliştirmeyi hedefler görünse de özünde aristokratik bir nitelik taşımış ve geniş halk yığınlarının eğitimi gibi bir sorunu merkezine almamıştır. Reform hareketi ise çocukların kitlesel olarak dini eğitimden geçirilmeleri gerektiğini va'az etmek ve dinle hemhal olmuş bir yurttaşlık kimliği oluşturmaya dönük çaba harcamak bir yana, topluma dönük genel bir eğitimi gündemine almamış; bilimsel açıdan gelişmiş ve hümanist nitelikler kazanmış bir insan ideali yerine, Katolik kilisenin dogmalarına karşı yeni bir kilise ve din anlayışı geliştirmeye yönelmiştir (Ağaoğulları vd., 2005). Ancak, gerek Rönesans gerekse Reform hareketlerinin gündeme getirdiği yaklaşım ve düşünceler, tedricen, hümanist eğitim yaklaşımının güçlenmesini ve toplumsal yaşamla birlikte eğitim sürecinin laikleşmesini beraberinde getirmiştir.

Batı'da 17. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, bilimsel keşifler ve felsefi eleştiriler yaygınlaşmış ve bazı düşünce insanları tarafından aklın insan yaşamındaki yegâne yol gösterici olduğu düşüncesi ön plana çıkarılmıştır (Cevizci, 2002, s. 111). Yaygın bir şekilde aydınlanma olarak bilinen bu dönem, düşünce tarihinde, Rönesans ve Reformun devamı ya da bakiyesi olarak değerlendirilmiştir. Aydınlanma döneminde din, aklın otoritesi altına alınmış, dini ahlak anlayışı yerine doğal ya da toplumsal ahlak, vahiye dayalı dinler yerine de bir tür sivil din ya da "yurttaşlık dini" önerilmiştir. Bu dönemde, insanın doğa üzerinde bilimsel gelişme aracılığıyla mutlak hâkimiyet kurabileceği, dahası bu gücü toplumların yeniden düzenlenmesine hasredebileceği, böylece tarihin, bundan sonra, doğrusal ve sınırsız ilerleme ile belirlenebileceği düşüncesi ortaya çıkmış ve güçlenmiştir (Ağaoğulları vd., 2005).

Aydınlanmacıların epistemolojik yaklaşımlarından dolayı, aydınlanma döneminde gündeme getirilen görüşlerle ile eğitim arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Aydınlanmacılar empirist yaklaşıma sahiptir ve empirisistlere göre insan zihninde ne varsa duyumlar/deneyimler aracılığıyla elde edilmiştir. İnsanlar doğuştan bilgiye ya da bilgi kategorilerine sahip değildir. Locke'un çok bilinen ifadesiyle, insan zihninin doğuştan *boş bir levha* olduğu düşünülmektedir. Yani Aydınlanmacılara göre, kişileri belirleyen asıl etmen aldıkları eğitimdir. Dolayısıyla çocukların düşüncelerinin ideale dönük olarak şekillendirilmesi ve böylelikle toplumsal değişmenin gerçekleştirilmesi için etkili bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır.

Devletin toplumun genel eğitiminden sorumlu olduğuna dair, karşılık yaratan, güçlü düşünceler ilk olarak 18. yüzyıl Fransız siyasal düşünürleri tarafından gündeme getirilmiştir. Aralarında Helvetius'un bulunduğu bu düşünürlere göre, eğitim sisteminin gelişimi ile yurttaşlık arasında doğrudan bir bağ vardır (Cubberley, 2004). Eğitim ile yurttaşlık arasında kurulan bağın yanında devletin eğitim hizmeti örgütleme sorumluluğunu gündeme getiren önemli gelişmelerden biri sanayileşmedir. Sanayileşmenin gelişmesi ve kentlerin büyümesi, belirli alanlarda özgül nitelikte bilgi ve beceri kazanmış kişilere duyulan ihtiyacı artırmıştır. Sanayileşen toplumlarda yeni meslekler ortaya çıkarken bu mesleklerin gerektirdiği bilgi ve beceriler ebeveynlerden çocuklara ya da işbaşında ustalardan çıraklara aktarılarak öğretilemez olmuştur. Öte yandan, gelişen bir toplumlarda kişiler okur-yazarlık yeterlikleri ve temel matematik becerileri kazanmak yanında içinde yaşadıkları coğrafyaya, sosyal ve ekonomik koşullara ilişkin de bilgiye sahip

olmak durumundadır (Giddens, 2008, s. 733). Bu nedenle devletlerin eğitim alanında giderek daha fazla sorumluluk aldıkları görülmüştür. Bir başka açıdan, devletin, ihtiyaç duyduğu kaynağı, egemenlik yetkilerine dayalı olarak, vergileme gibi mekanizmalar kullanarak toplumdan çekip aldığı ve yeniden dağıttığı düşünüldüğünde, gelişen sanayinin ihtiyaç duyduğu yığınsal nitelikteki kalifiye işgücünün sosyalizasyonunun (topluma mâledilmesinin) kamu eğitim sistemlerinin gelişiminde önemli bir etmen olduğu söylenilir.

Bir başka açıdan, sanayileşen toplumların ekonomik rasyonalitesi, geleneksel olandan kopmuş, homojen bir kültüre ihtiyaç duyulmasını beraberinde getirirken devletler toplumda homojen bir kültür oluşturmaya dönük dil ve kültür politikalarına yönelmiştir. Bu politikaların en önemli kurumsal gerçekleştiricisi olarak okul sistemi ön plana çıkmıştır (Gellner, 1992). Batı'da mekânsal ve yönetsel merkezileşme, kültürel boyutta türdeşleşme ile birlikte gelişmiş ve 18. yüzyıl sonlarından başlayarak devletler, burjuva bilince dayalı olarak, ulusal eğitim projeleri geliştirmeye soyunmuştur (Smith, 2002b).

Osmanlı-Türk Modernleşmesi Süreci ve Eğitim Alanında Çağdaşlaşma

Osmanlı'da modernleşme, literatürde daha çok yenileşme ya da batılılaşma kavramları ile ele alınmaktadır. Osmanlı yenileşmesi, Lale Devri ıslahatlarına kadar geriye götürülebilecek bir süreçtir ve Mardin'e göre, "Osmanlı ve Türkiye için, Osmanlı İmparatorluğu'nda başlayıp Cumhuriyet Türkiye'sinde yeni boyutlar kazanan, Batı Avrupa'nın toplumsal ve düşünsel bileşimini erişilmesi gereken bir hedef olarak gören yaklaşıma verilen isim"dir (Mardin, 1997).

Batı Avrupa'da ortaya çıkan ve henüz başlangıçtan itibaren bir dünya sistemi olarak gelişme eğilimi gösteren kapitalizmin Osmanlı ülkesine doğrudan ve dolaylı yansımaları devleti bir değişim baskısı altına sokmuş ve Osmanlı toplumsal formasyonu askeri ve idari alandan başlayarak yüz yılları bulan bir yenileşme sürecine girmiştir. Ortaylı'nın (2006) belirttiği gibi, Osmanlı yöneticilerinin yenileşmekten muradı klasik dönemindeki yetkin nitelikleri yeniden oluşturabilmektir. Ancak tarihin tekerleği başka türlü dönmüş ve yenileşme süreci, geçmişten tümüyle farklı toplumsal nitelikler taşıyan bir devlet ve toplum yapısı oluşturmuştur. Bu yapı, bir ölçüde modern nitelikler taşırken Pamuk'un (2005) belirttiği gibi, bağımlı bir toplumsal kuruluş özelliği göstermiştir.

Batı, kapitalizmin ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte Avcıoğlu'nun (2001) ifadesiyle ön alıp güçlenirken Osmanlı'nın yenileşme döneminde gerçekleştirdiği reformlar bir yandan devletin ve toplumun modernizasyonunu sağlarken diğer yandan ülkeyi, 19. yüzyıl sonlarına doğru sermaye ihracının belirgin hale gelmesi ile karakterize olan emperyalizm koşullarında, Batı sistemine uyarlamış ve bundan dolayı Osmanlı otonom olarak gelişme şansını kaybetmiştir. Kapitalizmin gelişmesi Avrupa'da premodern düzenin çözülmesini ve geleneksel egemen sınıfların güç yitirip tarih sahnesinden çekilmelerini beraberinde getirirken Osmanlı'da kapitalist gelişme sistematik olarak engellenmiş ve modernleşmenin maddi temeli oluşturulamamıştır.

Osmanlı toplumsal formasyonu, adına *millet* denilen farklı kompartımanlardan oluşmuştur. Bu kompartımanlar daha çok dinsel ve mezhepsel farklılıklara göre şekillenmiştir: Müslüman milleti, Yahudi milleti, Ermeni milleti, Rum milleti gibi. Her millet kendi eğitim sistemini ayrı olarak örgütlemiş ve kendi toplumsal yeniden üretim mekanizmasını bir ölçüde özerk olarak inşa edebilmiştir. Ancak farklı kompartımanlar açısından da eğitim, kurumsal ve kitlesel olarak, gelişmiş değildir (Tekeli ve İlkin, 1999). Yenileşme döneminde, batılı örneklere uygun bir okul sistemi kurmaya ve bu okulları idare edecek kurumsal bir mekanizma (Nezaret) oluşturmaya dönük çabalar II. Mahmut döneminde başlamış, Tanzimat Dönemi sonunda, Fransa örnek alınarak çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin (1869) II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet dönemlerinde uygulanması ile birlikte ülke sathına yayılan bir okul sistemi oluşturulmaya çalışılmıştır. Devletin nasıl kurtarılabileceğine dair düşüncelerin yaygın bir şekilde tartışıldığı bu dönemlerde eğitim, sırasıyla önce Müslüman takvasını ayakta tutarak toplumsal bütünlüğü ve uyumu sağlamak, sonra da Türklük ve bir ölçüde Müslümanlık temelinde birlik ve ilerleme (ittihat ve terakki) ideallerini gerçekleştirmek için kullanışlı bir araç olarak değerlendirilmiştir.

Cumhuriyet döneminde, II. Meşrutiyet dönemindeki çabalar ileriye taşınarak, eğitimle toplumun siyasal sosyalleşmesi yani yurttaşlık bilinci kazanması arasında güçlü bir bağ kurulmuş ve eğitim sistemi programatik olarak laikleştirilmiştir. Bu dönemde eğitim sistemi, önceki dönemlere kıyasla kurumsal ve kitlesel olarak güçlendirilmiş; farklı tür ve düzeylerde eğitim verilen sistematik bir okul sistemi oluşturulmuş, öğretmen yetiştirmeye önem verilmiş ve bunlar yanında yaygın eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Türk modernleşmesinin üzerinde şekillendiği düşünsel zemin, ulusa ve ulusçuluğa doğallık ve tarih dışılık atfedilsin ya da bunlar belirli tarihsel ve toplumsal olgular ve nosyonlar olarak kavransın, ulusçu düşüncenin belirleyiciliği ile şekillenmiştir. Türk modernleşmesi sürecinde ulus, yalnızca belirli ortak toplumsal/kültürel öğeler ve hukuki bağ üzerinden kavranmamış, ulusun ırka/soya dayalı olarak anlaşıldığı ve tanımlandığı dönemler de olmuştur. Bu iki farklı usul ve ulusçuluk yaklaşımı eklektik bir bütünlük taşıyarak bugüne kadar varlığını korumuştur. Öyle ya da böyle, Cumhuriyet Döneminde eğitim, laiklikle doğrudan bağlantılı bir şekilde, geleneksel ve dini öğelerin yerine çağdaş bilimi, rasyonel düşünceyi ve bir ideolojik form olarak ulusçuluğu merkezine alacak şekilde gelişmiştir. Bu şekilde ideolojik yeniden üretim sürecinde önemli bir işlev üstlenen eğitim sistemi, ülkede kapitalist gelişme sanayileşme aşamasına yükselemediği için, işgücünün yeniden üretimine dönük olarak kurumsal bir güç ve kitlesel bir yaygınlık taşımamıştır. Yani mesleki teknik eğitim ayağı gelişmemiştir.

Cumhuriyet Döneminde modern bir devlet ve toplum yapısı oluşturmaya dönük kapsamlı ve köktenci reformlar yapılmış, yeni toplumun, laik değerlerle hemhal olmuş kaynaşık bir ulusal topluluk olarak şekillenmesi hedeflenmiş ve modernleşmenin taşıyıcısı olarak eğitim sisteminden yararlanılmaya çalışılmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen, genel olarak çağdaşlaşma ve laikleşme ile ilintili olan, reformlara bakılacak olursa; Cumhuriyet'in ilanından önce, 23 Nisan 1920'de TBMM'nin açılması ile *egemenlik kayıtsız şartsız millete aittir* ilkesi geçerlik kazanmış ve 20 Ocak 1921'de kabul edilen Teşkilât-ı Esasîye Kanunu ile egemenliğin millete ait olduğu anayasal olarak düzenlenmiştir. 1 Kasım 1922 tarihinde, saltanat kaldırılmıştır. 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyet ilan edilmiş ve egemenliğin ilahi değil dünyevi olarak belirlendiği; millete ait olduğu tasdiklenmiştir. 3 Mart 1924 tarihinde Hilafet kaldırılmış ve Halife Abdülmecit Efendi ve Osmanlı hanedanının diğer üyeleri yurt dışına çıkarılmıştır. Aynı gün kabul edilen bir yasa ile Şer'iye ve Evkaf Vekâleti ve yerine Başvekâlete bağlı Diyanet İşleri kurulmuştur. Eğitim sistemini örgütleme çalışmaları bağlamında aynı tarihte Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu kabul edilmiştir. 30 Kasım 1925 tarihinde tekkelerin, zaviyelerin ve türbelerin kapatılması ile bazı geleneksel ve dini ünvanların kullanılmasının yasaklanması kararları çıkarılmıştır. Batı medeniyeti dairesinin bir parçası olma hedefinin gereği olarak, 26 Aralık 1925 tarihinde uluslararası saat ve takvim, 24 Mayıs 1928 tarihinde uluslararası rakamlar, 26 Mart 1931 tarihinde

uluslararası ağırlık ve uzunluk ölçüleri kabul edilmiş, 1 Kasım 1928 tarihinde Latin harfleri benimsenmiş ve hemen ardından halka bu harflerle okuma-yazma öğretebilmek için Millet Mektepleri açılmıştır. Devletin resmi dininin İslam olduğu yolundaki hüküm, 1924 Anayasasından, 10 Nisan 1928 tarihinde çıkarılmıştır. Nihayet, 1937 yılında laiklik ilkesi Cumhuriyet Halk Partisi'nin altı okundan biri olarak anayasaya girmiştir.

Cumhuriyet döneminde ilkokul, ortaokul ve lise programlarına bakıldığında; 1924 ilkokul programlarında din dersi, Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri adı altında bulunmakta, birinci sınıf hariç diğer sınıflarda haftada ikişer saat olarak okutulmaktadır. 1924 ortaokul programında din dersi bulunmakta fakat liselerde bulunmamaktadır. 1926 ilkokul programında din dersleri üçüncü sınıftan başlamakta ve haftada birer saat olarak okutulmaktadır. Dersin içeriği ise öğrenciye dinin iman ve inanç kurallarının öğretilmesinden ziyade din kültürünün öğretilmesi olarak düzenlenmiştir. 1930 programında ilköğretimde din dersleri yalnızca beşinci sınıf öğrencilerine, ebeveynleri isterse, haftada yarımşar saat verilecektir. Köy ilkokullarında din dersleri perşembe günleri 3. sınıfta yarımşar saat okutulacaktır. 1930 programında ortaokullarda din dersi kaldırılmıştır. 1920'li yıllarda programlarda yer alan Arapça ve Farsça dersleri de 1929-1930 öğretim yılı başında programlardan çıkarılmıştır. Din dersleri 1930'ların başında kent ilkokullarından, 1930'ların sonunda da köy ilkokullarından kaldırılmıştır. İlkokullara din dersi, 1949'da CHP hükümetinin son zamanlarında, 4. ve 5. sınıflara haftada ikişer saat isteğe bağlı okutulacak şekilde yeniden getirilmiştir (Akyüz, 1985).

Karma eğitim alanında yaşanan gelişmeler de Cumhuriyet dönemi eğitim yaklaşımı açısından önemlidir. Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde karma eğitimle ilgili tartışmaların belirginlik kazandığı dönem II. Meşrutiyet Dönemi'dir. Bu dönemde karma eğitim, okul sistemine girmek isteyen kızların arttığı, ancak erkekler ve kızlar için ayrı ayrı okullar açmanın, ekonomideki süreğen kriz dolayısıyla, olanaklı ve/veya verimli değerlendirilmediği koşullarda gündeme gelmiştir (Akyüz, 1985; Kamer, 2013).

Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde, 1876 Kanun-i Esasi'den itibaren, tüm anayasal metinlerde temel eğitim, kız ve erkekler için zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak düzenlenmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren kız çocuklarının eğitimi konusunda önemli adımlar atılmıştır.

Cumhuriyetle birlikte, başta Atatürk olmak üzere, Cumhuriyet yöneticileri, kız çocuklarının eğitiminde gelişmiş bir kavrayışa sahip olmuştur. Yürürlükte olan eğitim mevzuatında da temel eğitim zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak düzenlenirken, farklı tür ve düzeyleri ile eğitimin karma nitelikte olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre, *İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.* (md.2) 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri başlığı altında karma eğitime yer verilmiştir. Bu ilkeye göre: *Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir*. (md.15) Yine aynı kanunda ve milli eğitimin temel ilkeleri içinde eğitimin laik olacağı düzenlenmiştir; *Türk milli eğitiminde laiklik esastır*…(md.12) Yukarıda anılan düzenlemeler bir yana, bir konunun, anayasal ve yasal metinlerde yer bulması ile pratikte karşılık yaratması arasında çoğu zaman bir açı bulunmaktadır. Zira hukuk, en nihayetinde toplumdaki güç ilişkilerinin somutluk kazanma biçimlerinden biridir. Hukuku uygulayacak olan, kamu yönetimi yani idaredir. Uygulamayı destekleyecek ya da uygulamaya ket vuracak olan ise siyasal erktir. Bu açıdan günümüz Türkiye'sinde, sözü edilen anayasal ve yasal düzenlemelerin, özellikle Milli Eğitim Kanunu'nun yukarıda aktarılan düzenlemesinin, uygulanmasında ciddi sıkıntılar bulunmaktadır. Mesela, son yıllarda giderek sayısı artan İmam Hatip Ortaokul ve Liselerinde, okul katlarının kız ve öğrenciler arasında bölündüğü, tek katlı binaların paravanla bölünerek iki ayrı blok olarak düzenlendiği, okul ve blok girişlerinin erkek ve kızlara özel olarak ayrıldığı görülmektedir. Bu tür fiili ihlaller yanında Türkiye'de uzun zamandan beri karma eğitime yönelik dinsel, geleneksel ve sözde bilimsel eleştiriler yöneltilmekte; bunun için kitaplar yazılmakta, çalıştaylar ve sempozyumlar düzenlenmekte ve hatta karma eğitimin kaldırılmasına yönelik öneriler Milli Eğitim Şuralarına taşınmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Kapitalizmin ortaya çıkması ve gelişmesi ile modernleşme süreçlerinin yaşanması arasında doğrudan ilişki vardır. Kapitalizm, üretimin pazar için yapıldığı, üreticilerin üretim araçlarından soyunduğu, işgücünün metalaştığı özgül bir üretim biçimi olarak, Batı Avrupa'da ortaya çıkmış ve henüz başlangıçtan itibaren bir dünya sistemi olma eğilimi göstermiştir. Kapitalizmin yayıldığı her coğrafyada pre-modern yapılar ve kurumlar,

normlar ve değerler, düşünceler ve yaklaşımlar değişmeye başlamıştır. Rönesans ve Reform hareketlerinden Aydınlanmaya uzanan ve sonuçları günümüze yansıyan bu hızlı ve köktenci değişim sürecinin genel adı modernleşmedir.

Modernleşme sürecinde eğitim, hem bağımlı hem de bağımsız değişken özelliği göstermiştir. Şöyle ki, modernleşmenin toplumsal ve ekonomik dinamikleri ile birlikte varlık kazanan, biçimlenen ve gelişen eğitim aynı zamanda modernleşme sürecine hız, genişlik ve derinlik kazandırmıştır. Modernleşme dönemi öncesinde Batı dünyasında eğitim, kamu otoritelerinin herhangi bir sorumluluk üstlenmediği, halka dönük yüzüyle hayırseverlikle finanse edilen ve program düzeyinde asıl olarak temel dini ilmihalin öğrencilere kazandırılmasını hedefleyen kurumsal ve kitlesel temeli zayıf bir faaliyet özelliği gösterirken modernleşme süreci içinde, Aydınlanma deviniminin gelişimine bağlı olarak birey düşüncesinin ve hümanist yaklaşımın gelişmesiyle birlikte, önce düşünce insanlarının ve seçkin çevrelerin sonra da kamu otoritelerinin dikkatlerini yönelttikleri bir faaliyet haline gelmiştir. Özellikle Fransa merkezli modernleşme yaklaşımları düşünüldüğünde; devlet nazarında hak ve yükümlüklerle belirlenen siyasal özneler olarak yurttaşların, türdeş yurttaşlardan oluşan siyasal ortaklaşma olarak ulusun ve ulusun varlığını, dirliğini ve bekasını ideolojik temelde savunmak olarak ulusçuluğun gelişmesi, eğitim sistemlerinin ülke çapında örgütlenmesini ve devletlerin eğitim alanında giderek daha fazla sorumluluk almalarını beraberinde getirmiştir. Bir başka açıdan, ekonomik gelişmenin yoğunlaşması ve üretimin fabrika aşamasına yükselmesi, yığınsal olarak kalifiye işgücüne ihtiyaç duyulmasını beraberinde getirmiş; işgücünün kalifikasyonu, modernleşme öncesi dönemde küçük ölçekli üretim yapıları içinde gerçekleştirildiği gibi, iş başında ya da usta-çırak ilişkileri ile sağlanamayacağı için, devletler, sermaye birikim rejiminin katalizörü olma misyonuyla eğitim alanında rol üstlenmiş ve böylece kalifiye işgücünün temini devlet dolayımı ile topluma mâl edilmiştir.

Osmanlı, Batı Avrupa'da kapitalizmin ilk doğduğu ve geliştiği dönemde, geçimlik düzeni artı değerin reayadan çekilip alınmasına ve fetihlere dayalı, teokratik bir mutlak monarşi niteliğindedir. Önemli ticaret yolları üzerinde kuruludur ve sahip olduğu askeri güçle her geçen gün genişlemektedir. Osmanlı yöneticileri Avrupa'nın feodal karışıklık içinde güç yitimi yaşadığı bir dönemde merkezi ve mutlak iktidar gücüyle donanmış, *nizam-ı âlem* özelliği gösteren siyasal yapılarının yetkin olduğunu dolayısıyla herhangi bir kapsamlı ve köktenci değişikliğe ihtiyaç olmadığını düşünmektedir. Ancak

Batı'da üretim teknolojisinin gelişmesi ve askeri alana aktarılması, feodal parçalanmışlığın giderek ortadan kalkması, coğrafi keşiflerle birlikte yeni ticaret yollarının ve alanlarının keşfedilmesi/oluşturulması ve ülkede merkezkaç güçlerin etkinliğini artırması ile birlikte klasik Osmanlı sistemi krize girmiş ve ilk olarak askeri yenilgiler şeklinde zuhur eden bu kriz Osmanlı egemenlerini değişime zorlamıştır. Yani Osmanlının yenileşme sürecine girip önce askeri, sonra idari ve daha sonra da toplumsal alanda reformlar yapmasını koşullayan etmen, Batı'da kapitalizmin ortaya çıkıp gelişmesine dayalı olarak beliren yeni ekonomik, siyasal ve askeri koşullar karşısında devletin yaşadığı çok boyutlu kriz olmuştur. Osmanlı yenileşmesi ya da modernleşmesi, bir yanıyla, tedricen içine girilen değişim sürecinde Batılı askeri tekniklerin, yönetsel mekanizmaların, kurumların ve kuralların transferi şeklinde olurken, diğer yandan, bu süreç kapitalizmin eriştiği emperyalist aşamada gerçekleştiği için, Osmanlı toplumsal formasyonunun, borçlanma, ticaret ve sermaye ihracı/yabancı sermaye imtiyazları aracılığıyla Batı sistemine uyarlanarak çevreleşmesi şeklinde olmuştur.

Osmanlı, klasik döneminde, Avrupa'ya nazaran kurumsal ve kitlesel temeli göreli olarak gelişmiş bir eğitim sistemine sahip olmuştur. Sıbyan mektepleri, medreseler, askeri okullar, saray okulları ve mesleki eğitim boyutuyla loncalar bu eğitim sistemini oluşturmaktadır. Yenileşme süreciyle birlikte, askeri okullardan başlanarak okul sistemi Batılı örneklerine uygun olarak geliştirilmeye çalışılmış, eğitim reformu, Tanzimat ve özellikle II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet dönemlerinde derinlik, genişlik ve hız kazanmış, asıl olarak Osmanlının tarihe karışmasından sonra, Cumhuriyet'le birlikte kurumsal olarak geliştirilmiş ve kitlesel olarak genişletilmiştir. Bu süreçte eğitimin program içeriği de değiştirilmiştir. Özellikle II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde eğitimle yurttaşlık ve toplumsal değişme arasındaki ilişki merkeze alınmış ve önce ülkenin kurtarılması, sonra da devlet ve toplum yapısının Batılı örneklerine uygun olarak düzenlenmesi için eğitim ve kültür politikalarından yararlanılmıştır. Bu açıdan, 1930'lu yıllarında devlette, toplumda ve eğitim sisteminde laiklik ilkesinin geçerliğini sağlamaya dönük köktenci politikalar izlenmiş; egemenlik sisteminin meşruluğu, din ve gelenek yerine dünyevi olarak kavranmış ve inşa edilmiş bir ulus ve ulusçuluk üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de yirmi bir yıldır iktidarda bulunan AKP, Anayasal düzeyde "değiştirilemez, değiştirilmesi teklif dahi edilemez" nitelikte temel bir ilke olan laikliği devlet ve toplum yaşamından eksiltmeye dönük adımlar atmakta ve eğitim sistemini, giderek daha fazla, anti-laik politikaların yaygınlaştığı bir sistem haline getirmeye çalışmaktadır. Osmanlı-Türk modernleşmesinin üç

yüz yılı aşan birikimine, özellikle Cumhuriyet Döneminde 1930'lu yıllarında gerçekleştirilen kapsamlı ve köktenci reformlara rağmen bugün Türkiye'de siyasal alanda laiklik karşıtı politikalar yaygınlaşmakta ve bunlar toplum nezlinde güçlü ve kitlesel nitelikte karşılık bulabilmekte ve/veya toplumun geniş kesimleri süreci kayıtsız bir şekilde izlemektedir. Peki bu durumun nedeni nedir?

Ünlü düşünür Nietzsche, gerçeğe ulaşmanın ya da gerçekliğin bilgisini kendinde cisimleştirmenin bir epistemoloji sorunu olmadığını, bir ontoloji sorunu olduğunu belirtmişti. Şöyle ki, herhangi bir durumu, olayı ya da olguyu bilmek ve ona uygun konum almak, bunun için elverişli metodolojik araçlara sahip olup olmamakla ilgili değildir; va'az edilenin bilgisine, toplumsal anlamına ve değerine katlanabilmekle, ona uygun bir maddi yaşam zeminine ve konumlanışına sahip olmakla ilgilidir. Bu açıdan düşünüldüğünde, muasır medeniyetler seviyesine erişme hedefine dönük olarak siyasal reformlar gerçekleştirmek, eğitim ve kültür politikaları ile toplumu ilahi referanslardan arınmış bir zeminde türdeş bir siyasal ortaklaşma olarak kavramak, geniş halk yığınlarının geçimsel yaşamlarında yapısal olarak belirgin bir iyileşme yaratılamadığı sürece, toplumda somut ve süreklilik taşıyan karşılıklar yaratamayacaktır. Nitekim Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde geniş halk kesimlerinin yaşamlarını yapısal olarak iyileştirmeye dönük politikalar oldukça sınırlı kalırken asıl olarak egemenlik sisteminin tahkimi hedeflenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bugün de toplumun laik ve demokratik değerlere uygun olarak ileriye taşınması ancak sosyal adaletçi politikaların yaygınlaşması; dahası toplumsal düzenin eşitsizlikçi yapısının çok boyutlu olarak sorgulanması ve dönüşüme uğratılması ile mümkündür. Engels'in, çalışma arkadaşı Marx'ın mezarı başında söylediği gibi: *Ne mutlu o yoksullara ki öte dünya onlarındır; er ya da geç bu dünya da onların olacaktır.*

Kaynakça

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf, Son Erişim Tarihi: 10.05.2023.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf, Son Erişim Tarihi, 12.05.2023.

Ağaoğulları, M. A., Çulha Z., Filiz ve Ergün, R. (2005). *Kral-devletten ulus devlete***,** Ankara: İmge Kitabevi.

Akyüz, A. (1985). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Avcıoğlu, D. (2001). *Türkiye'nin düzeni, dün-bugün-yarın***.** Ankara: Tekin Yayınevi.

Balibar, E. ve Wallerstein, I. (2000). *Irk, ulus, sınıf-belirsiz kimlikler*. İstanbul: Metis Yayınları.

Beaud, M. (2003). *Kapitalizmin tarihi.* Ankara: Dost Yayınları.

Berkes, N. (2007). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi II.* İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.

Erözden, O. (1997). *Ulus devlet.* Ankara: Dost Yayınları.

Gellner E. (1992). *Uluslar ve ulusçuluk.* İstanbul: İnsan Yayınları.

Giddens, A. (1994). *Modernliğin sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji,* İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Giebernau, M. (1998). Ulusalcılığın siyasal karakteri. *Türkiye Günlüğü*, 50, Mart-Nisan, Ankara.

Kamer, S. T. (2013). *Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar (1908-1950),* (Tez No:342455). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Mardin, Ş. (1997) *Türk modernleşmesi.* Makaleler 4. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ortaylı, İ. (2006). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Pamuk, Ş. (2005). *Osmanlı ekonomisinde bağımlılık ve büyüme (1820-1923).* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Smith, A. (2002a). *Ulusların etnik kökeni*. Ankara: Dost Yayınları.

Smith, A. (2002b). *Küreselleşme çağında milliyetçilik*. İstanbul: Everest Yayınları.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğunda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tekeli, İ. (2004). Türkiye'de siyasal düşüncenin gelişimi konusunda bir üst anlatı. *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce. 3. Cilt, Modernleşme ve Batıcılık.* 19-43, İstanbul: İletişim Yayınları.

Tolan, B. (1991). *Toplum bilimlerine giriş, sosyoloji ve sosyal psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.

Doç. Dr. Tarık SOYDAN

1976'da Çorum/Sungurlu'da doğan yazar, ilköğrenim ve ortaöğrenimini Manisa'nın Kırkağaç, Akhisar ve Salihli ilçelerinde tamamladı. 2001 yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümünden mezun oldu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı'nda yüksek lisans (2006) ve doktora (2012); Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Bölümü Siyaset Bilimi programında yüksek lisans (2005) ve aynı bölümün Yönetim Bilimleri programında doktora (2013) öğrenimini tamamladı. 2005 yılında araştırma görevlisi olarak girdiği Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir. Bulunduğu akademik birimde, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde, eğitim ekonomisi, eğitim finansmanı, eğitim sisteminde istihdam, eğitimde politika analizi, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim yönetimi gibi dersler vermektedir. Evli ve iki çocuk sahibi olan yazar entelektüel düzeyde siyaset felsefesi ve edebiyatla, amatör düzeyde ise sporla ilgilidir.

İlkokulda Yaşanan Güncel Sorunlara Çözümsel Yaklaşımlar

Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
aysunerginer@nevsehir.edu.tr; ORCID: 0000-0002-0029-4032

Öz

Bu araştırmada okul yöneticisi, öğretmen ve veli bakış açısıyla ilkokulda yaşanan güncel sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılı Nevşehir il merkezindeki devlet ilkokullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel yaklaşımla desenlenen araştırma durum çalışması olarak tasarlanmış, uygun örnekleme yoluyla belirlenen katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öne sürdükleri sorunlar ve çözüm önerileri değişebilmekle birlikte okulun genel işleyişi, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel ve veli kaynaklı sorunlar şeklinde kategoriler ve kodlar oluşturulmuş, çözüm önerileri ilgili kategori ve kodlar altında sunulmuştur. Araştırma sonunda ilkokulda çok fazla sorunla yüzleşildiği, katılımcıların ilkokulda yaşanan sorunlarla ilgili farklı noktalara değindikleri ve ortak noktalarda birleştikleri konuların daha az olduğu görülmüştür. Üzerine daha çok vurgu yapılan sorunlar "genel işleyişle, fiziksel koşulların yetersizliğiyle, teknoloji bağımlılığıyla, veli-öğrenci iletişimsizliğiyle, velilerin işleyişe müdahele etmeleriyle, teknoloji bağımlılığıyla ve yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlar" olmuştur.

Anahtar Kelimeler: *İlkokul, güncel sorunlar, öneriler*

Giriş

Eğitimle ilgili sorunların dünyada ele alınış biçiminin daha siyasi ve okul reformları temelinde olduğu düşünüldüğünde (Levy vd., 2018; Ravitch, 2010), okul sistemlerinde sorunu olmayan ülke yok gibidir. Tabii bu ülkelerin gelişmişlik düzeyleri onların eğitimle ilgili sorunlarını ya da bu sorunlarını ele alınış biçimlerini doğrudan etkilemektedir. İlkokul kademesi ile

yükseköğretim kademesi eğitimle ilgili sorunlar söz konusu olduğunda başat konumdadırlar.

Eğitim sistemsel bir olgu olması nedeniyle, işlevleri ve sonuçları açısından aynı zamanda bir değerlendirme döngüsüyle de hareket eder, içine aldığı girdileri işler, çıktılar verir, değerlendirir, yeniden girdiler oluşturabilir, çıktılarını değiştirmek ya da yenilemek durumunda kalabilir. İlkokul yılları öğrenciler açısından ele alındığında temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılandığı (Aydın, 2000; Fidan ve Baykul, 1991; Fountain, 1999; UNICEF 1990, 1996) ve yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarına evrildiği (Akkoyunlu-Wigley ve Wigley, 2008; Aydagül, 2008; Okçabol, 2015) en önemli yıllar olarak görülmekte, bununla birlikte bu önemli dönem öğrenciler kadar onları dünyaya getiren ve gelişimlerinden sorumlu ebeveynlerini ve okulda yetişmelerine rehberlik eden öğretmenlerini de bağlamaktadır. Dolayısıyla kavramsal olarak ilkokul yılları içinde eğitimi ilgilendiren uygulamalar bazı sistemsel sorunları da beraberinde getirmekte, hatta bu sorunlar geleceğe de (Hannah vd., 2019; UNESCO, 2015) taşınmaktadır.

Kavramsal bir perspektifle ele alınırsa ilkokulu ilgilendiren sorunların en genel anlamda, öğrenme ortamlarının düzenlemesine ilişkin bina ve fiziksel gereksinimlerinin karşılanmasını (Erçelebi, 2000); yapı ve sistem değişiklikleri –uzmanlaşma ve standartlaşmanın nasıl olacağı (Erginer, 1995), karma mı cinsiyetçi mi yapılanacağı (Sarı, 2015)-, temel eğitimin kaç yılda şekilleneceğini –sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim (Erginer, 2004, 2006, 2014, 2018), 4+4+4 şeklinde yapılanan 12 yıllık zorunlu eğitim (Epçaçan, 2014; MEB, 2012)– ve program geliştirme ve değerlendirme süreçlerini (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Özdemir, 2009) içerdiği söylenebilir. Bu temel sorun alanları içindeki diğer sorunlar ise özellikle öğrenme ve öğretme süreçleri açısından oldukça kaotik bir şekilde (Deveci ve Aykaç, 2018) desenlenmektedir.

Karatay ve Emini (2022) ilköğretim eğitim politikaları üzerinden kamu politikası analizi yaptıkları çalışmalarında, "eğitim alanında uygulanan politikaların, eğitimde yaşanan sorunlara çözüm geliştirmek ve bu sorunları ortadan kaldırmak adına etki düzeyinin yeterli olmadığı" savı desteklenmekte ve ispatlanmaktadır. Özellikle OECD ve Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında bu sorunların boyutu ve ciddiyeti daha çok göze çarpmaktadır.

Züngür'ün (2022) temel eğitimin güncel sorunlarını incelediği araştırmasında ortaya çıkan sonuçların oldukça karmaşık bir resim

oluşturduğu görülmektedir. Sorunların uygulanan eğitim politikalarından, geliştirilen eğitim programlarına, benimsenen eğitim felsefelerinden, öğrenci ve öğretmenlerin nitelik düzeylerine ve eğitimde uygulanan yönetim stratejilerinden kaynaklanan sorunlara kadar uzandığı görülmektedir. Aslan ve Yürek'in (2019) çalışmalarının bulguları da benzer göstermektedir. Deveci ve Aykaç'ın (2018) ilkokula yönelik sorunları inceledikleri metaseztez çalışmalarında, elde edilen bulgular *sistem ve yapılanma sorunları, altyapı ve finansman sorunları, paydaş sorunları ve program sorunları* olmak üzere dört tema altında ele alınmakta, bu sorunların özellikle sistem ve yapılanma sorunları olarak öncüllendiği, bunu program ve paydaş sorunlarının izlediği görülmektedir. Sorunlar içinde okula başlama yaşının erken olması eleştirilmekte ve birinci sınıfların okula uyum sağlamakta zorlandıkları belirtilmektedir. Bunu yanında sistemsel hızlı değişimlerle alınan kararların ve adaletsiz uygulamaların, materyal eksikliklerinin özellikle sorunlar içinde öne çıktığı anlaşılmaktadır.

Güneş ve Kara (2016), öğretmenler kurulu toplantı tutanakları aracılığıyla ilkokulların sorunlarının belirlenmesi dönük ele aldıkları araştırmalarında, öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan öğretmenler ile ilgili sorunların öğretim dışı ve öğretim içi sorumlulukları ile özlük haklarının kullanımı ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan öğrenciler ile ilgili sorunlar ise, öğrenci davranışları ve akademik başarıları ile ilgili sorunlar şeklinde kategorize edilmiştir. Ayrıca kurul kararlarına temizlik ve güvenlik sorunu gibi yönetsel sorunlar, laboratuvar eksikliği gibi okulun fiziki olanakları ile ilgili sorunlar ve destek hizmetleri ile ilgili sorunların yansıdığı belirlenmiştir. Yılmaz ve Savcı (2022), sınıf öğretmenliği eğitiminin güncel sorunları olarak ele aldıkları araştırmalarında, ortaya çıkan sorunları tematik olarak ele almışlardır. Bu çalışmada ortaya konan en güncel sorunların, ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri, kaynaştırma eğitimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim problemi, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi, mobing ve uzaktan eğitimin yarattığı sorunlar olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin önündeki güncel sorunların genellikle dönemsel olarak etkinlendikleri olay ve işlevler üzerine odaklandığı söylenebilir.

İlkokullardaki sorunların kavramsal olarak genellikle güncel sorunlar olarak ele alındığı literatüre ek olarak Aslan'ın (2021) çalışmasında bu sorunları hayati sorunlar olarak ele aldığı görülmektedir. Okulların ödenek

sorunu, fiziksel alt yapı eksikliği sorunu ve ebeveynlerin okula ilgisizlikleri temel problemler olarak belirmekte, bulgulara göre sorunlar ile önerilen çözüm önerilerinin örtüşmesi dikkat çekmektedir. Sözü edilen çalışmaların bütünü incelendiğinde, ilkokulla ilgili güncel sorunların karakteristik özelliklerin birbirlerine neredeyse tıpatıp benzemesi ve sorunların genellikle çözümlenememiş olması ise ortak özellikleri olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada ilkokullarda yaşanan güncel sorunlar ve sorunlar için önerilen çözümler okul yöneticisi, öğretmen ve veli bakış açısıyla ele alınmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda yaşanan güncel sorunların belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözümlerin üretilebilmesidir. Araştırmanın amacı; "Okul yöneticisi, öğretmen ve ve veli bakış açısıyla ilkokulun güncel sorunları ve çözüm önerileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bulguların sunulmasında, katılımcıların belirtmiş oldukları ilkokulda yaşanan güncel sorunlarla ilgili kategoriler ve kodlar oluşturulmuş, çözüm önerileri bu kategori ve kodlar altında verilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılı Nevşehir il merkezindeki resmi ilkokullarda görev yapmakta olan ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler oluşturmaktadır. Araştırmaya 8'i okul yöneticisi, 9'u öğretmen ve 4'ü veli olmak üzere toplam 21 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan 8 okul yöneticisinin tamamı erkektir. Çoğunluğu 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri büyük oranda okul müdürlerinden oluşmaktayken, 3'ü müdür yardımcılığı görevini sürdürmektedir. 9 öğretmenin 1'i dışında tamamı erkektir. Öğretmenlerden 5'i sınıf öğretmeni, 3'ü rehber öğretmen ve 1'i özel eğitim öğretmeni olarak görevine devam etmektedir. Mesleki kıdemleri 10 ila 24 yıl arasında değişmekte olan öğretmenlerin çoğunluğu 15 yılın üzerinde kıdeme sahiptirler. Velilerin 2'si kadın ve 2'si erkeklerden oluşmaktadır. Astsubay, ilköğretim matematik öğretmeni, tıbbi sekreter ve ev hanımı olan velilerin 1'i ortaokul, 1'i lise ve 2'si lisans mezunudurlar.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılara yüz yüze görüşmelerde,

1. Sizce ilkokullarda yaşanan güncel sorunlar nelerdir?
2. Bu sorunlara çözüm önerileriniz neler olabilir? şeklinde iki soru yöneltilmiş ve katılımcı iznine göre veriler ses kaydıyla toplanmış ya da görüşme sırasında sorulara verilen yanıtlar görüşme formlarına not edilmiştir.

Verilerin analizi

Veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Katılımcıların ilkokullarla ilgili belirtmiş oldukları güncel sorunlardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuş ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri bu kategori ve kodların altında verilmiştir. Araştırmada ilkokulda yaşanan güncel sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili katılımcı ifadelerinden örneklere de yer verilmiştir. Katılımcılardan okul yöneticileri için Y, sınıf öğretmenleri için SÖ, rehber öğretmenler için RÖ, özel eğitim öğretmenleri için ÖEÖ ve veliler için V kodlamaları kullanılmıştır.

Bulgular

Aşağıda okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin ilkokulda yaşanan güncel sorunlar ve çözümlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul yöneticilerine göre ilkokullarda yaşanan güncel sorunlar ve çözümleri

Aşağıda ilkokulda yaşanan güncel sorunlar ve çözüm öneriyle ilgili okul yöneticilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okulun işleyişiyle ilgili genel sorunlar (Y4, Y6, Y1, Y3)

Bütçe yetersizliği (Y4): Okul bütçelerinin yetersizliğine vurgu yapan Y4, son yıllarda ödenek tahsil edilmesiyle bu sorunun bir miktar çözüldüğünü,

ödeneklerin yeterli olmaması durumunda çözümün okul aile birliği yardımları ve kermes vb. gelir sağlayıcı çalışmalar olabieceğini belirtmiştir.

Güvenlik sorunu (Y6): Okullarda güvenlik sorunu olduğunu işaret eden Y6, bu sorunun her okula kadrolu güvenlik görevlisi görevlendirmeyle çözülebileceğini ifade etmiştir.

Kadrosuz yöneticiler (Y1): Yöneticilere kadro verilmemesi durumuna Y1 tarafından dikkat çekilerek, okullarda yöneticilik yapacak kişilerin kadrolu olarak görevlerine devam etmeleri önerilmiştir (Y1).

Eğitimcilere şiddet uygulama (Y1, Y3): Eğitimcilere şiddet uygulandığına dikkat çeken Y1, bu sorunun çözümü için Öğretmen Meslek Kanunu'nda şiddet uygulanmasına yönelik cezalandırıcı yaptırımların yer almasını önermiştir. Y3 ilkokulların karşı karşıya kaldığı şiddet ile ilgili: *"İlkokulda veli öğretmene, öğretmen öğrenciye, öğrenci öğretmene ya da öğrenciler birbirlerine fiziksel ve duygusal yönden zarar vermekte, tacizde bulunabilmekte ve tehdit edebilmektedirler. Okullarda şiddetin önlenebilmesi için öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere şiddetin zararları hakkında eğiitm ve farkındalık programları düzenlenmelidir".* açıklamalarını yapmıştır. Okul yöneticileri ayrıca zümre öğretmenler kurulunun işlevsel olmadığını da dile getirmişlerdir.

Fiziksel koşullarla ilgili sorunlar (Y2, Y7, Y3)

Okul bahçelerinin uygun olmaması (Y2, Y7): Okul bahçelerinin yetersizliğine, estetikten uzak oluşuna ve öğrencilerin gelişimleri için uygun olmayışına vurgu yapılmıştır (Y2). Y7 okulların hapishane gibi görülmemesi ve okul bahçeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasını önermiştir.

Kalabalık sınıflar ve derslik yetersizliği (Y3, Y7): Y7, okullarda yeterli derslik bulunmadığına, mevcut dersliklerin eski ve bakımsız olduğuna dikkat çekmiştir. Sınıfların kalabalık oluşunu ve derslik yetersizliğini sorun olarak gören Y3 ve Y7 için çözüm yolu, yeni okulların açılması ya da mevcut okulların genişletilmesidir.

Öğretmen kaynaklı sorunlar (Y1, Y3)

Öğretmen ihtiyacı (Y1): Öğretmen açığının giderilebilmesi için kadro vermek dışındaki yaklaşımları uygun bulmayan Y1, öğretmenlerin "*Kadrolu,*

sözleşmeli, ücretli" şeklinde ayrıştırmak yerine tek bir statüde çalıştırılmalarını". önermiştir.

Motivasyon eksikliği (Y3): Öğretmenlerin kendilerini geliştirmedikleri ve tükenmişlik yaşadıkları görüşünde olan Y3, öğretmenlere psikolojik destek verilmesi ve hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılmasını önermiştir.

Emekli olamama (Y3): Y3, öğretmenlerin emekli olmamalarını bir sorun olarak görmekte ve emekli maaşlarında yapılacak yeni düzenlemelerle bu sorunun aşılabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmen yetersizliği (Y3): Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin bu derslerde yetersiz kaldığına vurgu yapan Y3, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin alan öğretmenlerince verilmesine dikkat çekmiştir.

Okul yöneticilerinden Y2 ayrıca, öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçilmemesinin derslerdeki verimi etkilediğine de dikkat çekmiştir.

Öğrenci kaynaklı sorunlar (Y6, Y7, Y3)

Yabancı uyruklu öğrenciler (Y6, Y7): Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorununa vurgu yapan Y6, bu öğrencilerin seçilerek alınmasını ve uyum sınıflarına devam etmelerini önermiştir. Y7 ise, yabancı uyruklu öğrencileri okullardaki en büyük problemlerden biri olarak gördüğünü ifade etmiş, bu öğrenciler için dil ve uyum kurslarına devam etmelerini önermiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (Y3): Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yeterince önem verilmediğini belirten Y3, *Sınıfların kalabalık olması öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yeteri kadar zaman ayrılamamasına neden oluyor. Bu sorunu aşmak için aile ile işbirliğine geçerek öğrencilere destek sağlanmalıdır.* önerisinde bulunmuştur. Y3 ayrıca, ekonomik yönden yoksunluğu olan öğrenciler sorununa da vurgu yapmıştır.

Yardımcı personel kaynaklı sorunlar (Y1, Y4)

Hizmetli ihtiyacı (Y1): Okullarda hizmetli ihtiyacının olduğunu belirten Y1, kadrolu hizmetli olamaması durumunda görevlendirmelerin zamanında yapılarak hizmetlilerin işe başlamaları çözüm önerisi olarak sunmuştur.

Görevini layıkıyla yapmama (Y4): Hizmetlilerin, görevini zamanında yapmama ve öğretmen ile öğrencilere karşı yanlış tutumlarının okullarda sorun olduğuna değinen Y4, yasal yollara başvurmadan çözüme gitmeyi önermiştir. Etkileşimi artırabilmek için yapılacak toplantılarda görüş bildirme olanağının sunulmasıyla sorunların çözüme ulaşacağı görüşü paylaşılmıştır.

Veli kaynaklı sorunlar (Y8, Y3, Y4)

Müdahele etme (Y8): Velilerin her şeye fazlaca karıştıklarını belirten Y8, velilerin okuldan uzak kalmalarını ve okullara rastgele girmelerinin engellenmesini önermiştir.

Öğretmen seçme ve seviye sınıfları oluşturma (Y3, Y4): Velilerin öğretmen seçerek, seçilmiş öğretmenlerle başarıya göre sınıfların oluşturulmasının ilkokullarda büyük bir sorun olduğunu belirten Y3, öğretmen niteliklerinde ve sınıflarda belirli bir standartın yakalanmasıyla bu sorunun üstesinden gelinebileceğini belirtmiştir (Y3). Y4 ise konu ile ilgili *Öğretmen-veli iletişiminin artırılmasını, her iki tarafın karşılıklı beklentilerini paylaşmaları, üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirme üzerine konuşularak karara varılmasını,* önermiştir.

Öğretmenlere göre ilkokullarda yaşanan güncel sorunlar ve çözümleri

Aşağıda ilkokulda yaşanan güncel sorunlar ve çözüm öneriyle ilgili öğretmenlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Fiziksel koşullarla ilgili sorunlar (ÖEÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ8)

Öğretim materyali eksikliği (ÖEÖ1, SÖ3): Özel eğitim sınıflarındaki öğretim materyali eksikliği sorununa değinen ÖEÖ1, bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için ek bütçe ayrılmasını önermiştir (ÖEÖ1). SÖ3 de materyallerin yeterli olmadığını ifade etmiş ve benzer öneride bulunmuştur.

Kalabalık sınıflar (SÖ4, SÖ8): Sınıf kalabalık oluşuna güncel bir sorun olarak yaklaşan SÖ4 ve SÖ8, daha fazla öğretmen alımı yapılarak ve yeni dersliklerle (SÖ4) bu sorunun çözülebileceğini belirtmişlerdir (SÖ4, SÖ8).

Hijyen Sorunu (SÖ3): Sınıfların hijyenden yoksun olduğu ifade edilmiş ve çözüm olarak öğrencilerin sınıflarını temiz tutmaları konusunda bilinçlendirilmeleri önerilmiştir (SÖ3). Öğretmenler ayrıca normal sınıfların da duvar, tahta ve sıralardan oluştuğunu belirterek yetersizliğine vurgu yapmıştır (SÖ3).

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar (RÖ3)

Mesleki gelişime açık olmama (RÖ3): Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemelerini bir sorun olarak gören RÖ3, mesleki gelişimle ilgili çalışmalara gönüllü katılım sağlandığı için öğretmenlerin devam etmediği, aslında bu tür eğitimlerin zorunlu olarak verilemesinin hoş olmayacağı, yeni nesli anlayabilmek için güncelin takip edilmesi gerekliliği üzerinde dururken: *Öğretmenlerin diksiyonu düzgün olmalı, beden dilini iyi kullanabilmeli ve benzeri konularda kendilerini geliştirmeliler. (RÖ3)* demiştir.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar (SÖ2, RÖ1, SÖ4)

Teknoloji bağımlılığı (SÖ2, RÖ1, SÖ4): Teknoloji bağımlılığı konusunda sorunun çözümü için velilerin bilinçlendirilmesi önerilmiştir (SÖ2). Teknolojik aletlere süre konulması ve çocukların saatlerce bu aletleri oynamalarına izin verilmemesi çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Teknoloji bağımlılığıyla ilgili olarak RÖ1 ise ailelerin çözümsüz kalacağı, devletin kontrolü ele alarak kısıtlama tedbirlerine gidilmesini önermiştir. Konu ile ilgili SÖ4, teknoloji kullanımının aile, okul ve devlet tarafından denetlenmesini önermiştir. Teknolojinin yoğun kullanımının öğrencilerde dikkat dağınıklığına yol açtığını belirten SÖ4, öğretmenlerin daha dikkat çekici etkinlikler yapmalarını önermiştir.

Yazı yazmayı sevmeme (SÖ2, SÖ4): Yazı yazmayı sevebilmek için SÖ2'nin bulduğu çözüm önerileri güzel yazı etkinliklerinin düzenlenmesi ve ödüllendirmeye gidilmesidir. SÖ4 ise eğlenceli yazı çalışmalarının yapılması önerisinde bulunmuştur.

Hareketsiz kalma (RÖ1): Öğrencilerin yeterince hareket edemediklerine vurgu yapan RÖ1, *Öğrencilerin denge ve beden kontrolü, küçük ve büyük kaslar üzerinde çalışma yapılmadığı için kasları gelişmemektedir. Serbest Etkinlik dersi yerine Beden Eğitimi dersi olsun fakat içeriği yeniden hazırlansın. Ailelere ve çocuklara yapılacak görevler verilsin*. diyerek çözüm önerisini sunmuştur.

Yabancı uyruklu öğrenciler (SÖ4): Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle iletişim kurulamadığını belirten SÖ4'ün konuya ilişkin çözümü okul öncesi eğitimde Türkçe eğitiminin zorunlu olması olmuştur (SÖ4).

Ders araç-gereç eksikliği (SÖ1): Öğrencilerin kalem ve silgi ders araç gereç eksikliği ile ilgili SÖ1, velilerin uyarılması gerektiğini vurgulamıştır.

SÖ1, *Veliler uyarılmadığında bu eksikliğin öğretmen tarafından karşılanması beklentisi içine girildiği ve araç gereç getirmeme ya da unutma davranışlarının öğrencilerce alışkanlık haline getirildiğini.* belirtmiştir.

Devamsızlık (SÖ2): Devamsızlık konusunda velilerin uyarılması gerektiğini ifade eden SÖ2, konu ile ilgili olarak: *Öğrenciler çok ciddi sağlık sorunları dışında okula gönderilmelidirler.* diyerek, devamsızlık sorununa ilişkin hassas yaklaşımını ortaya koymuştur.

Öğretmenler ayrıca özdenetim eksikliği (RÖ1), dikkat dağınıklığı (SÖ1), özensiz ödevler (SÖ1) sorunlarına da dikkat çekmişlerdir. RÖ3, herhangi bir olay karşısında çocukları suçlamak yerine öğrencilerin davranışlarının gözlenmesi ve iyi bir iletişim diliyle sorunun kaynağına inilmesini önermiştir.

Veli Kaynaklı Sorunlar (SÖ2, SÖ4, SÖ5, RÖ1, SÖ8, RÖ2)

Veli-öğrenci iletişimsizliği (SÖ2, SÖ4, SÖ5, RÖ1): Veli toplantılarına katılım ve öğrencilerin eğitimleriyle ilgili bilinçlenmeye gereksinim olduğu vurgulanmıştır (SÖ2). Veli sorumsuzluğunun altını çizen RÖ1, ailelerle ilgili bir yaptırımın olması gerektiğine, ailelerin görevlerinin olması ve devletle okulların aileleri değerlendirmelerine vurgu yapmıştır. SÖ4 velilerin ilgisizliğine ve veli öğretmen arasında işbirliğine gidilemediğine değinmiş, çözüm olarak ise velilerin okul yönetimi ve öğretmenlerle birlikte çalışma yapmaya yönlendirme önerisini getirmiştir. SÖ5 ise velilerin çocuklarına zaman ayırmamalarını bir sorun olarak görmüş, evde çay saati vb. oluşturularak çocuklarla paylaşıma gidilmesini önermiştir.

Müdahele etme (SÖ4, SÖ8, RÖ2): Velilerin öğretmen üzerinde denetleyici bir mekanizma gibi davrandıklarını ifade eden SÖ4, öğretmenlerin haklarının korunması ve velilerin istedikleri gibi okula girememelerine vurgu getirmiştir. SÖ8 ise velilerin okullarda her şeye müdahele ettiklerini belirterek çözümü önleyici müdaheleler yapılması için bakanlığa bırakmıştır. RÖ2 de benzeri şekilde velilerin her şeye çok fazla karıştıklarına dikkat çekerek çözümü SÖ4 gibi velilerin okullara girmemesinde bulmuştur. RÖ2 öğrencileri okula velilerin bırakması yerine kendilerinin gelmeleri önerisini sunmuştur.

Deneme sınavı talebi (SÖ4): Deneme sınavlarıyla ilgili SÖ4 görüşünü: *Sınavlar yasak olmasına karşın, veliler deneme sınavı istiyorlar. Bunun nedeninin özel okullarda sınav yapılması olduğunu düşünüyorum. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı.* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler ayrıca okulun genel işleyişiyle ilgili ders kitaplarının yetersizliği ve okul öncesi eğitime katılımın az olmasına dikkat çekmişlerdir (SÖ4).

Velilere göre ilkokulda yaşanan güncel sorunlar ve çözümleri

Aşağıda ilkokulda yaşanan güncel sorunlar ve çözüm öneriyle ilgili velilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okulun işleyişiyle ilgili genel sorunlar (V2)

Sanatsal ve sportif etkinliklerin yetersizliği (V2): Sanat ve sporla ilgili etkinliklere yeterince zaman ayrılmadığını belirten V2, çözüm önerisi olarak gençlik ve spor il müdürlükleriyle protokol düzenlenmesi üzerinde durmuştur.

Whatsapp grubu sorunu (V2): Sınıf öğretmenlerinin sürekli velilerle iletişim halinde mesajlara cevap vermek zorunda kalmalarının önemli bir sorun olarak gören V2, bu tarz grupların iptal edilerek yüz yüze görüşmelerin yapılmasını önermiştir.

Öğretmen kaynaklı sorunlar (V2

Öğretmenlerin yer değiştirmesi (V2): Özellikle kırsalda çalışan öğretmenlerin görevlendirmeyle okullarından ayrılmalarının öğrenci mağduriyetine neden olduğunu ifade eden V2 konu ile ilgili: *Can güvenliği ve sağlık sorunu gibi etmenler dışında öğretmenlerin merkezi okullara görevlendirilmelerin yapılmaması. (V2)* önerisinde bulunmuştur.

Öğrenci kaynaklı sorunlar (V1, V2, V3, V4)

Sosyalleşememe (V1): İlkokul öğrencilerinin sosyalleşme konusunda zorluk yaşadıkları görüşünde olan V1, öğretmen gözetiminde okul dışında da farklı aktivitelerin planlanmasını önermiştir. Ayrıca hobi edinmeyle ilgili okulların öğrencilere destek olmasının altını çizmiştir.

Devamsızlık (V2): Öğrenci devamsızlığı ile ilgili herhangi bir yaptırım olmadığına, ailelerin sadece devamsızlıkla ilgili bilgilendirildiklerine değinen V2, devamsızlığın ciddiye alınması ve diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi gün ile sınırlandırılmasının altını çizmiştir.

Akran zorbalığı (V3, V4): Öğrencilerin birbirlerine acımsızca davranışlarda bulunduklarına değinen V3, çözümün okul yönetiminin önlem alması olduğunu ifade etmiştir (V3). V4 ise sosyal hizmetler bünyesinde kalan çocukların yaşıtlarına oyun görüntüsü altında şiddet uyguladıklarını belirtmiştir. Çözüm önerisi olarak ise bu öğrencilere doğru örnek olunmasını ve onlara sevgiyle, sabırla, samimiyetle yaklaşılmasını önermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine göre ilkokulda oldukça fazla sorun yaşandığı ortaya çıkmıştır. İlkokulda yaşanan sorunlar "okulun genel işleyişi, öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar" olarak kategorize edilebilecek şekilde rapor edilmiştir ve bu yönüyle Deveci ve Aykaç'ın (2018) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Belirtilen noktaların okulun yönetimiyle ilgili "insan kaynakları, öğrenci işleri, okul-çevre ilişkileri, genel işleyiş ve bütçe yönetimi" olarak belirtilebilecek başlıklar olduğu görülmektedir. Katılımcılar okul yöneticisi kaynaklı sorun bildirmemişlerken, ilkokulla ilgili ifade edilen genel işleyiş sorunlarının okul yöneticilerini işaret ettiği söylenebilir. Bunun yanında, verilen yanıtlara göre değişebilmekle birlikte katılımcılar"genel, öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı sorunlara" yer vermişler ve hiçbir sorun atlanmadan belirtilen sorunlara çözüm önerisi getirilmeye çalışılmıştır.

İlkokulda karşılaşılan güncel sorunlarla ilgili katılımcılar farklı noktalara değinmişler ve dolayısıyla çözüm önerileri de farklı olmuştur. Züngür'ün (2022) araştırmasında da, benzeri şekilde temel eğitimdeki güncel sorunların karmaşıklığına işaret edilmiştir. Belirtilen sorunların ve çözümlerin katılımcıların yaşantılarıyla, çalışma alanlarıyla ve mesleki deneyimleriyle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların belli başlı sorunların etrafında ortak görüş olarak bir araya gelememeleri, ilkokulda çok fazla sorun yaşandığına, her şeyin sorun olarak algılandığına, işbirliği içinde çalışmama ya da sorun tespitinde zorlanıldığına işaret edebilir. Okulla ilgili genel sorunlara daha çok okul yöneticileri görüşlerinde yer vermiş, öğretmen ve veliler de okulun genel işleyişiyle ilgili sorun bildirmişlerdir. Genel sorunlar ile ilgili çözümler daha çok eğitim politikası belirleyicilerine bırakılmıştır. Okulda bütçe, güvenlik, yardımcı personel vb. sorunlara değinenler ise okul yöneticileri olmuştur. Güneş ve Kara'nın (2016) araştırmalarında da fiziksel olanaklar ve destek hizmetleriyle ilgili sorunlara yer verilmiştir. Ayrıca bu araştırmada genel işleyişle ilgili sorunlar olarak ifade edilen sorunlara,

yönetsel sorunlar olarak yaklaşılmıştır. Öğretmenler bütçe sorununa değinmeseler de fiziksel koşullarla ilgili sundukları sorunlar ve çözümlerin, doğrudan bütçe ile ilgili olduğu görülmektedir. İlkokulda yaşanan sorunlarla ilgili en fazla sorun belirten ve çözüm üretenler sırasıyla okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler olmuşlardır.

Okullardaki fiziksel koşulların yetersizliği kapsamındaki *kalabalık sınıflar* okul yöneticisi ve öğretmenlerin ortak olarak bildirdiği sorunlardandır. Erçelebi (2000) de, ilkokulla ilgili bina ve fiziksel gereksinimlerin genel anlamda bir sorun olduğu belirtmiştir. Yine öğrenci kaynaklı sorunlar arasında okul yöneticileri ve öğretmenleri bir araya getiren sorun *yabancı uyruklu öğrenciler sorunudur*. Yılmaz ve Savcı'nın (2022) araştırmalarında da, ilkokullardaki güncel sorunlardan birinin yabancı uyruklu öğrenciler olduğuna değinilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle ilgili belirttiği *motivasyon eksikliği* ile öğretmenlerin belirttiği *mesleki gelişime açık olmama* sorunlarının benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Her iki grup katılımcı da öğretmenlerin kendilerini geliştirmediklerini düşünmektedirler. Yılmaz ve Savcı'da (2022) araştırmalarında, ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik sorununa yer vermişlerdir. Okul yöneticilerini ve öğretmenleri önemli ölçüde rahatsız eden diğer bir sorunun "veli müdahelesi" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar velilerin okuldaki işleyişe müdahele etmelerinden rahatsız olmakta, velilerin kontrolsüz olarak okula girememeleri şeklinde çözüm önerileri sunmaktadırlar.

Okul yöneticileri ve veliler ilkokullarda eğitimcilerin şiddet içerikli eylemlere maruz kalmalarına önemli bir sorun olarak yaklaşırken, veli görüşleri arasında akran zorbalığına da yer verilmiştir. Okul yöneticileri sanat ve spor dersleriyle ilgili sınıf öğretmenlerinin yetemediğine değinirken, veliler aynı sorunla örtüşecek şekilde sanatsal ve sportif etkinliklerin yetersizliğini bir sorun olarak görmüşlerdir. Ayrıca okul yöneticileri ve velilerin görüşlerinde yer almamakla birlikte ilkokulda öğrenci kaynaklı sorunlardan *teknoloji bağımlığı* öğretmenler tarafından büyük oranda sorun olarak görülmüştür. Veli kaynaklı sorunlardan *veli-öğrenci iletişimsizliğini* de öğretmenler önemli sorunlardan biri olarak ifade etmişlerdir. Aslan'ın (2021) araştırmasında da ebeveynlerin okula ilgisizliği temel bir sorun olarak görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından hareketle benzeri araştırmaların Türkiye genelinde daha fazla katılımcıyla ve diğer öğretim kademeleriyle gerçekleştirilmesi önerilebilir ve böylece ilkokulda yaşanan güncel sorunların

tespiti kolaylaşabilir. Güncel sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili araştırmalara öğrenciler de dâhil edilebilir. İlkokuldaki okul bahçesi, derslik ve kalabalık sınıflar, öğretim materyali vb. fiziksel koşullarla ilgili yetersizlikler için okullardaki mevcut kaynaklar yeniden gözden geçirilerek, yakın okullardaki okulların olanaklarından yararlanılabilir. Öğrenci kayıtları çok iyi izlenerek belli okullara yığılmaların önlenmesiyle derslik ve kalabalık sınıflar sorunu önlenebilir. Okullarda öğretmen niteliğinden başlayarak her konuda belirli bir standartı yakalayarak, velilerin öğretmen seçmelerinin önüne geçilebilir ve böylece derslik ve kalabalık sınıflar sorunu da çözüm üretilebilir. Veli-öğretmen işbirliği ile teknoloji bağımlılığının önüne geçebilmek için öğrenciler çok iyi izlenerek teknolojik aletlere kullanım sınırı getirilebilir. Öğrencilerin sosyalleşmeleri desteklenerek teknoloji bağımlılığına da katkı sunulabilir. Veli ilgisizliğine çözüm bulabilmek için okuldaki etkinliklere velilerin de katılımı sağlanabilir. Yapılacak etkinliklerde veli ve öğrencilerin bir arada çalışmalarını gerektirecek ortamlar oluşturularak, birlikte paylaşım içinde olmaları sağlanabilir. Velilerin okuldaki işleyişe müdahele etmelerini engelleyebilmek için, ne zaman okulda bulunabileceklerine ve hangi konularda destek verebileceklerine ilişikin okullarda daha açık sınırlar ve kurallar belirlenebilir.

Kaynakça

Akkoyunlu-Wigley, A., & Wigley, S. (2008). Basic education and capability development in Turkey. In A. M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley & S. Wigley (Eds.), *Education in Turkey* (pp. 271-298). Waxmann Verlag.

Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education, 25,* 204-242.

Aslan, M. ve Yürek, (2019, Mayıs). İlkokul eğitiminde sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Munzur 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri*. UBAK Uluslararası Bilimler Akademisi, Tunceli.

Aydagül, B. (2008). No shared vision for achieving Education for all: Turkey at risk. *Prospects, 38,* 401-407.

Aydın, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(8), 98-103.

Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD, 19*(2), 810-830.

Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(1), 277-301.

Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, *58,* 505-522.

Erçelebi, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin içinin doldurulması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(7), 91-97.

Erginer, A. (1997). *AİBÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğretim hizmeti veren öğretim elemanlarının yeterlikleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Erginer, A. (2004). *Türkiye'de oniki yıllık zorunlu eğitim için bir model önerisi ve uygulanabilirliği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Erginer, A. (2006). *Avrupa birliği eğitim sistemleri Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Pegem Yayıncılık.

Erginer, A. (2014). Zorunlu eğitimde oniki yıla doğru. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11,* 174-186.

Erginer, A. (2018). Zorunlu eğitim: Kavram, kapsam, yasal dayanaklar ve eğilimler. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl: Çocuk Hakları, Eğitim Hukuku, Vatandaşlık Eğitimi* içinde (ss. 433-444). Pegem Akademi.

Erginer, E. (1995). İlkokul öğretmenliği eğitiminde standartlar, uzmanlaşma ve yeni bir model önerisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 207,* 34-40.

Fidan, N., & Baykul, Y. (1991). *Meeting basic learning needs in primary education school*. UNICEF.

Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. UNICEF Staff Working Papers.

Güneş, D. Z. ve Kara, S. B. K. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 142-153.

Hannah, K., George, B., Elizabeth, F., Kirsteen, H., & Ruochen, L. R. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. OECD Publishing.

Karatay, Z. ve Emini, F. T. (2022). Kamu politikası analizi: İlköğretim eğitim politikaları. *Management and Political Sciences Review*, *4*(2), 108-128.

Levy, B., Cameron, R., Hoadley, U., & Naidoo, V. (2018). *The politics and governance of basic education: A tale of two South African provinces.* Oxford University Press.

MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular cevaplar*. MEB Yayını.

Okçabol, R. (2015). MEB'in hayat boyu öğrenme strateji belgesi. *Eleştirel Pedagoji*, *7*(37), 61-64.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 126-149.

Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.

Sarı, M. (2015). Pedagojik çarpıtmaların ötesinde erkek egemen bir toplum oluşturma sevdası ve karma eğitim. *Eleştirel Pedagoji, 7*(37), 11-19.

UNESCO. (2015). *Incheon declaration: Education 2030-Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In Symposium conducted at the meeting of World Education. UNESCO Publishing.

UNICEF. (1990). *Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s*. Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.

UNICEF. (1996). *The state of the world's children report 1996.* Oxford University Press.

Yılmaz, Ş. ve Savcı, G. (2022). Güncel eğitim sorunlarına yönelik çalışmaların tematik olarak incelenmesi: Sınıf eğitimi örneklemi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*, 391-417.

Züngür, E. (2022). Temel eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Kafdağı*, *7*(2), 134-159.

Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Safranbolu'da (Karabük) doğan yazar ilk ve ortaöğrenimini yine aynı ilçede tamamladı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde lisans, aynı üniversitenin Eğitim Ekonomisi ve Planlaması alanında yüksek lisans ve Ankara Üniversitesi Eğitim Ekonomisi ve Planlaması programında doktora öğrenimini tamamladı. Sınıf öğretmeni olarak mesleki yaşamına başlayan yazar, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalın'da araştırma görevlisi olarak akademik mesleki yaşamına adım attı. Kısa bir dönem Ankara Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. Doktora sonrası kadrosunun olduğu üniversitede yardımcı doçent ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde doçent unvanını aldı. Ziyaretçi öğretim üyesi olarak Kanada British Columbia Üniversitesi Pedagoji ve Program bölümünde bulundu. Bu süre içinde "Eğitimde Şiddetsizlik" konusuna ilgi duydu ve bazı çalışmalar yaptı. Halen eğitimde şiddetsizlik konusunda dersler vermekte ve çalışmalarını sürdürmektedir. Bunun yanında ilgi alanları "AB ülkeleri öncelikli olmak üzere karşılaştırmalı eğitim sistemleri, eğitim politikası, öğretmenlik mesleği, filozof öğretmen, eleştirel pedagoji, okul yönetimi ve sınıf yönetimidir". Mesleki yaşamında dekan yardımcılığı, bölüm başkanlığı ve anabilim dalı başkanlığı deneyimi olan yazar, evli ve bir kız çocuk annesidir.

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK'e

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK hocam için bir anı kitabı hazırlanacağı bilgisi bana ulaştığında, böyle bir girişimden dolayı mutlu oldum. Kendisiyle tanışmamız doktora dönemime denk geldi. Bu ismin öncesinde çalışmalarını biliyordum ve eşim Ergin Erginer'den hakkında güzel söylemler duymuştum. Yüksek lisansımı başka bir üniversitede tamamlamış olmam nedeniyle, Ankara Üniversitesi Eğitim Ekonomisi ve Planlaması doktora programına devam edebilmem için bilimsel hazırlık programına dahil olmam istendi. Almak zorunda olduğum derslerden birisi Maliyet Fayda Analiziydi ve bu dersin hocası Prof. Dr. Mahmut Âdem hocamdı. Dersle ilgili takıldığım konularda Kasım hocamdan destek almak, dersi daha kolay anlayabilmemi sağlamıştı. Sağolsun beni hiç bir zaman kırmadı, zorlandığım anlarda yardımlarını esirgemedi. Sonrasında doktora programında Kasım hocamla da derslere devam ettik. Benim için her zaman beyefendi, nazik, yardımcı, yol gösterici kısacası "ağabey" gibi diyebileceğim bir hocam oldu. Aynı zamanda iyi bir dinleyiciydi. O yıllarda öğretmenlikle doktoraya devam ettiğim için pekçok sorun yaşıyordum ve anlatmaya gereksinim duyuyordum. Tez dönemine geçtiğimde danışman hocam Mahmut Âdem hocam oldu. Fakat Mahmut hocamın emekliliği nedeniyle danışmanlığım Kasım hocama verildi. Böylece Mahmut hocamın son, Kasım hocamın ilk doktora öğrencisi oldum.

Mahmut hocamdan sonra Kasım hocamın tezime getirdiği katkılar, tez bittikten sonra "Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar" kitabımın çıkmasına zemin hazırladı. Bu kitap için akıl veren, destek olan ve önsözünü yazarak Beni onurlandıran kişi de yine kendisidir. Her ne kadar Benden ek olarak istedikleri o dönem çok zorlanmama neden olsa da, kitap hazırlama sürecine girmemi ve Karşılaştırmalı Eğitim Sistemlerine daha çok ilgi duymamı sağladı. Doktora tez savunmamda: "Aysun, sen iki doktora tezi yazmışsın" diyen hocalarımı şu an anımsadığımda, iyi ki de öyle olmuş diyorum. Belki de tezden sonra kitap yazma cesaretini bulamayabilirdim. Doktora tez sürecimde Kasım hocam yoğunluğu olsa da Beni hiç ihmal etmeden zaman ayırmaya çalışırdı. Tez öğrencilerime danışmanlık yaparken ondan çok şey öğrendiğimi fark ediyorum. Planlı olma, dakiklik, hakkaniyetli olma, kurallara uyma, ilkelilik ve iş disiplini gibi daha pekçok özelliği fark etmemi sağladı. Sadece kavramların Türkçe yazılması konusunu çok fazla benimseyemedim. Dikkat etmeye çalışsam da bazen zorlayıcı oluyor. Doktora tez dönemimde ise

kullandığım kavramların Türkçe olması için bir liste oluşturmuştum. Zaten bunu yapmasam danışmanımdan asla kaçmaz ve gerekli düzeltmeler benden istenirdi.

Tek bir anı ile yazacaklarımı sınırlandıramadım. Daha çok süreçsel bir anlatım oldu. Bunun nedeninin çok şey paylaşmak olduğunu düşünüyorum. Son görüşmemizde hocamın torunu olduğunu öğrendim. Eminim dede olmak da kendisine çok yakışmıştır. Bana kattıklarına teşekkür ederek kendisine sağlık, mutluluk ve uzun bir ömür diliyorum. **"Hocam, umarım daha birçok öğrencinin elinden tutar, akademik yaşama gönül vermiş nice öğrenciler yetiştirirsiniz" ☺.**

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamının Planlaması

Doç. Dr. Arslan BAYRAM

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abayram@artvin.edu.tr; ORCID: 0000-0002-2863-6735

Dr. Cemal KALSEN

Eğitim Müfettişi, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü,cemalkalsen@gmail.com; ORCID: 0000-0001-7537-0979

Giriş

Eğitim sisteminin birçok unsuru vardır. Bunlar eğitim politikaları, eğitim programları, eğitim planlaması (okul ve sınıf büyüklükleri), eğitim finansmanı ve öğretmenlerdir. Türk eğitim sistemi pragmatist felsefeye dayalı olarak geliştirilmişken 2002 yılında post-modernist felsefi yaklaşıma göre yeniden yapılandırılmış ve uygulanan eğitim programlarının tamamı değiştirilmiştir. Her ne kadar eğitim programları postmodernist felsefi yaklaşıma göre yeniden yapılandırılmış olduğu ileri sürülmüş olsa da (ise de) eğitim sisteminde ideolojiye dayalı ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bağlamda realizme dayalı essentializm ve varoluşçu felsefeyi görmek mümkündür. Eğitim sisteminin birçok kökleşmiş sorun alanı bulunmasına karşın MEB 2017 yılında eğitim programlarını yeniden değiştirmiştir. Eğitim sistemi tamamen sınav odaklı hale gelmiş, sınavlardaki başarı eğitimdeki başarı ile eşdeğer tutulur olmuştur. Diğer yandan eğitime yeterli finansman sağlanmamaktadır. MEB'in LGS sınav sonuçlarına ilişkin araştırma raporu, hane halkı gelirinin sınav sonuçlarını etkilediğini göstermektedir (MEB, 2022).

Eğitim sisteminde, sistemin aşırı merkeziyetçi yapısı, eğitim yönetiminin profesyonelleşmemesi, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimdeki eşitsizlikler ve mesleki teknik eğitim başta olmak üzere birçok sorun bulunmaktadır. Sistemin merkeziyetçi yapısı devam etmektedir. Çünkü her karar merkezi örgüt tarafından alınmaktadır. Eğitim yönetimi

profesyonelleşmemiş, eğitim yöneticisi olmak için hala gerekli bir eğitim yoktur. Öğretmenliğin ana meslek olduğu ilkesi devam etmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerine bırakılmadığı için öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları devam etmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmen olmaya çalışması "bilen öğretir" anlayışının değişmediğini göstermektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu kadar çok sorunun yaşandığı bir ortamda sınav sonuçları açıklandığında, sınavda sıfır çeken öğrenci sayısının yüksek olmasının tek sebebinin öğretmenler olduğuna dair yaygın bir kanı bulunmakta ve sorunun kaynağını eğitim sisteminden ziyade öğretmenden kaynaklandığına yönelik algı oluşturulmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesine rağmen öğretmenler, eğitimde neoliberal projenin piyasa odaklı, bireyci ve teknikçi anlayışını tersine çevirme potansiyeline sahip en önemli aktörlerdir. Bu nedenle neoliberal politikaları uygulayan tüm hükümetler, öğretmenleri toplumsal olarak etkisizleştirilmesi gereken tehlikeli meslek gruplarından biri olarak görmektedir (Yıldız, 2015).

1982 yılında öğretmen eğitimi MEB'den YÖK'e devredilmiştir. 1982'den bu yana, 1998, 2006 ve 2009 yıllarında öğretmen eğitimi sisteminin yeniden yapılandırılmasına çalışılmıştır. 1998 yılında köklü bir değişiklikle öğretmen yetiştirme görevi tamamen eğitim fakültelerine devredilmiş, öğretmen eğitiminde istihdam edilecek öğretim üyelerinin yetiştirilmesi için kaynak tahsisine ağırlık verilmiş ve uygulama ağırlıklı bir program benimsenmiştir (YÖK, 2007). 2006 yılında ve en son 2009 yılında programların içeriği ve ağırlığı yenilenmiş, daha esnek bir öğretmen eğitimi programı sunulmaya çalışılmışsa da yine teorik derslere ağırlık verilmiştir (Yıldırım, 2011).

Yeterli nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirmek eğitimin en önemli sorunlarından biridir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için birçok farklı model geliştirilmiş olmasına rağmen, istenilen düzeyde öğretmen yetiştirme çabaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin niteliksel boyutunun giderek gerilemesinin temel nedenlerinden biri, öğretmen yetiştirme politikalarında yapılan değişikliklerin, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı araştırmalar, ön çalışmalar ve planlamalar yapılmadan siyasi dayatmalar şeklinde hayata geçirilmeye çalışılmasıdır (Azar, 2011).

Öğretmenlik tipolojisinin oluşumunda, geleneksel siyasi dönemler (Osmanlı dönemi, erken Cumhuriyet dönemi, 1960-1980 dönemi ve 1980'den günümüze kadar olan dönem) içinde değerlendirildiğinde her bir döneme özgü

farklı öğretmen tipolojisinin öne çıktığı görülmektedir (Yıldız, 2015). Birincisi, modern dönemde okulun ve öğretmenin oluşumu, yani *din görevlisi hoca'dan devlet görevlisi muallim'e dönüşen* öğretmen; ikincisi, Osmanlı'nın son dönemini ve Cumhuriyet'in ilk dönemini karakterize eden *modernleştirici öğretmen*; üçüncüsü, 1960'lardan 1980'lere kadar olan dönemde öne çıkan *devrimci öğretmen*; dördüncüsü ise 1980'lerden itibaren uygulanan neoliberal politikalarla ortaya çıkan sınava hazırlayıcı *teknisyen öğretmendir*. Neoliberalizm eğitim alanına sadece eğitimin ticarileştirilmesini içeren eğitim yönetimi planlarıyla değil, aynı zamanda yeni eğitim hedefleri ve bu hedeflerin şekillendirdiği yeni öğretmen modelleriyle de girer (Yıldız vd., 2013).

Öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceri geliştirecek eğitim almamış kişilerin farklı pozisyonlarda da olsa bu mesleğe atanabiliyor olması, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini zorlaştırmakta, nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamamakta ve toplumda öğretmenliğe yönelik olumsuz algıyı beslemektedir (Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran, 2012).

Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı (1923-1970)

Bir ülkenin ekonomik ve sosyal yönden ilerlemesinde (kalkınmasında) en önemli faktör, topluma sunulan eğitim hizmetinin niteliği ile ilişkilidir. Eğitimin en temel öğesi ise öğretmendir. Eğitimin en temel öğesi olan öğretmenin yetiştirilmesi ve yetkin bir konuma getirilmesi işlevi, öğretmen yetiştiren kurumların nitelikli bir eğitim hizmetinin sunması ile mümkün görülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların toplumun ihtiyaç duyacağı nicelikte ve nitelikte öğretmen yetiştirmesi en önemli işlevleri arasında yer almaktadır. Kurtuluş savaşında ülkemiz eğitimli insan kaynağının çok önemli bir bölümünü kaybetmiştir. Bu bağlamda; Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu ile birlikte yeni bir toplum inşa etmek için yeni bir eğitim sisteminin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur. İhtiyaç duyulan eğitim sisteminin oluşturulması ve sürdürülmesinin anahtar öğesi öğretmenlerdir. "Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" nesillerin yetiştirilmesi ve eğitimin toplumsal bir karakter taşıması gerektiğini düşünen Atatürk, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni bir toplum inşa etme yolunda önemli atılımların zeminini oluşturmuştur. Bu amaçla, 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilmiş, medreseler kaldırılmış ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları içindeki bütün okullar, Millî Eğitim

Bakanlığı'na bağlanmıştır. Eğitim en temel öğesi olan öğretmenliği, meslek hâline getirmek için önemli yasal çabalar harcanmıştır. Bu amaçla 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre öğretmenlik, "Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olarak tanımlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun 12. Maddesine göre de "maarif hizmetlerinde aslolan"ın öğretmenlik olduğu belirtilmiştir (Dursunoğlu, 2003).

Diğer yandan Cumhuriyetin ilk yıllarında sınırlı sayıda öğretmen yetiştiren kurumlar bulunmaktadır. Örneğin; 1923-1924 yılında İstanbul'da 13'ü erkek, 7'si kız olmak üzere toplam 20 öğretmen okulundaki öğrenci sayısı 3990'dır. Bu mevcut durum toplumun eğitim ihtiyacını gidermede oldukça uzaktır. Eğitim hizmetinin köylere ulaştırmak hedefiyle 1927-1928 eğitim öğretim yılında biri Denizli, biri Kayseri Zincirdere'de olmak üzere iki "Köy Muallim Mektebi" açılmıştır (Türkiye Öğretmenler Sendikası [TÖS], 1969, s. 424). Bu olumlu adımlara rağmen öğretmen yetiştirmede sorunlar tam olarak çözülememiştir. 1930 ve 1940'lı yıllarda köylerin eğitim sorununu çözmeye yönelik olarak Köy Eğitmen Kursları düzenlenmiştir. Köy Muallim Mektepleri ve Köy Eğitmen Kursları daha sonraki yıllarda Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olacak olan Köy Enstitülerinin kuruluşuna model teşkil etmiştir (Yalçınkaya ve Aktepe, 2016). Köy öğretmeni yetiştirme alanında yaşanan sorunların devam etmesi nedeniyle sorununun çözümü için iki eğitim yurdu açılmıştır. Bu eğitim yurtlarından biri 1936 yılında Eskişehir Mahmudiye'de diğeri de Kızıllçullu'da açılmıştır (Akyüz, 2021). 1937 yılında da toplumun eğitim ihtiyaçlarına ve çağın koşullarına uyumlu Köy Enstitülerinin deneme devresi olarak sayılabilecek öğretmen okulları açılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan öğretmen yetiştirme çabaları ve çalışmaları sonucunda elde edilen deneyimler Köy Enstitülerin temelini oluşturmuştur.

1935 yılı nüfus sayımına göre Türkiye'nin nüfusu 16 milyon ve bu nüfusun 12 milyonu sayıları 40 bini bulan köylerde yaşamaktadır (Şahhüseyinoğlu, 2005). Nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı göz önüne alındığında köy nüfusunun eğitim, kültür, sosyal, ekonomik yönden kalkındırmaya yönelik yeni bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç duyulmaktaydı. Köy öğretmeni ihtiyacını gidermek amacıyla 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu TBMM'de kabul edilmiştir.

Kanunda "Köy Öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde Maarif Vekilliği'nce Köy Enstitüleri açılır." ibaresi yer almaktadır. Bu hükme göre Köy Enstitülerinin kurulma amacı sadece köylere öğretmen yetiştirmek değil, aynı zamanda sağlık görevlisi ve teknisyen gibi köy halkını bilgilendirecek ve bilinçlendirecek meslek elemanlarının da yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Köy Enstitülerinin 1943 tarihli programına göre 5 yıl öğrenim gören öğrenciler ilkokuldan sonra 114 hafta kültür, 58 hafta ziraat, 58 hafta teknik ders ve çalışmalarından oluşan programı uygulayacaklardı (Yalçınkaya ve Aktepe, 2016). 3803 sayılı Kanun ile köye yönelik eğitim ve öğretimde, köyün yaşam koşullarını yakından bilen kişilerin yararlı olabileceği belirlenmiştir. Bunun için köy çocuklarından seçilen öğretmenler eğitim, sağlık, kültür ve tarım alanında bilgi ve becerilerle donatılarak köyde görevlendirilmeleri sağlanmıştır. Köy Enstitüleri Türk toplumuna büyük yararlar sağlayan, dünyanın dikkatini çekecek ölçüde değerli ve eğitim tarihimizin tek ulusal hareketi sayılabilecek örnek bir model niteliğindedir. Ancak ideolojik bir takım anlayışlar yüzünden bu örnek öğretmen yetiştirme modeli, 25 Ocak 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri kapatılarak, altı yıllık eğitim veren ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür.

Cumhuriyet döneminde branş öğretmeni genelde eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversitelerde yetiştirilmiştir. Önceleri lise ve dengi okulların branş öğretmeni ihtiyacı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünden mezun olan kişilerden sağlanmaya çalışılmıştır. Bu enstitüden mezun olanlar ülke çapında yeni bir eğitim öğretim anlayışın benimsemesine hizmet etmiş yeni açılan eğitim enstitülülerine öğretmen ve program bakımından kaynaklık etmiştir (Kavcar, 2002).

1960'lı yıllarda Yedek Subay Öğretmenler, 1970'lerde Mektupla Öğretmen Yetiştirme ve Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme uygulamalarına geçilmiş ancak bu uygulamalarda istenilen hedeflere ulaşılamamıştır (Dursunoğlu, 2003). Öğretmen yetiştirmede istenilen hedeflere ulaşılmadığı 1968-1973 yılları arasında uygulanan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 1973-1977 arasında uygulanan III. Beş Yıllık Kalkınma Planında açık bir şekilde vurgulanmıştır (BBYKP, 2003, ss. 457-458, II. BYKP, 2003, ss. 158-170). Planlarda; öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olmasının eğitimin verimliliğini ve etkililiğini önemli derecede etkilediği, eğitimin bütün kademelerinde niteliğin ve verimliliğin

istenilen düzeye erişmesini engellediği ve gelişmeyi sınırladığı anlaşılmaktadır. Bu durum aynı zamanda ülkemizin ekonomik ve sosyal yönden gelişmesine engel oluşturduğuna işaret etmektedir. Eğitimin tüm kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında artış yaşanmasına rağmen öğretmen yetiştirmede ve eğitimde yaşanan sorunlara yönelik hizmetiçi eğitim programları ile ihtiyacın giderilmesi yönünde öneriler getirilmiştir. Bu sorunların sadece öğretmen yetiştirmede görülmediği, aynı zamanda öğretmen yetiştiren üniversitelerde öğretim üyesi yetiştirmede de yaşandığı ve yeni üniversitelerin açılmasını zorlaştırdığına vurgu yapılmıştır (II. BYKP,2003, ss. 160-170).

70'lerde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı (1970-1980)

Cumhuriyet döneminde yapılan düzenlemelerin öğretmen eğitimi ve istihdamı sorunlarını çözmede yetersiz kalması, siyaset kurumunu nitelikten ödün veren bazı popülist uygulamalara yöneltmiştir. 1974 yılında ikinci öğretim (15.000 mezun), uyum kursları (42.141 mezun) ve hızlandırılmış eğitim (70.557 mezun) yoluyla yürütülen öğretmen eğitimi, 1978 yılında şiddet olaylarının artması nedeniyle yeniden gündeme gelmiştir. Bu uygulamalar öğretmenlerin niteliğine ilişkin birçok tartışma yaratmıştır (Özyürek, 2008, s. 189). Öğretmen yetiştirme politikaları Milli Eğitim Şuralarında da tartışılmıştır. 1981-1988 yılları arasında üç kez düzenlenen Milli Eğitim Şuralarında öğretmen eğitimi; amaçlar, ilkeler, modeller, öğretmenlerin hak ve sorumlulukları açısından değerlendirilmiştir. Her ne kadar 11. Milli Eğitim Şurası kararları öğretmen eğitiminde göreceli bir standartlaşmayı beraberinde getirmiş olsa da nitelik açısından hala tartışılması gereken pek çok konu bulunmaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı, onu yürütecek yönetici ve öğretmenlerin niteliği ile belirlenir. Yükseköğretim ile getirilen model büyük ölçüde daha önce öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunları çözmeye yönelikti.

Askeri Darbe Döneminde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı (1980-1996)

Öğretmen yetiştirme görev ve sorumluluğu 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak üniversitelere devredilmiş ve öğretmen yetiştirme sistemi yeni bir yapı ve işlev kazanmıştır.

1992 yılında Dünya Bankası'nın desteğiyle neoliberal politikaları kalıcı hale getirmek amacıyla Milli Eğitimi Geliştirme Projesi başlatılmış ve Türkiye küresel ekonominin talep ettiği öğrenci tipini yetiştirmeye odaklı, öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir eğitim sistemine geçmiştir. 1997 yılında Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi Projesi başlatılmış ve aynı projenin devamı olarak öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmıştır. Yeni programda uygulamalı ve öğretim yöntemleri derslerinin sayısı artırılmış, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi dersler kaldırılmıştır. Bu derslerin uygulamada kaldırılmasının amacı örtük bir şekilde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinden yoksun bırakma, sorgulamadan uzak, toplumsal gerçeklerden kopuk, bireyci ve teknikçi bir öğretmen modeli yetiştirmek hedeflenmiştir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde en etkili yapılardan biri Yükseköğretim Kurulu'dur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarının üniversitelere devredilmesi ve Eğitim Fakülteleri adını almasıyla birlikte bu yapı içerisinde öğretmen eğitimine yönelik birçok düzenleme yapılmıştır. Bunlardan ilki, öğretmen yetiştirme sistemindeki mevcut sorunları aşmak amacıyla 1997 yılında yapılan öğretmenlik programları ve meslek dersleri alanındaki kapsamlı düzenlemedir. Bu düzenleme sonucunda fakülte ve yüksekokullar arasında işbirliğine yönelik önlemler alınmış, "Öğretmen Eğitimi Ulusal Komitesi" kurulmuş, mesleki uygulama saatleri artırılmış, öğretmenlik alan programlarında on altı alan geliştirilmiş ve ortaöğretim alan öğretmenleri için tezsiz yüksek lisans programları uygulamaya konulmuştur.

Neoliberal Dönemde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı (1996-2024)

Öğretmen yetiştirme sistemi, kapitalizmin eğitim tasarımına ve sistem içinde öğretmene yüklenen role bağlı olarak biçimlenir. Öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmeni, eğitim sürecinde yalnızca öğretimle sınırlı olmayan (yönlendirmeyi, yöneticiliği de kapsayan) daha geniş görevleri yerine getirebilecek, sistemin temel değerlerini ve kendi rolünü içselleştirmiş yani "iyi bir yurttaş", "iyi bir meslek elemanı" olarak yetiştirilebilmek üzere tasarlanmıştır (Ünal, 2011).

Öğretmen yetiştirme sisteminde planlamanın eksiksiz bir şekilde yapılması gerekmektedir. Eğitime yapılan müdahaleler hem eğitimin hem de öğretmenin niteliğini düşürmekte ve öğretmen mesleğini

değersizleştirmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan yanlış ve popülist politikalar nedeniyle ataması yapılmayan on binlerce öğretmen sisteme dâhil olabilmek için beklemektedir. Öğretmenlik mesleği diğer meslek alanlarına göre daha kolay elde edilebilen bir meslek haline dönüştürülmüştür. Türkiye'de öğretmenlik kapısı daima değişik meslek gruplarındaki insanlara açık olmuş, öğretmenlik kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Öğretmenlik, elinde üniversite diploması olup da kendi alanında iş bulamayanların ümit kapısı haline gelmiştir. Bu uygulamalar kuşkusuz, öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azaltmış, öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek konumuna düşürmüştür (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Gümüş (2014) son yıllarda bir yandan ortaöğretim ve üstü bir eğitim gören çoğalması diğer yandan istihdamın azalması ile "diplomalı işsizlik" probleminin büyüdüğünü belirtmektedir. Başta neo-liberal ekonomik düzenlemeler bir yandan kamu istihdamını azaltırken, diğer yandan özel sektör üzerinden yeterli istihdamı yaratmamaktadır. Ayrıca bu güvencesizleştirme sınıfsal ve cinsel karakter niteliğini de taşımaktadır. Sınıfsal olarak daha varlıklılar enformel sektörde de olsa daha makul güvenceli işler bulabilirken, dar gelirli alt sınıflardan gençler saygınlıklarını korumakta daha fazla güçlük çekmekte ve aşağılanmaktadırlar. Diplomalı işsizlik salt erkekleri değil, kadınları da vurmakta; kadınlar için zorlaşan yaşam koşulları omuzlarına ek yükler getirmektedir (Jeffrey, 2011).

Nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili talep hep sürmüştür. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması 19. Milli Eğitim Şurasının (2014) ana başlıklarındadır (Özen, 2018). Öğretmenlik mesleğinde bazı standartlaştırmalar yapılmış olsa da eğitim sisteminin gerektirdiği alanlarda ve niteliklerde öğretmen yetiştirmek için yeterli olmamıştır. Popülist politika 1990'lı yıllarda da devam etmiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere çeşitli alanlardan üniversite mezunları öğretmen olarak istihdam edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliği kurulamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Kurulu'nun 07.07.2009 tarih ve 80 sayılı kararı ile Eğitim Fakültesi mezunlarının yanı sıra alan öğretmenliği ve pedagojik formasyon tezsiz yüksek lisans programını tamamlayanlara da öğretmenlik yapma hakkı tanınmıştır. Neoliberal uygulamaların bir yansıması olan sertifika programları, öğretmen eğitiminin sorunlarına yeni bir sorun eklemiştir.

Sertifika programları ise üretkenlikten uzak öğretmenlik olgusunu ticarileştirerek üniversitelerin para kazanma, üniversite yöneticilerinin de ek gelir elde etme yolu haline gelmiştir. Öğretmenlik alan programlarında lisans eğitimi sırasında alınan meslek bilgisi derslerinin hafta sonları kısa süreli ve ücretli sertifika programlarında veriliyor olması bu eğitimlerin kalite boyutunu gündeme getirmektedir.

Türkiye'de eğitim-istihdam planlaması uygun biçimde yapılmadığından genelde üniversite mezunu, özelde ise öğretmen işsizliği artmaktadır. 2014 yılında üniversite mezunlarının işsizlik oranı %10.6, öğretmen işsizliği oranı %7.6 iken, 2015 verilerine göre üniversite mezunlarının işsizlik oranı %11'e, öğretmen işsizliği oranı %7,8'e yükselmiştir. Türkiye'de istihdama uygun eğitim politikası yürütülmediği için birçok öğretmen işsizlik sorunu ile karşı karşıyadır. Ülkenin istikrarlı ve sürdürülebilir bir işgücü planlaması yapamaması, öğretmen yetiştiren programların sayısının fazla olması işsizlikte birinci etmendir. İkinci etmen olarak ise alan dışı veya sadece sertifika alarak öğretmen olanların sayısındaki artış ve bu kişilere atamalarda öncelik tanınmasıdır. Türkiye'de öğretmen işsizliği ve üniversite mezunlarının işsizliğinin temel nedeni, eğitim planlamasının rasyonel bir şekilde yapılamamasından kaynaklanmaktadır. Eğitim fakültelerine ayrılan kontenjanların ihtiyacın oldukça üzerinde olması ve öğretmen yetiştirme politikasındaki eksikliklerden dolayı giderek niteliksizleşmekte olan bu süreç öğretmen işsizliğinin temel nedenleri arasında yer almaktadır. Yeterli sayıda öğretmen ataması yapılmaması, sistematik bir eğitim politikasının olmaması, gerekli planlamaların yapılmaması, üniversite öğrencilerinin işsizliği ya da öğretmen işsizliği kapitalist sistemin, sistemik olarak ürettiği sorunlardan biridir.

Önceleri, öğretmen okulundan ya da eğitim fakültesinden mezun olmak, öğretmen adaylarının atanması için yeterli bir ölçüt olarak kabul edilirken, atamaların bir yarışma sınavına bağlanması ile birlikte, öğretmen işsizliği hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. 2000'li yılların başlarından itibaren, öğretmen olarak atanabilmek için girilen Kamu Personeli Seçme Sınavı, devlet okullarında sınırlı kadro açılması nedeniyle, çok sayıda öğretmenin açıkta kalmasına yol açmıştır. Buna bağlı olarak işsiz öğretmenler, mesleklerini yapabilecekleri alternatifler aramaya başlamışlar ve esnek istihdamın tüm sorunlarıyla karşılaştıkları yaygın eğitim kurumlarına yönelmişlerdir (Demirer, 2012). Son dönemde öğretmen niteliğini artırmayı

hedefleyen Yükseköğretim Kurulu (YÖK), öğrenci alımı için baraj puanı getirerek düşük puanlı öğrencilerin eğitim fakültelerine girmesini engellemeye çalışmıştır. Ayrıca diğer fakülte mezunları için düzenlenen eğitim düzenlemesini de kaldırmıştır. Bu önlemler nitelikli öğretmen yetiştirmeye çare olmamıştır. Çünkü sadece bir yıl sonra formasyon eğitimi yeniden başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu kararına göre üniversitelerin tüm fakültelerine 2022 yılından itibaren öğrencilerin pedagojik eğitim programlarını seçmeli ders olarak ücretsiz alabilme ve öğretmen olma hakkı sunulmuştur. Böylece nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmaları beklemeye alınmıştır.

Tablo 1. *Yıllara Göre KPSS Sınavına Giren ve Atanan Öğretmen Sayıları*

Yıl	Sınava Giren Aday	Atama Sayısı	Atanma Oranı (%)
2014	221.492	50.990	23,02
2015	292.858	52.736	18
2016	333.532	49.311	14,78
2017	412.005	23,496	5,70
2018	324.296	25.577	7,88
2019	302.555	41.379	13,67
2020	371.332	40.925	11,02
2021	376.690	21.407	5,68
2022	420.737	34.682	8,24
2023	480.012	44.573	10,59

Tablo incelendiğinde öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamının planlama dışında kaldığı ve gelişigüzel yapıldığı görülmektedir. Bu durum kaynakların etkili ve verimli kullanılamamasını da ifade etmektedir.

Sonuç Yerine

Türkiye'de doğru bir eğitim-istihdam planlaması yapılmaması nedeniyle, genelde üniversite mezunlarının, özelde ise öğretmenlerin işsizlik oranı artmaktadır. Türkiye'de istihdam odaklı eğitim politikalarının eksikliği nedeniyle birçok öğretmen işsizlik sorunuyla karşı karşıyadır. Ülkenin istikrarlı ve sürdürülebilir bir insan gücü planlaması yapamaması ve üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının sayısının fazla olması işsizliğin birinci etkenidir. İkinci etken ise alanı dışında ya da sadece sertifika

alarak öğretmen olan kişilerin sayısındaki artış ve atamalarda bu kişilere öncelik verilmesidir. Türkiye'de öğretmen ve üniversite mezunu işsizliğinin temel nedeni rasyonel bir eğitim planlamasının olmamasıdır. Eğitim fakültelerine ayrılan kontenjanların ihtiyacın çok üzerinde olması ve öğretmen yetiştirme politikasındaki eksiklikler nedeniyle bu sürecin giderek niteliksizleşmesi öğretmen işsizliğinin temel nedenleri arasında yer almaktadır. Yeterli sayıda öğretmenin olmaması, sistematik bir eğitim politikasının olmaması, gerekli planlamanın yapılmaması, üniversite öğrencilerinin işsizliği ya da öğretmenlerin işsizliği kapitalist sistemin sistematik olarak ürettiği sorunlardan biridir.

Daha önce öğretmen olarak atanmak için öğretmen yetiştiren bir okuldan mezun olmak ya da eğitim alanında lisans eğitimi almak yeterliyken, yarışma sınavının getirilmesiyle birlikte öğretmen işsizliği yaygınlaşmıştır. 2000'li yılların başından bu yana, öğretmen olarak atanmak için yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), devlet okullarındaki sınırlı boş kadrolar nedeniyle birçok öğretmeni işsiz bırakmıştır.

Eğitim planlaması, eğitim sisteminin etkili, verimli ve sürdürülebilir bir şekilde işlemesini sağlamak amacıyla yapılan stratejik bir süreçtir. Bu süreç, eğitim hedeflerinin belirlenmesi, kaynakların tahsisi, uygulama stratejilerinin geliştirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi gibi aşamaları içerir. Eğitim planlaması, çeşitli kuramsal temellere dayanmaktadır ve bu temeller, planlama süreçlerinin nasıl yapılması gerektiğine dair farklı bakış açıları sunar. Eğitim planlamasında karşılaşılan zorluklar, kaynak yetersizlikleri, eğitim sisteminin yapısal sorunları, planlama süreçlerindeki eksiklikler ve sosyoekonomik ve kültürel faktörler gibi unsurları içermektedir. Eğitim planlamasında başarı sağlamak için, net ve ulaşılabilir eğitim hedefleri belirlenmeli, kaynaklar etkin bir şekilde kullanılmalı, paydaş katılımı sağlanmalı ve sürekli değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları kurulmalı ve bu bağlamda da öğretmen yetiştirme ile öğretmen istihdamı planlanmalıdır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi (Gözden geçirilmiş 34. baskı)* Ankara: Pegem Akademi.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. *1*(1).

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2).

Dalgıç, G. Doyran, F. ve Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11.

Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 32, 167-186.

DPT (2003). *I. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara. DPT yayınları.

DPT (2003). *II. Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara. DPT yayınları.

Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 160.

Ercan, F. (2011). *Neo-liberal eğitim politikalarının anotomisi için alternatif bir çerçeve.* https://fuatercan.wordpress.com

Gümüş, A. (2014). Öğretmen işsizliği ve dershane öğretmenliği: atanan ve atanmayan öğretmenlerin uyarlanma biçimleri. *Eleştirel Pedagoji, 4.*

Jeffrey, C. (2011). Kayıp kuşak: İşsiz gençler ışığında gençliği yeniden düşünmek. Gerçek, yıkıcı ve yaratıcı. (Ed. D. Öz, F.D. Atbaşı ve Y. Bürkev). *Dünyada ve Türkiye'de Üniversite, Eğitim ve Gençlik Mücadeleleri* içinde (ss. 51-84). Ankara: NotaBene.

Kavcar, C, (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *35*(1-2)

MEB (2024). Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 189-226.

ÖSYM (2023). Yükseköğretim İstatistikleri. https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisal bilgiler20072023.pdf.

ÖSYM (2024). Kamu Personeli Seçme Sınavı Yerleştirme İstatistikleri. https://www.osym.gov.tr/ TR,2783/sayisal-bilgiler.html.

Özen, F. N. (2018). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın).* Öğretmen Hesap Verebilirliği. (Ed: Ergün, Oral ve Yazar). Ankara. Pegem.

Şahhüseyinoğlu N.H. (2005). *Akçadağ Köy Enstitüsü ve Şerif Tekben*. Ürün Yayınevi.

TÖS.(1969). *Devrimci eğitim şurası*. Türkiye Öğretmenler Sendikası, 424.

Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. www.academia.edu/3291859/%C3%B6%C4%9Fretmen_yeti%C5%9Ftirme

Yalçınkaya, E. ve Aktepe, V. (2016). *Öğretmen yetiştirmenin tarihçesi,* http://hdl.handle.net/ 20.500.11787/2234.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 1-17.

Yıldız A. (2015). Büyük sermayenin öğretmen aşkı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, *7*(39).

Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. ve Sarpkaya, D. (2013). Neoliberal çağda Mahmut Hoca'yı anımsamak. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 25.

Yılmaz, K. ve Altnkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1). www.InsanBilimleri.com

YÖK.(2007). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon.* www.yok.gov.tr /Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf

Eğitimin İktisadileştirilmesine Karşı Durmak: Okul Öncesi Öğretmenliği Müfredatının Olanakları

Doç. Dr. Halil BUYRUK

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, hbuyruk@ankara.edu.tr;
ORCID: 0000-0003-4817-3798

Öz

Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımının (EÇEB) çocukların kapasitelerini geliştirerek eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılmasına katkıda bulunabileceği ve toplumun dezavantajlı kesimlerinin eğitim yoluyla daha iyi sosyal konumlara erişmesine yardımcı olabileceği sıklıkla dile getirilmektedir. BM ve Dünya Bankası gibi küresel kuruluşların raporlarında da yer alan bu argüman, ekonomik değişkenlerle ilişkilendirilmekte ve EÇEB'in böyle bir işlevi yerine getirmesi, insan sermayesini geliştirme potansiyeline bağlanmaktadır. Bu bakış açısı EÇEB'in iktisadi bir yaklaşımla ele alınmasına ve öğrencilerin çağdaş birer *homo economicus* olarak özneleştirilmesine yol açmaktadır. Ancak böyle bir özneleşme sürecinin aracı olan eğitim, aynı zamanda karşı-özneleşmeyi de mümkün kılabilecek bir alandır. Karşı-öznelleş(tir)me sürecinde öğretmenler önemli roller oynayabilir. Okul içi ve sınıf içi etkileşimlerin büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğu EÇEB'de öğretmenler eleştirel pedagojinin sunduğu olanakları kullanabilir, iktisadileştirmeye karşı durabilir, adalet ve eşitliğe dayalı demokratik bir toplum inşa etmede görev alabilir. Eleştirel öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitimi müfredatı önemli bir işlev görmektedir. Bu makale, Türkiye'de son otuz yıldır uygulanan öğretmen yetiştirme müfredatının çocukların iktisadi rasyonalite dışında özneleşebilmelerine katkı sağlayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için sunduğu imkân ve sınırlılıklara odaklanmaktadır.

***Anahtar Sözcükler*:** *İktisadileştirme, EÇEB, eleştirel pedagoji, demokratik değerler, müfredat*

Giriş

Birleşmiş Milletler Gelişme Programı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, küresel düzeyde yoksulluğu ortadan kaldırmak, gezegenimizi korumak ve tüm insanların barış ve refah içinde yaşamasını sağlamak için

evrensel eylem çağrısı olarak tanımlanmaktadır (UN, 2015). Bu hedeflerden dördüncüsünde eğitimin sürdürülebilir kalkınma için en güçlü ve denenmiş araçlardan biri olduğu vurgulanarak *2030'a kadar bütün kız ve oğlan çocuklarının onları ilköğretime hazır hale getirecek kaliteli okul öncesi eğitime erişimlerinin güvence altına alınması gerektiğine* yer verilmektedir. EÇEB'e karşı küresel düzeyde artan ilginin temel nedenlerinden birisinin EÇEB ve eğitimsel başarı arasındaki pozitif ilişkiye vurgu yapan araştırmalar olduğu söylenebilir (Lightfoot-Rueda ve Lynn Peach, 2015). Bu araştırmalara göre, beyin gelişiminin büyük bölümünün tamamlandığı *erken çocukluk* olarak adlandırılan dönemde çocuk büyük bir hızla gelişir; zekâsı, algısı, kişiliği, sosyal davranışları ve zihinsel yetenekleri ciddi oranda şekillenir (AÇEV ve ERG, 2016; TÜSİAD, 2005; White, 2011). Dolayısıyla başarılı ve topluma katkı sağlayacak bireyler yetiştirilmek isteniyorsa eğitime mümkün olduğunca erken başlanmalıdır.

Çocukların belirli bir genetik potansiyel ile doğdukları bilinmektedir. Bu potansiyelin geliştirilebilmesi çocuğun çevresinin onun gelişimine ne denli destek verdiği ile ilgilidir. Sosyal ve ekonomik şartlar açısından elverişsiz ortamlarda yaşayan çocukların potansiyellerini kullanabilmeleri oldukça güçtür (TÜSİAD, 2005). Bu çerçevede dezavantajlı konumda bulunan çocukların gelişimi açısından EÇEB'in yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Zira EÇEB yoluyla çocukların kapasitelerinin gelişmesinin eğitim eşitsizliklerinin ve dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin giderilmesinde rol oynayabileceği öne sürülen temel iddialar arasındadır. OECD ve Dünya Bankası gibi küresel örgütlerin raporlarında da sık sık yer verilen bu iddia iktisadi bir yaklaşımla ele alınmakta ve EÇEB'in böyle bir işlevi insan sermayesini geliştirerek sağlayabileceği öne sürülmektedir (OECD, 2017; G20 DWG, 2018; WB, 2018). Bu tez ise erken çocukluk döneminde yapılan insan sermayesi yatırımının diğer eğitim kademelerine göre getiri oranının daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Cunha vd., 2008; Heckman, 2008; Heckman vd., 2010). Zira erken çocukluk döneminde çocukların beyin gelişimi dâhil, gelişim hızının çok yüksek olması ve yatırım maliyetlerinin görece düşük olması EÇEB yatırımlarının getirisinin çok yüksek olmasını sağlamaktadır (AÇEV ve ERG, 2016). Bu nedenle ülke kalkınması ve ekonomik büyüme için insan sermayesi yatırımlarının erken çocukluk dönemlerinde yoğunlaştırılmaları önerilmektedir (TÜSİAD, 2005). Başka bir ifadeyle, ülkelerin kalkınabilmesinin, toplumdaki ve eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılabilmesinin çocukların insan sermayelerinin geliştirilmesi, iktisadi

olarak faydalarının artırılmasıyla mümkün olabileceği savunulmaktadır. Böyle bir perspektifle ülkeler arasındaki gelişmişlik farklarının ortadan kaldırılması, yoksulluğun azaltılması, ekonomik büyümenin hızlandırılması için EÇEB'in insan sermayesi geliştirme potansiyelinin önemine dikkat çeken uluslararası örgütler, çeşitli politikalar üretmekte ve bu politikaların farklı ülkelerde uygulanmasını hem yönlendirmekte hem de finanse etmektedir.

EÇEB'in eğitimdeki ve toplumdaki eşitsizlikleri azaltıcı potansiyeli sık sık vurgulansa da, EÇEB'e iktisadi yaklaşımın insan sermayesini geliştirmeye, yani ekonominin gereksinimlerini karşılayacak çağdaş *homo economicus*ların yetiştirilmesine hizmet ettiği rahatlıkla söylenebilir. Dolayısıyla bu yaklaşım EÇEB'i iktisadileştirmekte ve çocuğun gelişimini iktisadi değişkenler ekseninde ele almaktadır. EÇEB'in insan sermayesi yatırımı olarak görülmesi çocukların çok erken yaşlardan itibaren iktisadi söylem ekseninde özneleştirilmeleri anlamına gelmektedir. Böyle bir özneleştirme ise yalnızca erken çocukluk döneminin değil yaşamın bütün alanlarının iktisadileştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir.

Eğitim, iktisadi bir yaklaşımla ele alınabileceği gibi, toplumsal değişimdeki rolüyle ilişkili olarak, demokratik davranış ve alışkanlıklar kazandırmayı, insanın, insanlığın ve toplumun değişimine katkıyı ya da insanın kendisini geliştirmesini ve sahip olduğu kapasiteyi ortaya çıkarmasını sağlayan bir süreç olarak da tanımlanabilir. Bu çerçevede öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmesine olanak tanıyacak, kişisel olarak özerkleşmelerini sağlayacak bir yetkinleştirme sürecidir. Bu eğitimin amacı bireyde özerk bir biçimde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani bireyi kendisi, öteki ve dünyayla olan ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmaktır (Gorz, 2001). Böyle bir özneleş(tir)me sürecinde ise EÇEB öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır. Öğretmenler uyguladıkları açık müfredatın yanı sıra içselleştirdikleri gizli müfredat yoluyla çocukların gelişiminde etkin bir rol oynarlar. Öğrencilerin iktisadi öncelikler temelinde değil, demokratik değerleri benimsemiş bir biçimde gelişmelerini sağlayabilirler. Ancak öğretmenlerin böyle önemli bir rolü yerine getirebilmeleri eleştirel bir bilinç geliştirebilmeleriyle mümkündür. Dolayısıyla EÇEB öğretmenlerinin eğitim sürecinde eleştirel yaklaşımlar önemli bir rol oynayabilir. Eleştirel bir bilinçle yetişecek öğretmenler çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin yalnızca *homo economicus* olmalarını engelleyebilecekleri gibi, demokratik bir toplumun inşasına, sosyal adalete dayalı kurumların gelişmesine katkı sunabilirler. Bu çerçevede bu çalışma, Türkiye'de son otuz

yılda uygulanan okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının çocukların iktisadi rasyonalite dışında özneleşebilmelerine katkı sunabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için sunduğu imkân ve sınırlılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

EÇEB'in İktisadileştirilmesi ve Öğrencilerin *Homo Economicus* Olarak Özneleştirilmesi

İktisadileştirme, daha önce iktisadi olarak tanımlanmamış yaşam alanlarının idealize edilmiş piyasa kurallarına göre ve iktisadi rasyonaliteye uygun olarak dönüştürülmesini ifade eder (Brown, 2015). İktisadi analizin konusu olmayan faaliyetler ya da keşfedilmemiş alanlar iktisadi analize tabi tutulurken, bu alan ve pratiklere karşılık gelen bilgi, biçim, içerik ve davranışlar yeniden tanımlanır. Bu çerçevede günümüzde hâkim paradigma olan neo-liberalizm, toplumsal ilişkilerin ekonominin gereksinimleri doğrultusunda dönüştürülmesini ifade eden yaygın bir iktisadileştirme olarak düşünülebilir. Nitekim Foucault (2008) neoliberalizmi iktisadi değerler, pratikler ve ölçüm sistemlerinden oluşan belirli bir formülasyonun hâkimiyet kazandıkça insan hayatının tüm boyutlarını kapsayacak şekilde genişlemesini sağlayan bir yönetim rasyonalitesi olarak ele alır. Eğitimde, sağlıkta, arkadaşlık ilişkilerinde neoliberalizm insanları piyasa özneleri olarak davranıp, düşünmeye ve öyle hareket etmeye çağırır. Bu çeşitli alanların, yalnızca piyasaya dâhil edilmesi, piyasalaştırılması değildir. Bütün alanların, konuların parasal olsun ya da olmasın iktisadi akılcılığın konusu olması, iktisadi rasyonaliteye uygun olarak yeniden tanımlanmasıdır. Bireyin bütün süreçleri piyasa ölçülerine uydurması, piyasa tekniği ve uygulamalarıyla yönetmesi söz konusudur. Böylece eğitim, kültür ve gündelik faaliyetlerin önemli bir bölümü iktisadileş(tiril)ebilir, ekonomik ilişkiler içine çekilebilir.

EÇEB'in insan sermayesini geliştirerek toplumsal eşitsizlikleri azaltma potansiyeline uluslararası örgütler tarafından sıklıkla vurgu yapılsa da, böyle bir yaklaşımla öğrencilerin erken dönemlerden itibaren iktisadi akıl ekseninde özneleştirildikleri söylenebilir. Eğitimin iktisadi analize tabi tutulması, amacının iktisadi öncelikler ekseninde tanımlanması, içerik ve pratiklerinin bu eksende şekillenmesi çocukların birer *homo economicus* olarak özneleştirilmelerine yol açar. Üstelik 18. yüzyılda soyut bir öğe olarak işleyen, kendi çıkarını takip eden, çıkarı diğerlerinin çıkarlarıyla uyuşan kişi olarak *homo economicus*, artık bir mübadele partneri değil, bir girişimci, bir şirket,

kendi kendisinin girişimcisidir (Foucault, 2008). Neoliberal rasyonalite, insanı insan sermayesi biçiminde inşa ederken, çıkar maksimizasyonu peşinde koşan *homo economicus*un yerini kendi başına şirket olan, kendisinin sermayesi olan bir özne biçimi almıştır. İnsanın böyle bir özne olarak tanımlanmasında ise İnsan Sermayesi Kuramı'nın (İSK) önemli bir rolü vardır. İSK'ya göre bireyler başta eğitim ve yetiştirme olmak üzere çeşitli etkinliklerle insan sermayesi olarak adlandırılan bilgi ve beceriler kazanırlar. Kazanılan bu bilgi ve beceriler insanın üretim kapasitesini artırır. Üretim kapasitesinin ve verimliliğin artmasının ekonomik büyümeyi beraberinde getireceği, bireylerin de refah artışından daha fazla pay alacağı öne sürülür (Becker, 1964; Schultz, 1961). Dolayısıyla insan sermayesini oluşturan öğeler başta eğitim olmak üzere çeşitli şekillerde biriktirilir. Foucault'ya (2008) göre bir toplum insan sermayesinin geliştirilmesi sorunuyla karşı karşıya kaldığında ister istemez bu sermaye biçiminin denetlenmesi, arındırılması, geliştirilmesi söz konusudur. Eğitim yatırımları beceri-makinaları yetiştirmenin, yani çağdaş *homo economicus*ları inşa etmenin önemli bir yoludur. Eğitim yatırımlarının getirilerini ölçmek çok yeni bir gelişme değildir. Yeni olan okul eğitimini de kapsayacak şekilde pek çok ilişkinin ölçülmesi, iktisadi analize tabi tutulmasıdır.

Eğitimin özneleştirme sürecindeki rolünü kavramak için okulların ne tür bir yaşamı doğruladığı ve olumladığı, hangi yaşamları olumsuzladığını sorgulamak gerekir (Bourassa, 2018). Zira okul, bilgi aktarmaktan daha fazlasını yapar. Okul, çeşitli öznellikleri, değerleri ve iktidar ilişkilerini yönetir ve yeniden üretir. Foucault'ya (2014) göre özneleştirme, öznel deneyim biçimlerinin sorunsallaştırmalar yoluyla geliştirilmesi ve dönüştürülmesidir. Sorunsallaştırma ise, herhangi bir şeyi doğru ve yanlış oyununa sokan ve onu bir düşünce nesnesi (ister ahlaki düşünce, ister bilimsel bilgi, isterse siyasi analiz vb. biçimde olsun) olarak kuran söylemsel ve söylemsel olmayan pratikler bütünüdür (Keskin, 2014, s. 13). Hakikat oyunu ile sorunsallaştırılan şey belirli bir söylemle ilişkilendirilir, hakkında belirli hakikatler üretilir ve böylece belirli kavramlarla düşünülür. Uygulanan iktidar teknolojileriyle mevcut kavramların dönüştürmesi, bilme biçimlerinin yeni bir içeriğe kavuşturması söz konusudur. Örneğin, toplumsal olarak inşa edilmiş pozitif anlamlar içeren eşitlik, özgürlük, katılım ve demokrasi gibi kavramlar iktisadi bir içerikle yeniden tanımlanır ve iktisadi akla dayalı olarak özneleştirme pratiklerine uyarlanır. Bu bağlamda eğitim, iktisadi öncelikler ekseninde, öğrenciyi yalnızca yararlı ve verimli kılma amacıyla biçimlendiren

değil, bireyselleştiren ve özneleştiren, hakikat oyununa ve dolayısıyla iktidar ilişkilerine dâhil eden bir süreçtir. Foucault'ya (2014) göre bir ilişkinin, iktidar ilişkisi olabilmesi için, her iki tarafın da eylemde bulunabilecek özgürlüğe sahip olmaları gerekir. Bu nedenle iktidar ilişkilerinde mutlaka direniş imkânı olduğunu vurgulayan Foucault (2014), direniş imkânı olmasaydı, kurulan ilişkinin iktidar ilişkisi olamayacağına dikkat çeker. Dolayısıyla bir özneleştirme süreci olan eğitim, aynı zamanda karşı özneleşmeye, farklı özneleşme pratiklerine imkân tanıyan bir alandır. Pek çok araştırma erken çocukluk döneminde yapılan nitelikli bir eğitimin kişinin gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla özneleştirme, kimliklendirme süreci olarak EÇEB insanın *homo economicus* olarak inşasını sağlayabileceği gibi, onun farklı bir biçimde gelişmesinde, kendisini gerçekleştirmesinde, özgürleşmesinde de rol oynayabilir.Bu süreçte ise öğretmenlerin önemli bir rol oynaması mümkündür.

Eğitimi Eleştirel Pedagoji ile Düşünmek

Eleştirel pedagoji yaklaşımına göre eğitim ve okullar hem iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği hem de çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği alanlardır (Kincheloe, 2018). Dolayısıyla eğitim, egemen toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde rol oynadığı gibi, toplumsal dönüşüm sürecine, demokratikleşmeye ve sosyal adaletin sağlanmasına katkı sunabilir. 1970'li yıllarda yeniden üretim kavramı ekseninde eğitimin egemen toplumsal ilişkilerin sürdürülmesindeki rolüne odaklanan eleştirel çalışmalarda eğitimle toplumsal eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Althusser, 2006; Bowles ve Gintis, 1976). Bu çalışmalarda öğrenci ve öğretmenlere yaratıcılık, direniş ve rıza gösterebilecekleri herhangi bir alan bırakılmazken, öğretmenler yeniden üretim sürecinin pasif taşıyıcıları olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede sosyal adaletin sağlanması amacıyla oluşturulduğu iddia edilen kitlesel eğitim sisteminde bile ezilen, dışlanan, öteki, dezavantajlı öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği adı altında sunulan eğitim fırsatları, olanakları sistemin meşrulaştırılmasına ve yeniden üretimine katkı sunan statükodan yana uygulamalar olarak ele alınmıştır (İnal, 2018). Ancak eleştirel pedagoji yaklaşımı eğitimi yalnızca sistemin yeniden üretimi bağlamında ele almaz. Zira bir dönem oldukça yaygın olan bu çözümleme *yapı* üzerine çok fazla odaklanarak eğitim sürecindeki öğrenci, öğretmen ve diğer öznelerin failliklerini ihmal ettiği yönünde pek çok eleştiri almıştır (Apple, 2006;

Giroux, 1988; Willis, 1977). Yapılan eleştirilerle çözümlemeye okul içi süreçlerin de katılması okulların egemen değerlere karşı öğrenci ve öğretmenlerce kültürel mücadelenin yürütülebileceği alanlar olarak kavranmasına olanak tanımıştır. Böylece eğitim, eğitim politikalarının nasıl şekilleneceği ve ne yönde gelişeceği, müfredatın nasıl biçimleneceği üzerine çatışma ve çelişkilerin, mücadelelerin yaşandığı bir alan olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenin Eleştirel Rolü

Eleştirel pedagoji yaklaşımına göre öğrencilerde toplumsal adaletin, eşitliğin hâkim olduğu bir dünya görüşünün geliştirilmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü okullar, eleştirel bir düşünme biçimi geliştirebilmenin; eğitime, öğrenme ve öğretmeye dair toplumsal ilişkileri dönüştürebilmenin önemli bir alanıdır. Öğretmenlerin eleştirel pedagoji ile bir yandan ezilenlerin ezilme nedenlerinin temel nedenini ifşa edip bununla mücadele etmesi, diğer yandan ezilenlerin eşit bir konum elde etmesini sağlayacak bir dünya için gereken bilinç ve maddi koşulları ezilenlerin materyallerini kullanarak (bilinç, kültür, kimlik, yapıp etme tarzı) oluşturması beklenir (İnal, 2018).

Eleştirel eğitim yaklaşımlarında eğitim süreci Gramsci'den esinlenerek hem *hegemonya*nın hem de *karşı-hegemonya*nın alanı olarak ele alınır. Tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan *hegemonya* mücadelesinde politik bir aktör ve *entelektüel* olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Gramsci'nin entelektüel tanımından hareket eden Giroux ve Aronowitz (1986) öğretmenleri yerine getirdikleri toplumsal işlevleri çerçevesinde hegemonik, yerleşik, eleştirel ve dönüştürücü olmak üzere dört farklı entelektüel konumda tanımlarlar. Dönüştürücü entelektüeller teori ve pratik birliği çerçevesinde hem kendilerini hem de toplumun diğer üyelerini egemen toplumsal ilişkilere karşı daha fazla güçlendirecek faaliyetlerde bulunarak diğer entelektüellerden ayrılırlar. Giroux'a (1988) göre öğretmenler, dönüştürücü entelektüeller olarak öğrencileri yalnızca bilgi ve toplumsal beceriyle donatarak toplumda eleştirel özneler olarak görev yapmalarını sağlayacak biçimde güçlendirecek karşı-hegemonik pedagojiler geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onları toplumsal dönüşüm için eğitmelidirler. Böylece öğrenciler, yalnızca okullarda değil diğer kamusal alanlarda ve daha geniş toplumsal arenada demokrasi için mücadele edebilirler.

Öğretmenlerin böylesi bir entelektüel işlevi yerine getirebilmeleri için çalışmalarını özerk bir faaliyet olarak gerçekleştirebilmeleri gerekir. Bu ise üretecek, yazacak, araştıracak, birlikte müfredatı oluşturacak ve gücü paylaşacak yapısal koşulları yaratmakla mümkün olabilir. Ancak özellikle son dönemlerde yaşanan gelişmelere bakıldığında, küresel eğitim reformlarının egemen olmasıyla birlikte küresel düzeyde merkezi sınavların rolünün arttığı, müfredatın giderek daha fazla merkezileştiği, rekabetin hızlandığı ve standartlaşma yaşandığı görülmektedir (Robertson, 2015; Sahlberg, 2016). O halde eleştirel pedagoji bağlamında eşitlik ve demokrasi için öğretmenlik nasıl uygulamaya geçirilecek diye sormak gerekir. Neoliberalizmin eğitim süreçlerini yönlendirdiği bir ortamda öğretmenler üzerlerine düşen görevleri nasıl yerine getirecekler? Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle kendilerinin eleştirel bir düşünme biçimine sahip olmaları, karşı bir özneleşme pratiği başlatabilmeleri, eğitim alanındaki, okuldaki koşulları demokratikleştirmek için çaba harcamaları gerekir. Bu süreçte kuşkusuz eleştirel bir öğretmen eğitimi sürecinin önemli bir rolü vardır.

Öğretmen Eğitimi ve Müfredat

Müfredat kavramı belirli bir eğitim düzeyinde kazanılması öngörülen bilgi, beceri ve diğer hedeflerin resmi ve yazılı biçimde belirtilmesidir (Kaya, 2018). Gizli müfredat ise müfredatta tam olarak belirtilmeyen, derste ve ders dışında öğrencilere egemen ideoloji çerçevesinde aktarılan her türlü değer, tutum, inanç ve davranış olarak tanımlanabilir. Öğrenci davranışları üzerinde en az açık müfredat kadar etkili olan gizli müfredat, öğretmenlerin ders planlarında belirtmedikleri ancak öğrencileri farkında olarak ya da olmayarak yönlendirdikleri eğitsel hedefleri kapsar. Okullarda otoriteye ve güce itaat, cinsiyetçilik, ırkçılık, sınıfsal hiyerarşi gibi ayrımcılığı ve eşitsizliği besleyen değerler gizli müfredat yoluyla aktarılmaktadır (Anyon, 1980; Apple, 2006; Bowles ve Gintis, 1976). Bir öğretmen neo-liberal toplum düzeninde öğrencilerin birer insan sermayesine dönüştürülmeye çalışıldığını fark edebilir ve bu nedenle öğrencilerine sosyal adalet ve dayanışmaya dayalı toplumsal bir yaklaşım benimsetmeye çalışabilir. Ancak, derslerinde rekabete dayalı bir ortam oluşturuyorsa gizli müfredat hedeflediğinin aksine işliyor demektir. Dolayısıyla öğretmenlerin de öğrenciler gibi işleyen gizli müfredattan habersiz olabilecekleri ve onu içselleştirebilecekleri söylenebilir. Zira egemen

ideoloji ne kadar etkin biçimde içselleştirilmişse, öğrencilere aktarılması da o kadar doğal biçimde gerçekleşir.

Öğretmen yetiştirme sürecindeki eğitim programları öğretmenlerin eğitiminde oldukça önemlidir. Zira öğretmen adaylarının aldıkları eğitim daha sonra öğretmen olarak görev yapacakları okullardaki pratiklerini de etkileyecektir. Yani bir anlamda yetiştirme sürecinde edindikleri bilgi, değer ve pratikler daha sonra kendi öğrencilerinin özneleşme süreçlerinde etkili olacaktır. Bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde uygulayacakları açık ve gizli müfredat öğrencilerinin nasıl özneleşeceklerini de belirleyecektir. Bu nedenle egemen pedagojinin göz ardı ettiği iktidar ilişkilerini, toplumsal eşitsizlikleri ve bunların eğitim alanına yansımalarını eleştirel bir yaklaşımla ele alan ve bunların değişimi için karşı özneleşme pratiklerinin geliştirilmesine katkı sunan eleştirel pedagoji yaklaşımının öğretmen eğitiminde önemli bir rolü vardır.

Türkiye'de EÇEB Politikaları

EÇEB, çocuğun doğumundan temel eğitime başlayıncaya kadar geçen süreçte aldığı eğitimi ifade etmek için kullanılmaktadır. Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin çok fazla yaygınlaşmamış olması nedeniyle bu dönem daha çok okul öncesi eğitim olarak adlandırılmakta ve genellikle 3-6 yaş arası dönemi kapsamaktadır (TÜSİAD, 2005). Türkiye'de uzun bir geçmişi olmasına rağmen, okul öncesi eğitim, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren gelişme göstermeye başlamıştır. Mevcut koşullar çerçevesinde eğitimde temel ağırlık ilköğretime verilirken EÇEB'e daha az öncelik verilmiştir (Oktay, 1999). Bu durum Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar sürmüştür. Zorunlu bir eğitim kademesi olmayan EÇEB'e gerek eğitim bütçesinden gerekse genel bütçeden ayrılan payın oldukça düşük düzeyde kalması yaygınlaşamamasının temel nedenleri arasındadır. Okul öncesi eğitimde öğrenci başına yapılan ortalama eğitim harcaması 5.000 doların altındadır ve bu rakam OECD ortalamasının neredeyse yarısıdır (OECD, 2023). 2020 yılı itibariyle GSYH'nın yalnızca %0,3'den daha azı okul öncesi eğitime ayrılmıştır. Bu oran OECD ülkelerinde ortalama %0,9'dir (OECD, 2023).

Net okullaşma oranı 2021 yılında 3 yaşındaki çocuklar için %7,4 yaşındaki çocuklar için %20 ve 5 yaşındaki çocuklar için yaklaşık %70'tir (OECD, 2023). Üç yaşından küçük çocuklar için EÇEB neredeyse mevcut

değildir. 1960'ların sonunda okul öncesi eğitimde yaklaşık %10 olan okullaşma oranı %50'ye yükselmiştir. Ancak OECD ülkelerindeki oranla karşılaştırıldığında bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Üstelik niceliksel bir artış olmasına rağmen nitelikte bir artış olduğu da söylenemez. Türkiye'deki okul öncesi kurumların neredeyse yarısı özeldir. Devlet tarafından çeşitli kurumlar aracılığıyla sağlanan EÇEB hizmetlerinden 2023 yılına kadar gıda maliyeti ve işletme giderleri içinbelirli bir ücret alınmıştır. EÇEB kurumlarının çoğunluğu büyük şehirlerde ve Türkiye'nin batı bölgelerinde bulunmaktadır. Bu nedenle, EÇEB'e erişim açısından kentsel-kırsal alanlar ve bölgeler arasında eşitsizlikler vardır. EÇEB'in geliştirilmesine yönelik faaliyetler, uluslararası kuruluşlar tarafından verilen destek ve uygulanan eğitim politikaları ile hızlandırılmıştır. Okul öncesi eğitimin önemi 2023 eğitim vizyonu belgesinde vurgulanmış ve erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018).

Türkiye'de EÇEB kurumlarına öğretmen yetiştirme çalışmaları neredeyse Cumhuriyetin kuruluş süreci ile birlikte başlamıştır. Ancak hizmete artan talep doğrultusunda özellikle 1960'lı yıllarda öğretmen yetiştirmeye önem verilmeye başlanmıştır (Oktay, 1999). Bu dönemde okul öncesi öğretmeni yetiştirme belirli esaslara bağlanmış, orta öğretim seviyesinde çeşitli bölümler açılarak buralardan mezun olanlar okul öncesi öğretmeni olarak atanmıştır. 1980'li yıllarla birlikte okul öncesi öğretmeni yetiştirme görevi diğer öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi yükseköğretim kurumlarına devredilirken, 2 yıllık anaokulu öğretmenliği ön lisans programı faaliyetlerine başlamıştır. 1990'lı yıllarla birlikte anaokulu öğretmenliği programı dört yıla çıkarılmış ve eğitim fakülteleri bünyesinde çocuk gelişimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği gibi farklı adlarla açılan programlarda okul öncesi öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır (YÖK, 2007). 2018 yılında eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanmadan beri EÇEB öğretmenleri eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan dört yıllık okul öncesi öğretmenliği programları ile yetiştirilmektedir.

Öğretmen yetiştirme işlevinin 1982 yılında üniversitelere devredilmesinden bugüne öğretmen yetiştirme programlarında üç temel değişimden bahsedilebilir. Bunlardan ilki Dünya Bankası desteğiyle 1997 yılında gerçekleşmiş, ikincisi 2006 yılında kimi revizyonlara gidilmesini sağlamış, üçüncüsü ise 2018 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanmayla başlamıştır. Pek çok yapısal ve örgütsel düzenlemelerden bahsetmek mümkün

olmakla birlikte asıl değişim öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşmiştir. Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan kredi ile yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) alt bölümlerinden birisi olan *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi* 1997 programındaki değişimi sağlamıştır. Temel amacı öğretmen niteliğini geliştirmek olarak açıklanan proje öğretmen yetiştirme programlarında köklü bir değişim yaratmıştır. Müfredatta 2018 yılında gerçekleşen yeniden yapılanma ise Bologna sürecine uyum çerçevesinde şekillenmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sınırlılıkları ve Sunduğu İmkânlar

Türkiye'de köklü bir öğretmen yetiştirme geleneği vardır. Dünya Bankası'nın sunduğu kredi desteği ile 1997 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin bir parçası olarak *hizmet öncesi öğretmen eğitimi*nde yapılan düzenlemeler bu gelenekte önemli bir kırılmaya ve yetiştirilmesi hedeflenen öğretmen tipolojisinde önemli bir değişime işaret etmektedir. Düzenleme, öğretmen yetiştirme programlarında okul uygulamalarına ayrılan zamanı önemli ölçüde arttırmış ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimine ağırlık verilmesini sağlamıştır (YÖK, 1998). 1997 düzenlemesinin temel gerekçelerinden birisi eğitim fakültelerinin ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek yerine, *bilim ve temel araştırma yapma*yayönelmesi olarak sunulmuştur (YÖK, 2007). Daha önceki programın yetersiz olarak görülmesinin bir diğer gerekçesi ise eğitim bilimleri alanındaki teorik bilgilere ağırlık vermesi nedeniyle öğretmene meslekte ihtiyaç duyacağı uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmakta yetersiz kalması olarak ifade edilmiştir (YÖK, 1998). Dolayısıyla öğretmen yetiştiren programlardan beklenen temel araştırmalar yapmak ya da teorik bilgi birikimine yönelmek yerine, öğretmen eğitimi ile ilgili araştırma yapmak ve hizmet üretmektir. İlk bakışta öğretmen yetiştirmede uygulama eksikliğinin giderilmesine yönelik bir düzenleme gibi görünse de, böyle bir düzenlemeyi eğitim programında yaşanan değişimle birlikte değerlendirdiğimizde öğretmenlikte profesyonellik kaybı yaşandığı söylenebilir. Zira 1997 yılında yenilenen okul öncesi öğretmenliği programı incelediğinde ilk yıldan itibaren okul uygulamalarının başladığı, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerine ağırlık veren derslerin artırıldığı görülmektedir. Oysa daha önce programda

yer alan eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi gibi eğitim bilimleri derslerine yer verilmediği gibi, öğretmenlik için çok gerekli olan genel kültür boyutu da ihmal edilmiştir. Eğitimsel gerçekliğin çok yönlü ve karmaşık doğasının anlaşılabilmesi ve bunun öğretmen pratikleriyle bağının kurulabilmesinde önemli bir rol oynayan eğitim bilimleri derslerinin programdan çıkarılması mesleğin yalnızca bir uygulamaya dönüşmesinde, teknikleştirilmesinde önemli bir adım olmuştur. Projenin bir diğer hedefi, öğretmen eğitimine bir standart getirmek ve bütün eğitim fakültelerinde benzer bir programı uygulamak olarak sunulmuştur. Bu düzenleme ise öğretmen eğitiminde fakültelerin sahip olduğu esnekliğin ortadan kalkmasına neden olmuştur.

1997 düzenlemesiyle öğretmen eğitimi programı eleştirel bir içerikten arındırılarak teknikleştirilirken, öğretmenin görevi vermekle yükümlü olduğu bilgileri edindiği öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak aktarma işleviyle sınırlandırılmıştır. Bu durum öğretmenin işi üzerindeki takdir yetkisini azaltmış ve böylece profesyonelliğini kaybetmesine yol açmıştır. Zira eğitim bilimleri bilgi birikimi edinemeyen bir öğretmenin eğitimsel gerçekliği bütünselliği içerisinde kavraması oldukça güçtür. Böyle bir öğretmenin eğitimi ekonomik ve toplumsal boyutlarıyla kavraması, eleştirel olarak değerlendirmesi, eğitim politikalarını değerlendirmesi, kullandığı öğretim ilke ve yöntemlerinin nasıl bir felsefi yaklaşıma dayandığını sorgulaması ve bu felsefi yaklaşımın insan ve eğitimi nasıl ele aldığını çözümlemesi söz konusu değildir (Özsoy ve Ünal, 2005). Bu düzenlemeyle öğretmenlik eğitim bilimleri yaklaşımından koparılmış, çeşitli beceriler üzerine inşa edilen teknik bir meslek olarak görülmüştür.

2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında çeşitli güncellemeler yapılmış ve yeni bir takım düzenlemeler hayata geçirilmiştir. YÖK'e (2007) göre 2006 programının en önemli özelliği, AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir. Bu bağlamda, yeni program, *kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi* hedeflemiştir. Fakültelere, toplam kredilerinin yaklaşık %25'e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır. Eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi dersleri zorunlu ders olarak programda yer almış, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri ise seçmeli dersler listesine eklenmiştir. Dolayısıyla yaklaşık dokuz yıllık bir süreç sonunda öğretmenin

entelektüel kimliğinin yok edilmesinin, bir uygulayıcıya dönüştürülmesinin öğretmen niteliğine katkı sağlayamayacağı kısmen de olsa görülmüştür.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler, öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının belirlenmesinde nihai yetki YÖK'ündür. Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları, dünyada ve Türkiye'de aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programlar oluşturma konularının gündeme gelmesiyle eğitim fakültelerinin lisans programlarının güncellenmesine ve ortak çekirdek programlar oluşturulmasına başlanmıştır. Türkiye'de Bologna sürecine uyum çerçevesinde öğretmen yetiştirme programları 2018 yılında yeniden düzenlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğretmenlik meslek bilgisi %35, genel kültür %19, alan bilgisi ise %46 oranındadır. Programlarda daha önce pek yer almayan veya seçmeli ders olarak çok az bir programda yer alan eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi dersleri bütün öğretmen yetiştirme programlarında ortak meslek dersleri olarak yeni programlarda yer almıştır. Bologna sürecine tam uyum sağlama amacıyla yeniden yapılandırılan öğretmen yetiştirme programlarında programın %25'inin seçmeli derslerden oluşması sağlanmıştır. Ancak seçmeli derslerin belirlenmesinde fakülteler arasında bir standart olmadığı vurgulanarak bu farklılıkların giderilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Bu nedenle seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Derslerin kısa içeriklerine yer verilerek bunların öğretim elemanlarınca oluşturulacak ders bilgi paketlerinin hazırlanmasında yol gösterici olması ve içerikler yönünden yükseköğretim kurumları arasında asgari bir standartlaşmanın sağlanması amaçlanmıştır.

Meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında eğitim hukuku, eğitim antropolojisi, eğitim tarihi, eleştirel ve analitik düşünme gibi derslere yer verilmiştir. Derslerin içerikleri kısmen tanımlanmış olmakla birlikte içeriğin nasıl doldurulacağı, çerçevenin nasıl çizileceği dersi veren öğretmen eğitimcisi tarafından belirlenebilmektedir. Zira akademisyenlik pek çok kısıtlamaya rağmen, eğitimcinin kendi emek gücü üzerinde kontrolünün görece yüksek olduğu, özerk davranabildiği bir meslektir. Dolayısıyla bu derslerin eleştirel bir bilgi birikimine ve tartışma ortamına olanak sağlaması mümkündür. Bilim tarihi ve felsefesi, bilim ve araştırma etiği, demokrasi ve insan hakları derslerinin hem öğretmen adaylarının bilimsel düşünce geliştirmelerine katkı sunmaları söz konusu iken hem de demokrasi ve insan

haklarına duyarlı bir yaklaşım geliştirebilmeleri mümkün olabilir. Diğer yandan değişen eğitim paradigmasına bağlı olarak popüler olmaya başlayan sürdürülebilir kalkınma ve eğitim, hayat boyu öğrenme gibi derslere de programda yer verilmiştir. Bu derslerin de içeriğinin eleştirel pedagojik bir yaklaşımla ele alınması mümkündür.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının iktisadi düşünme biçimini benimsemelerine yol açacak dersler de yeni programda yer almaktadır. Ekonomi ve girişimcilik, insan kaynakları yönetimi, kariyer planlama gibi derslerin öğretmen yetiştirme programlarında yeni olduğu söylenebilir. Derslerin ne olduğundan bağımsız olarak öğretmen eğitimcilerinin, akademisyenlerin eleştirel pedagoji yaklaşımını kullanarak öğretmen adaylarının eleştirel bilgi birikimine sahip bir biçimde yetişmelerini sağlamaları mümkündür. Programın tartışma olanağına imkân tanıyacak dersleri içermesi ve görece esnek olması böyle bir ortamın gelişmesine daha fazla imkân tanımaktadır. Bu çerçevede 2018 programı her ne kadar standart olması, ders içeriklerinin kısmen belirlenmesi gibi sınırlılıklara sahip olsa da, içerdiği gerek zorunlu gerekse seçmeli dersler dolayısıyla eleştirel pedagojinin imkânlarından yararlanabilmeye daha fazla olanak tanımaktadır.

2020 yılında YÖK aldığı kararla eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilip güncellenmesini ilgili yükseköğretim kurumlarına bırakmıştır. Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin dikkate alınacağı geliştirme ve güncelleme çalışmalarında Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri gruplandırmalarının göz önünde bulundurulması karara bağlanmıştır. Söz konusu yetki devri ile öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulması ilgili kurumlardaki öğretim elemanlarına bırakılmıştır. Böylesi bir gelişme okul öncesi öğretmenliği programlarında öğretmen adaylarının iktisadi önceliklere göre değil, demokratik değerlere göre yetiştirilmesinde önemli açılımlımlar sunmaktadır. Eleştirel pedagoji yaklaşımlarını temel alan bir öğretmen yetiştirme programı yetiştirilecek öğretmenler yoluyla daha demokratik bir toplumun inşasında rol oynayabilir.

Sonuç

Eğitimin erken yaşlarda başlamasının çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığı sıklıkla vurgulanan bir konudur. Özellikle dezavantajlı çocukların EÇEB sayesinde dezavantajlarından kurtulabilecekleri ve diğer

çocuklarla eşit fırsatlara sahip olabilecekleri, böylece eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılabileceği de sıklıkla ifade edilmektedir. Ancak bu yaklaşım temel olarak eğitimi iktisadi açıdan ele almakta ve onun insan sermayesi geliştirme potansiyeline dikkat çekmektedir. Dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin giderek arttığı günümüz dünyasında EÇEB'e bu eşitsizlikleri azaltmada bir işlev yüklense de, böyle bir yaklaşımla eğitimin amaçları giderek daha fazla bir biçimde insan sermayesi geliştirme ve ekonomik büyümeye katkı sağlama ekseninde belirlenmekte, eğitim iktisadi rasyonaliteye uygun olarak dönüştürülmektedir. Bu değişim küresel düzeyde uygulanan reformlarla sağlandığı gibi, öğrencilerin iktisadi rasyonalite ekseninde özneleştirilmesine, çağdaş birer *homo economicus* olarak inşa edilmesine de yol açmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki eğitim salt ekonomi ekseninde ya da ekonominin gereksinim duyduğu işgünü yetiştiren bir araç olarak ele alınamaz. Toplumsal değişimdeki rolüyle ilişkili olarak insanın, insanlığın ve toplumun değişimine katkıyı ya da insanın kendisini geliştirmesini ve sahip olduğu kapasiteyi ortaya çıkarmasını sağlayacak bir süreç olarak da tanımlanabilir. Dolayısıyla eğitimi bir özneleştirme ya da kimliklendirme süreci olarak ele alırsak bu sürecin bir mücadele alanı olduğunu, farklı öznellik üretimlerinin güç ilişkileri çerçevesinde çarpıştığı bir arena olduğunu kabul etmeliyiz. Bourassa'nın (2018) vurguladığı gibi okulların ne tür bir yaşamı doğruladığı ve olumladığı, hangi yaşamları olumsuzladığı bu süreci anlamak için elzemdir. Özneleştirme sürecinde iktidar teknolojileriyle mevcut kavramlar dönüştürülür ve bilme biçimleri yeni bir içeriğe kavuşturulur. Bu çerçevede eğitimin iktisadi öncelikler ekseninde tanımlanması, içerik ve pratiklerinin bu eksende şekillenmesine ve çocukların birer *homo economicus* olarak özneleştirilmelerine yol açar. Pozitif anlamlar içeren kimi kavramlar iktisadi bir içerikle yeniden tanımlanırken, *homo economicus* ekseninde özneleştirme pratiklerine uyarlanır.

Bir özneleştirme süreci olarak eğitim alanında, özellikle EÇEB'de öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Aileler erken çocukluk döneminde çocukların değerlerini şekillendirmede kritik bir rol oynasa da, okuldaki ve sınıftaki pratikler neye değer verileceğine dair sosyal mesajları tekrarlayarak güçlendirmektedir (Hyland, 2010). Okul ve sınıf içi etkileşimlerin büyük oranda öğretmene bağlı olduğu EÇEB'de, öğretmenin eğitimi sürecinde edindiği bilgi ve deneyimler, benimsediği tutum ve davranışlar, kullandığı öğretim yöntemleri, içselleştirdiği pratikler, sahip olduğu dünya görüşü, bilerek ya da bilmeyerek verdiği mesajlar çocuğun özneleşme sürecinde

belirleyicidir. Dolayısıyla öğretmenler çocukların birer *homo economicus* olarak özneleşmelerine katkı sunabilecekleri gibi, onların kendilerini tanımalarını ve keşfetmelerini sağlayabilir, onları demokratik bir topluma katılmaya hazırlayabilirler. Öğretmenler mevcut EÇEB politikalarının istenmeyen sonuçlarını önlemede, adalet ve eşitliğe dayalı demokratik bir toplum inşasında rol oynayabilir.

Küresel reformlarla birlikte eğitimin kültürel ve sosyal boyutlarını görmezden gelen, görse bile bunu oldukça indirgemeci modeller etrafında yaparak iktisadi terimlerle ifade eden eğitim yaklaşımı başta EÇEB olmak üzere bütün eğitim kademelerinde hâkim olmuştur. Eğitim süreçlerinin küresel düzeyde belirlendiği böyle bir ortamda öğretmenler nasıl eleştirel bir işlev yerine getirebilirler? Öğretmenlerin dönüştürücü entelektüeller olabilmeleri öncelikle kendilerinin eleştirel bir düşünme biçimine sahip olmaları, karşı bir özneleşme pratiği başlatabilmeleri, eğitim alanındaki, okuldaki koşulları demokratikleştirmek için çaba harcamaları ile mümkün olabilir. Böyle bir öğretmenin yetiştirilmesindeöğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayan, pratiklerini belirleyen öğretmen eğitiminin önemli bir rolü vardır. Eleştirel pedagoji toplumsal yarar ekseninde hareket eden, demokratik bir toplum inşası için çabalayan insanların yetiştirilmesinde rol oynayacak öğretmenlerin eğitimine katkı sunabilir. Eleştirel pedagojinin kullanıldığı bir eğitim süreci ve müfredat eleştirel bir düşünme biçimi geliştirebilmenin; eğitime, öğrenme ve öğretmeye dair toplumsal ilişkileri dönüştürebilmenin önemli bir yoludur. Zira eleştirel yaklaşıma sahip dönüştürücü entelektüeller olarak öğretmenler öğrencilerinin eleştirel özneler olmalarına katkı sunabilirler. EÇEB öğretmenlerinin sosyal adalet temelinde bir öğretim yaklaşımı benimsemesi, yöntem olarak eleştirel pedagojinin sunduğu imkânları kullanması mevcut EÇEB politikalarının istenmeyen sonuçlarını önlemede, adalet ve eşitliğe dayalı demokratik bir toplum inşasında rol oynayabilir.

Türkiye'de EÇEB politikalarının küresel örgütlerin desteği ile egemen paradigmaya uygun olarak şekillendiği söylenebilir (Bilgi, 2015). Nitekim çeşitli STK'ların EÇEB'le ilgili hazırladığı raporlar incelendiğinde hemen hemen tamamında EÇEB'in insan sermayesi geliştirme potansiyeline vurgu yapıldığı görülmektedir (ERG ve AÇEV, 2017; TÜSİAD, 2005). Özellikle son yıllarda EÇEB'e katılım çeşitli politikalarla artırılmaya çalışılmasına rağmen, mevcut toplumsal eşitsizlikler, gelir dağılımındaki dengesizlikler ve

eğitim için yapılan harcamaların az olması katılımın düşük düzeyde kalmasına yol açmaktadır.

Türkiye'de son otuz yılda öğretmen yetiştirmede önemli değişimler yaşanmıştır. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleşen bu değişimler nasıl bir öğretmen yetiştirileceğini belirleyecek düzeydedir. Dünya Bankası desteği ile gerçekleştirilen 1997 düzenlemesi öğretmenin profesyonelliğini kaybetmesine yol açmış, onu işi üzerinde düşünemeyen, takdir yetkisi kullanamayan bir uygulayıcı olarak görmüştür. Bu program öğretmenin eleştirel bir yaklaşım geliştirmesini sağlamak bir yana onu söyleneni yapan bir pratisyen konumuna indirgemiştir. 2006 düzenlemesi 1997 yılında yapılan hatayı kısmen gidermiş, eğitim bilimleri derslerine programda yer vermiş ve eleştirel bir perspektifin geliştirilebilmesi için kısmi bir esneklik sağlamıştır. Bologna'ya uyum çerçevesinde 2018 yılında oluşturulan programda ise eğitim bilimleri dersleri zorunlu ders kapsamında programa konulmuş ve %25 oranında seçmeli derslere yer verilmiştir. Programda küresel eğitim paradigmasına uygun dersler mevcut olsa da öğretmen adaylarının entelektüel gelişimine imkân tanıyacak derslerin de yer aldığını söylemek mümkündür. Derslerin içeriklerinin merkezi olarak YÖK tarafından kısmen belirlenmiş olması öğretmen eğitiminde görev alan akademisyenler için önemli bir sınırlılıktır. Ancak dersin içeriğinin belirlenmesi, geliştirilmesi ve sunumu işi üzerinde önemli düzeyde kontrolü olan öğretmen eğitimcisine bağlıdır. 2020 yılında programların geliştirilmesi ve güncellenmesinin fakültelere bırakılması programların entelektüel gelişmeye, akademik tartışmalara, eleştirel içeriklere yer verilebilecek dersleri kapsaması anlamına gelebilir. Böyle bir gelişme, demokratik değerlerin kazandırılmasında rol oynayacak eleştirel EÇEB öğretmenlerinin yetiştirilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır.

Kaynakça

AÇEV ve ERG. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler.* www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads

Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of the work. *Journal of Education, 162*(1), 67-92.

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (1986). *Education under siege: The Conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A Theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* New York: National Bureau of Economic Research.

Bilgi, S. (2015). Human capital theory and the promotion of the entrepreneurial attitude toward early education in Türkiye. In T. Lightfoot-Rueda & R. Lynn-Peach (Eds.), *Global Perspectives on Human Capital in Early Childhood Education* (pp. 87-104). New York: Palgrave Macmillan.

Bourassa, G. (2018). Educational biopolitics. *Oxford Research Encyclopedia of Education* https://oxfordre.com/education.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.

Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., & Masterov, D. (2008). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 697-812). Amsterdam: North Holland.

Foucault, M. (2008). *The Birth of biopolitics: lectures at the Collège de France.* (G. Burchell, Trans.). New York: Palgrave Macmillan (Original work published 2004).

Foucault, M. (2014). *Özne ve iktidar: Seçme yazılar 2* (Çev. O. Akınhay ve I. Ergüden). Istanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. USA: Bergin and Garvey Publishers.

G20 Development WorkingGroup (DWG) (2018) Investing in Early Childhood Development. www.ecdan.org/assets/background-study---early-childhood-development.pdf

Gorz, A. (2001). *Yaşadığımız sefalet* (Çev. N. Tutal). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Heckman, J. J. (2008). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry, 46*(3), 289-324. doi.org/ 10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x

Heckman, J. J. (2015). *The Early learning watercool erconference*. https://heckmanequation.org/www/ assets/2015/03/F_Heckman-Water-Cooler-NOTES_032415_POSTED-VERSION.pdf

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., &Yavitz, A. (2010). The rate of returntothe High Scope Perry Preschool Program. *Journal of PublicEconomics, 94*(1-2), 114-128. doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001

Hyland, N. E. (2010). Social justice in early childhood classrooms: What the research tells us. *Young Children, 65*(1), 82-87.

İnal, K. (2018). *Türkçe çeviriye sunuş: Eleştirel pedagojinin eleştirisi.* J. L. Kincheloe *Eleştirel Pedagoji* (Çev. K. İnal). Istanbul: Yeni İnsan Yayınevi, (pp. 17-38).

Kaya, Ö. A. (2018). *Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi.

Keskin, F. (2014). Sunuş: Özne ve iktidar. M. Foucault *Özne ve iktidar (*Çev. O. Akınhay ve I. Ergüden). Istanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji* (Çev. K. İnal). Istanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Lightfoot-Rueda, T., & Lynn-Peach, R. (2015). Introduction and historical perspective. In T. Lightfoot-Rueda, & R. LynnPeach (Eds.), *Global Perspectives on Human Capital in Early Childhood Education* (pp. 3-25). New York: Palgrave Macmillan.

MEB (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr

OECD. (2017). S*tarting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.

Oktay, A. (1999). Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. yılında okul öncesi eğitim ve ilköğretim. *Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılında Bilim. Bilanço 1923-1998 Ulusal Toplantısı, I. Cilt* içinde (ss. 137-161). Ankara: TÜBA.

Özsoy, S. veÜnal, L. I. (2005). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımının öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum,*3(11): 78-101.

Robertson, S. L. (2015). What teachers need to know about the 'Global Education Reform Movement'. In G. Little (Eds.), *Global Education 'Reform': Building Resistance and Solidarity* (pp. 10-17). UK: Manifesto Press.

Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.), *The*

handbook of Global Education Policy (pp. 128-144). West Sussex: Wiley-Blackwell.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, *51*(1), 1-17.

TUSİAD (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. Yayın No: TÜSİAD/2005-05/396. İstanbul: Graphis Matbaa.

United Nations (UN). (2015). *Transforming our world: the 2030. Agenda for sustainable development*. www.un.org/ga/search/view_doc.asp? symbol =A/RES/70/1&Lang=E

White, L. (2011). The Internationalization of early childhood education and care issues: Framing gender justice and childwell-being. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions, 24*(2), 285-309. doi.org/10.1111/j.1468-0491.2011. 01520.x

Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How working-class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

World Bank (WB). (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise.* Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1

YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YOK Yayınları.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. www.yok.gov.tr/

Doç. Dr. Halil BUYRUK

Lisansını Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yüksek lisans ve doktorasını Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümünde tamamladı. Çalışmalarını aynı bölümde öğretim üyesi olarak sürdürmektedir. Eğitim ekonomi politiği, eğitimdeki toplumsal eşitsizlikler, öğretmen emeği ve dönüşümü ilgi alanları arasındadır.

Eğitimde Umut ve Hayal Kırıklığı: Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Politikasının Çelişkileri

Doç. Dr. İsa BAHAT

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,isabahat@ahievran.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-5600-2449

Öz

Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind- NCLB) Yasası, Amerika Birleşik Devletlerinde uygulanan ve eğitimde fırsat eşitliğini hedefleyen kapsamlı bir reform yasasıdır. Yasa, özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitim kalitesini artırmayı amaçlar ve okulları yıllık ölçülebilir başarı hedeflerine (AYP) ulaşma konusunda hesap verebilir kılar. Ancak, NCLB'nin katı test temelli hesap verebilirlik sistemi, eğitimde eşitsizlikleri derinleştirerek, düşük gelirli bölgelerdeki okulları, öğretmenleri, dezavantajlı öğrencileri olumsuz etkilemiş ve müfredatın daralmasına neden olmuştur. Bu sistem, öğretmenlerin moralini düşürdüğü ve öğretim kalitesini olumsuz etkilemiştir. Ülkemizde de benzer şekilde standartlaştırılmış testlerin uygulanıyor olması, okulların bu testlerde elde etmiş olduğu başarıyla ilişkili olarak sınıflandırılması ve tercih edilmesi de benzer sonuçlara neden olmaktadır. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası ile Amerika'da yaşanan eşitsizliğin daha da derinleşmiş olması ülkemiz açısından da önemli bir öğrenme fırsatıdır.

***Anahtar Kelimeler**: Hiçbir çocuk geride kalmasın, no child left behind, fırsat eşitliği*

Giriş

No Child Left Behind (NCLB) Yasası, 2001 yılında ABD Kongresi tarafından kabul edilen ve 2002 yılında Başkan George W. Bush tarafından imzalanan geniş kapsamlı bir eğitim reform yasasıdır. Bu yasa, ABD eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmayı hedefleyerek, özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitim kalitesini artırmayı ve tüm öğrencilerin yüksek standartlarda eğitim almalarını sağlamayı amaçlamaktadır. NCLB Yasası, hem eğitim politikaları hem de uygulamaları üzerinde derin etkiler yaratmış ve bu etkiler, akademik çevrelerde yoğun tartışmalara neden olmuştur. Yasanın temel amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Bu doğrultuda,

NCLB, tüm öğrencilerin matematik ve okuma alanlarında yeterlilik seviyesine ulaşmasını hedefleyen yıllık ölçülebilir başarı hedefleri (AYP) belirlemiştir. Ayrıca, bu yasa, düşük performans gösteren okulları tespit etmeyi ve bu okulların performansını artırmayı amaçlayan çeşitli hesap verebilirlik önlemleri getirmiştir. NCLB'nin getirdiği bu hesap verebilirlik sistemi, okulların ve öğretmenlerin performansını daha şeffaf bir şekilde değerlendirmeyi ve gerekli durumlarda müdahalelerde bulunmayı hedeflemektedir. Ancak, NCLB'nin uygulanması ve sonuçları, beklenenin aksine eğitimde eşitsizlikleri derinleştirmiştir. Yasanın, dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitimde daha iyi fırsatlar elde etmesini sağlaması beklenirken, birçok eleştirmen NCLB'nin aslında bu gruplar arasındaki eşitsizlikleri artırdığını savunmaktadır. Özellikle düşük gelirli bölgelerdeki okullar, NCLB'nin katı test temelli hesap verebilirlik sistemine uyum sağlamakta zorlanmış ve bu durum, bu okulların kaynaklarının daha da azalmasına yol açmıştır.

Yetersiz kaynaklarla mücadele eden bu okullar, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta başarısız olmuş ve sonuç olarak, eğitimdeki mevcut eşitsizlikler daha da derinleşmiştir. NCLB Yasası'nın getirdiği bu hesap verebilirlik sistemi, okulları ve öğretmenleri sürekli olarak yüksek performans göstermeye zorlamaktadır. Ancak, bu yaklaşımın birçok olumsuz sonucu olmuştur. İlk olarak, okulların ve öğretmenlerin başarıyı yalnızca test sonuçlarına dayandırmaları, müfredatın daralmasına ve sanat, spor, sosyal bilgiler gibi test edilmeyen konulara daha az zaman ayrılmasına neden olmuştur. İkinci olarak, bu sistem, öğretmenlerin moral ve motivasyonunu olumsuz etkilemiş, öğretmenlerin mesleki tatminini azaltmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama amacı taşıyan NCLB, birçok araştırmaya göre, eğitimde fırsat eşitsizliklerini artırmıştır. Düşük performans gösteren okullar, yeterli kaynak ve destekten yoksun bırakılarak daha da kötü duruma düşmüş ve bu okullardaki öğrencilerin başarısızlığı artmıştır. Ayrıca, NCLB'nin katı ve cezalandırıcı yaklaşımı, düşük performans gösteren okulları ve öğretmenleri sürekli baskı altında tutmuş, bu da eğitim kalitesini olumsuz etkilemiştir. ABD'de uygulanan bu reformların sonuçları, eğitimin sadece test sonuçlarına dayandırılmasının ve dezavantajlı okulların cezalandırılmasının, eğitimde eşitsizlikleri artırdığını göstermektedir. NCLB'nin dar öğretim odaklılığı ve gerçekçi olmayan hedefleri, yasaya yönelik önemli eleştiri noktalarıdır. Bu bağlamda, NCLB'nin yeniden değerlendirilmesi ve daha esnek, yerel koşullara uyarlanabilir eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

No Child Left Behind (NCLB) Yasası Nedir?

1958'de Ulusal Savunma Eğitim Yasası (NDEA) ile resmen başlayan ABD kamu okullarında artan standartlaştırılmış test hareketini kronikleştirir. 1957'de Rusların Sputnik'i fırlatmasına bir tepki olarak, NDEA, öğrencilere bilim, bilgisayar, matematik ve yabancı dil öğrenmeye teşvik eden okullara büyük miktarda federal para sundu. 1958 ile 1967 arasında, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine verilen standartlaştırılmış testler 1958'de 10 milyondan 1967'de 45 milyona yükseldi. Aynı dönemde lise öğrencilerine yapılan standartlaştırılmış testler de %45'ten %100'e yaklaştı. Testler yavaş yavaş okulların ne öğretmesi ve öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini belirlemenin birincil yolu haline geldi, ancak tek yolu değildi (Flattau vd., 2006). Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası, 2001 yılında Kongre'de büyük bir iki partili destekle kabul edilmiş ve 8 Ocak 2002'de Başkan Bush'un imzasıyla yasalaşmıştır. Bu yeni yasa, 1965'te Lyndon Johnson'un Yoksullukla Savaş kapsamında başlattığı İlk ve Ortaöğretim Yasası'nın geniş kapsamlı bir yeniden yetkilendirilmesiydi. Bu yasa, özellikle dezavantajlı çocukların eğitimini desteklemek için yılda yaklaşık 12 milyar dolar fon sağlamaktadır. NCLB'nin hesap verebilirlik önlemleri, 2001'de geliştirilen tamamen yeni politikalar değildi. Bu yasa, Reagan yönetimi tarafından 1983'te yayımlanan "Tehlike Altındaki Bir Ulus" raporu ile başlayan ve 1989'da Charlottesville, Virginia'da Başkan George H. W. Bush ve ulusun valilerinin geniş performans hedefleri belirlediği eğitim zirvesi ile ivme kazanan standartlar ve test hareketinin bir sonucuydu (Rudalevige, 2003). NCLB, tüm okullar için iddialı performans hedefleri belirledi. Eyaletler, tüm öğrencilerin, hatta dezavantajlı gruplardan olanların bile, 2013-2014 öğretim yılına kadar devlet testlerinde "yeterli" seviyeye ulaşmalarını bekliyordu. Çoğu okul 2002'de yaklaşık %35 yeterlilik seviyesinde başladığından, bu oldukça ağır bir yükü temsil ediyordu. Her eyalet, federal çerçeve içinde kendi standartlarını belirleme, "yeterlilik" anlamını tanımlama ve yeterliliği belirlemek için hangi değerlendirmeleri geliştireceklerini seçme konusunda özgürdü (US Department of Education, 2017).

NCLB, okullara şimdiye kadar uygulanmış en kapsamlı, en agresif ve en büyük federal yükümlülüklerden biridir. NCLB yasası altında, eyaletler 3. sınıftan 8. sınıfa kadar ve lisede bir kez olmak üzere öğrencileri okuma ve matematik alanında test etmek zorundadır. Ayrıca, sonuçları hem tüm öğrenci nüfusu için hem de İngilizce öğrenenler ve özel eğitimdeki öğrenciler, azınlık gruplar ve düşük gelirli ailelerin çocukları gibi belirli "alt gruplar" için

raporlamak zorundadırlar. Amerikan eğitim sisteminin uluslararası alanda rekabet gücünün azaldığı endişesinden doğan NCLB yasası, okulların tüm öğrencilerin akademik ilerlemelerinden sorumlu tutulmasında federal rolü önemli ölçüde artırmıştır. Yasa, özellikle İngilizce öğrenenler, özel eğitimdeki öğrenciler ve düşük gelirli ve azınlık çocukları gibi belirli öğrenci gruplarının performansını artırmaya yönelik bir odaklanma getirmiştir. Artan hesap verebilirlik, eyalet ve yerel esnekliğin genişletilmesi, ebeveynler için seçeneklerin artırılması ve kanıtlanmış eğitim yöntemlerine odaklanma esaslarına dayanır. Okul kültürü, okullardaki değerler, inançlar ve eylemler için temel teşkil eden tarihsel ve güncel eserler ile temel varsayımlardır (Matthews ve Crow, 2003; Tingey, 2009). NCLB, eğitim kurumlarını ve eyaletleri tüm öğrencilerin eğitim kalitesini artırmak için hesap verebilir kılmayı amaçlamaktadır. Bu reform, düşük performans gösteren okulları belirlemeyi ve bu okulları başarılı okullara dönüştürmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, NCLB'nin hesap verebilirlik hükümleri, yüksek ve düşük başarı gösteren öğrenciler arasındaki başarı farkını kapatmayı amaçlamaktadır. Özellikle, azınlık ve azınlık olmayan öğrenciler arasındaki ve avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki başarı farklarını kapatmayı hedeflemektedir (Maleyko ve Gawlik, 2015). NCLB'nin dört anahtar bileşeni bulunmaktadır. Bunlar;

- Daha güçlü hesap verebilirlikle birlikte tüm eyaletlerin, yıllık ölçülebilir başarı hedeflerine dayalı olarak tüm öğrencilerin 2014 yılına kadar okuma ve matematikte yeterlilik düzeyine ulaşmasını sağlamak.
- Federal fonların kullanımında daha büyük esneklik sağlamak.
- Dezavantajlı çocukların ebeveynlerine daha fazla seçenek sunmak.
- Kanıtlanmış öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlamak (Husband ve Hunt, 2015).

NCLB yasasının amaçları ise (US Departmant of Education, 2017);

- 2014 yılına kadar tüm öğrencilerin okuma ve matematik yeterliliklerinde yüksek standartlara ulaşmasını sağlamak.
- Eyaletlerin, farklı sınıf düzeylerine yönelik eğitim standartları oluşturmalarını teşvik etmek ve bu standartlara uymayan okulların

performansını artırmaya yönelik adımlar atmaları için gerekli düzenlemeleri yapmak.

- 3. sınıftan 8. sınıfa kadar standart testler aracılığıyla okuma ve matematik konularında öğrencilerin bilmeleri gerekenleri belirlemek ve bu doğrultuda eyalet hedefleri oluşturmak. Bu ölçütler, eyalet çapında yayımlanan yıllık karnelerde toplanarak okulların hesap verebilirliğini artırmayı hedeflemektedir.
- Okullara yıllık performans kriterleri koyarak, bu kriterlere bağlı olarak çeşitli ödüller ve cezalar verilmesini planlamak.
- Okulların performans kriterleri, öğrencilerin etnik kökenleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri ve anadil farklılıkları gibi 37 ayrı kategoride değerlendirilmesini sağlamak.
- Performansı düşük okulların yeniden yapılandırma sürecine tabi tutulmasını sağlamak ve bu okulların performans artışı göstermemesi durumunda, performansa dayalı finansal yardımlardan mahrum bırakılmalarını öngörmek şeklindedir.

Okuma, matematik ve fen alanlarında merkezi sınavlar düzenleyerek, okulların sınavlardaki başarılarına göre bütçe tahsis etmek. No Child LeftBehind (NCLB) yasası, eyaletlerin bir hesap verebilirlik sistemi oluşturmak için kullanmaları gereken bir dizi gereksinim olarak anlaşılmalıdır. NCLB'nin gereksinimlerine uyum sağlamaları karşılığında eyaletler, ilköğretim ve ortaöğretim için federal yardım alırlar. NCLB, hesap verebilirlik planı gereksinimleri kapsamında eyaletlere yeterli yıllık ilerlemenin (AYP) nasıl hesaplanacağına dair yönergeler sunar. Her eyaletin AYP planı, "Birleşik Eyalet Hesap Verebilirlik Çalışma Kitabı"nda kodlanır ve ABD Eğitim Bakanlığına sunularak onaylanır. Eyaletler, hesap verebilirlik planlarında değişiklik yapabilir, ancak tüm değişiklikler Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmalıdır (Dillon ve Rotherham, 2007).

Şekil 1. *NCLB Hesap Verebilme Akışı*

NCLB yasasının bir parçası olarak, Yeterli Yıllık İlerleme (Adaqueat Yearly Progress - AYP) standartları belirlenmiştir. Ancak, eyaletler AYP'nin uygulanmasında istatistiksel manipülasyon yapabilmekte ve bu da kamuoyuna AYP'nin ülke genelinde okul etkinliğinin tutarlı bir ölçütü olduğu izlenimini verebilmektedir. AYP'nin uygulanmasında, eyaletlerin kendi standartlarını geliştirmelerine, test puanı yeterlilik seviyelerini belirlemelerine ve istatistiksel ölçüm formüllerini kullanmalarına izin verilmektedir (Maleyko ve Gawlik, 2015). Yasa uyarınca, okullar hedeflerine doğru ilerlemelerini "yıllık yeterli ilerleme" veya AYP olarak bilinen ve standart testlerin kullanıldığı bir mekanizma ile takip eder. Bu nedenle standart testlerin sınıfta öğretilen konuları sınırladığı ve matematik, okuma ve fen bilimlerinin, sanat, sosyal bilgiler ve beşeri bilimlerin yerine geçtiği belirtilmektedir. Aynı zamanda bu testlerin öğretmenleri, konuların genel fikirleri veya yaklaşımlarını öğretmekten alıkoyduğunu ve testte yer alacak bağlamsal olarak kopuk gerçekleri öğretmeye zorladığını belirtmektedir. Öğrenciler, test sınavlarını tamamlar tamamlamaz büyük olasılıkla unutacakları bir dizi bağlantısız gerçek öğrenebilirler. Öğrenmeyecekleri şeyler ise gerçeklerin ilgi çekici ve gelişen bir disipliner bütün oluşturacak şekilde nasıl bir araya geldiği, konularda yenilikçi bilgi yaratmanın ve yaratıcı şekilde yeni sorular sormanın nasıl yapılacağı, konuların nasıl örtüşebileceği ve birbirlerini nasıl besleyebileceği ve tüm bunların demokrasiyi nasıl desteklediğidir. Kısacası, standart, yüksek riskli testler, birçok farklı türde büyümeye (psikolojik, politik ve ekonomik) yol açan sağlam bilgi biçimlerine ve sorgulayıcı uygulamalara yol açmaz, aksine öğretmenleri ve öğrencileri modası geçmiş düşünme yollarına hapseder, bu da hem psikososyal hem de ekonomik etkisizlikle sonuçlanır (Mayes, 2005).

Modern teknoloji ilerlemeleri, özellikle internet, eğitimin odak noktasını değiştirmiştir. Demokrasiyle birlikte kamu okulları, öğrencileri ekonomik olarak üretken olmaya hazırlamakla sorumludur. Teknoloji, dünyamızı neredeyse keşfedildiği hızda dünya çapında erişilebilir bilgiyle doldurmuştur (Clawson, 1999). Bilgi artık dünya çapında internet üzerinden herkesin erişimine açıktır. Sonuç olarak, öğrencilerin bugün ve gelecekteki hedefleri, neyi hatırlayabilecekleri değil, bilgiyi nasıl bulabilecekleri ve anlamlı yollarla kullanabilecekleri olmalıdır. Birçok yüksek riskli değerlendirme, bilgiye dair gerçekleri ölçer, ancak öğrencinin bu bilgiyi uygulama yeteneğini ve teknolojiyi bu şekilde kullanma becerisini ölçmez. Altı büyük standart matematik ve fen bilimleri testinin incelendiği bir çalışmada, araştırmacılar yayımlanan testlerin daha üst düzey düşünme becerilerini ve önemli buldukları diğer konuları ölçmediğini bulmuşlardır (Madaus vd., 2009).

No Child Left Behind (NCLB) yasası kapsamındaki yüksek riskli testler, okulları öğrencilerin çoktan seçmeli testlerdeki performanslarına göre değerlendirmektedir. Bu testlerde yeterli yıllık ilerlemeyi (AYP) sağlayamayan okulların öğretmenleri ve öğrencileri, etkili bir şekilde öğretme ve öğrenme yeteneklerini sorgulamak zorunda kalabilirler. Bu durum, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin moralini olumsuz etkileyebilir. Testlerde iyi performans göstermeme korkusu, stresli ve katı bir ortam yaratabilir. NCLB, öğretmenlerin ve öğrencilerin yeteneklerini ve güçlerini tanımamakta ve kutlamamaktadır. Ayrıca, NCLB yasası okullar için gerekli desteği sağlamamaktadır (Jones vd., 2003; Meisels vd., 2003). Okul yöneticilerinin kaynakları, yeterlilik sınavında başarılı olması muhtemel olmayan öğrencilere yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu stratejik öğretim yöntemi, düşük performans gösteren öğrencileri desteklemek amacıyla, başarılı öğrencilerden kaynakların çekilmesine yol açmaktadır (Krieg, 2011).

Bir okul, iki yıl üst üste eyaletin yıllık başarı hedeflerini kaçırırsa ya tüm öğrenciler için ya da belirli bir alt grup için, "AYP yapmıyor" olarak tanımlanır ve giderek daha ciddi yaptırımlara tabi tutulur. NCLB kapsamında, her bireysel alt grubun AYP'yi geçmesi gerekmektedir. Bu durum, matematik veya dil becerilerinde düşük puan alan bir alt grubun bir öğrencisinin tüm okulun *başarısız* olarak etiketlenmesine neden olabileceği anlamına gelir (Asimov, 2008). Bir okulun AYP'yi karşılayamama durumunda (Dillon ve Rotherham, 2007):

- Bir okul AYP'yi karşılayamadığında, ilk yıl için herhangi bir yaptırım yoktur.
- Bir okul art arda iki yıl AYP'yi karşılayamazsa, *iyileştirme ihtiyacı olan* olarak tanımlanır. Okul, ebeveynler, okul personeli ve okul bölgesi ile istişare ederek iki yıllık bir iyileştirme planı geliştirmek zorundadır. Plan, temel akademik konuları ve okulun zorlandığı belirli konuları ele almalıdır. Bu okulda kayıtlı öğrenciler, artık *iyileştirme ihtiyacı olan* olarak tanımlanmamış başka bir okula geçiş yapma seçeneğine sahiptir. Öncelik, okulda kayıtlı düşük gelirli ailelerin en düşük başarı gösteren öğrencilerine verilir.
- Bir okul art arda üç yıl AYP'yi karşılayamazsa, okul öğrencilere başka bir okula geçiş yapma seçeneği sunmaya devam etmeli ve öğrencilere özel ders ve diğer *ek eğitim hizmetleri* sağlamalıdır.

- Bir okul art arda dört yıl AYP'yi karşılayamazsa, okul *düzeltici eylem* için tanımlanır. Düzeltici eylem, okulun akademik performansını iyileştirmek için daha ciddi adımlar içerir. Bu adımlar arasında personelin değiştirilmesi, yeni müfredatların tanıtılması, okul performansına yardımcı olacak dış danışmanların getirilmesi, okul gününün veya yılının uzatılması veya okulun yönetim yapısının değiştirilmesi yer alabilir.
- Bir yıl süren düzeltici eylemin ardından, bir okul art arda beş yıl AYP'yi karşılayamazsa, okul "yeniden yapılandırma" altına alınır. Okul, alternatif bir yönetim düzenlemesi için bir plan hazırlamak zorundadır. Bu düzenlemeler arasında okulun charter okul olarak yeniden açılması, yönetimin özel, dış bir yönetim grubuna devredilmesi, okulun yeniden düzenleme için devlete devredilmesi veya okul yönetiminde *temel reformlar* yapacak herhangi bir değişiklik yer alabilir.
- Bir okul art arda altı yıl AYP'yi karşılayamazsa, önceki yıl geliştirilen yeniden yapılandırma planını uygulamak zorundadır.

Bu önemli yasanın birçok dikkat çekici özelliği arasında, NCLB, okulları test sonuçları için tüm öğrencilerle aynı standartları kullanarak hesap verebilir kıldı. NCLB'nin bunu yapmasının nedeni, siyah ve beyaz öğrenciler, İngilizce öğrenenler ve ana dili İngilizce olanlar, ayrıca zengin ve fakir okullar arasındaki kabul edilemez büyük başarı boşluklarını kapatmaktı. NCLB, devletlerin ve bölgelerin yoksul veya azınlık öğrencilerini değerlendirmek için bir (genellikle daha düşük) standart seti, zengin veya azınlık olmayan öğrencileri değerlendirmek için başka bir standart seti kullanmalarını durdurmak istedi. NCLB kapsamında, tüm öğrenciler ırk, etnik köken veya aile gelirine bakılmaksızın aynı performans standartlarına tabi tutulacaktı. Yasanın bu yönü, bazılarına NCLB'yi "Brown v. Eğitim Kurulu'ndan bu yana K-12 eğitiminde en ilerici gelişme" olarak adlandırmalarına neden oldu (Jellig, 2013). Bununla birlikte 2007-2008 döneminde kamu okullarının yaklaşık %35'i AYP'yi karşılayamamıştır ve eyaletler arasında büyük farklılıklar göstermiştir. Yaklaşık %13'ü ise AYP'yi arka arkaya iki yıl veya daha fazla süreyle karşılayamadıkları için *iyileştirme ihtiyacı olan* statüsündedir. NCLB'nin AYP hükümleri karmaşık olup, nihai hedef, istatistiksel yöntemlerin kullanımı, nüfus çeşitliliği etkileri, minimum grup boyutları, belirli öğrenci gruplarına odaklanma, katılım kuralları ve eyalet değerlendirmeleri gibi konularda önemli tartışmalara yol açmıştır (Every CRS Report, 2009).

Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası Eleştirisi

NCLB, 2002'de iki partili bir siyasi zaferdi. Tasarı, liberal Demokrat Senatör Edward "Teddy" Kennedy tarafından ortaklaşa yazıldı ve *şefkatli muhafazakâr* Cumhuriyetçi Başkan George W. Bush tarafından imzalandı. Cumhuriyetçilerin kontrolündeki Temsilciler Meclisi'nde 434 oydan 381'ini ve Demokratların kontrolündeki Senato'da 100 oydan 87'sini aldı (US Department of Education, 2017). O zamandan bu yana, öğrenciler, veliler, öğretmenler, müdürler, politikacılar, eğitim profesyonelleri ve araştırmacılardan ezici bir tepki ve protesto gelmiştir. Barnes ve Slate (2013), NCLB'nin "kamu eğitiminin iklimini ve kültürünü büyük ölçüde değiştirerek, öğrenci öğreniminin birincil ölçüsü olarak yüksek riskli standartlaştırılmış test puanlarını kullanmak" ile suçlamaktadır. Bu testlerin ve bunlarla gelen "cezalandırıcı hesap verebilirlik önlemlerinin" "öğrenci öğrenimine, başarı boşluğunu kapatmaya, okulu bırakma oranını düşürmeye, mezuniyet oranlarını artırmaya ve öğrencileri lise sonrası akademik girişimlere erişim ve başarıya hazırlamaya zararlı" olduğunu ifade etmektedirler.

NCLB'ye yönelik eleştirileri, yasaya felsefi olarak karşı çıkanlar ve iddia edilen pratik başarısızlıklara işaret edenler olarak gruplandırılabilir. Felsefi düzeyde, birçok eleştirmen, K-12 düzeyindeki eğitiminde çok fazla federal katılım ve bununla birlikte eyalet/yerel kontrolün kaybı olarak gördükleri duruma karşı çıkmıştır (Berlak, 2005). Diğer eleştirmenler, NCLB'nin yıllık matematik ve okuduğunu anlama testlerine vurgu yapmasının müfredatı daralttığını ve öğretmenlerin *test edilmeyen* dersler olan bilim, sosyal bilgiler, yabancı diller, müzik, sanat ve beden eğitimi öğretimine daha az zaman ayırmalarına neden olduğunu iddia etmişlerdir (Dee ve Jacob, 2011; McMurrer, 2007). Bu odaklanmanın, birçok okulun teneffüs süresini sınırlamasına veya tamamen ortadan kaldırmasına da yol açtığını da iddia etmektedirler (Henley vd., 2007). Bu odaklanma değişikliğinin çeşitli olumsuz etkilerine, okulu sıkıcı ve tek düze hale getirme ve hatta çocukların beden eğitimi ve teneffüs sürelerinin azalması nedeniyle kilo almalarına neden olma gibi sonuçlara neden olduğunu da örneklerle göstermişlerdir (Anderson vd., 2017). Barnes ve Salete (2013) ise yasanın eğitimi standartlaştırılmış testlere aşırı bağımlı ve test puanlarını tek önemli veri haline getirdiğini, eğitim ortamında gereksiz bir yüksek riskli atmosfer ve buna bağlı kaygı durumu oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bazı araştırmacılar, öğrenmenin ölçülmesi için standartlaştırılmış testlerin dışında alternatif yöntemler önerirken; bazıları da özellikle etnik azınlıklar ve İngilizce öğrenen

öğrencilerin, bu testlerde kültürel önyargılar veya test alma becerilerinin eksikliği nedeniyle iyi performans göstermediklerini ileri sürmüştür (Amrein ve Berliner, 2003; Arbuthnot, 2011; Harris vd., 2011). Ayrıca, NCLB'nin öğretmenler ve okullara başarı boşluklarını kapatma sorumluluğu yüklemesinin, bu boşlukların temelinde yatan yoksulluk sorunlarını büyük ölçüde göz ardı ettiğini belirtmişlerdir (Breunig, 2014).

Pratik düzeyde, NCLB eleştirmenleri, yasanın yürürlüğe girmesinden bu yana Kongre'nin belirtilen ek Title 1 fonunun yarısından fazlasını hiçbir zaman sağlamadığını belirtmiştir. Bu durum, birçok kişinin NCLB'nin sadece standartları ve hesap verebilirliği artırdığı, ancak okullara öğrenci başarısızlığını ele almak için yeterli araçlar sağlamadığı sonucuna varmasına yol açmıştır (Noddings, 2013). Öğrencilerin ne bilmesi ve yapabilmesi gerektiğini belirtmek, istenen sonuçları sağlamak için yeterli değildir. Yetersiz fonlama, performans baskısı ve işten çıkarılma veya okul kapatma tehdidi göz önüne alındığında, birçok öğretmen, okul ve bölge sadece test puanlarını artırmak için verimsiz ve hatta yasa dışı önlemler almıştır (Jacob ve Levitt, 2003; Merwin vd., 2012). McDonnel (2005), NCLB'nin uygulanma mekanizmalarının başlangıçta büyük beklentilerle sunulduğunu, ancak hiçbir zaman tam anlamıyla hayata geçirilmediğini ileri sürmektedirler. Birçok eyalet, NCLB'nin "son derece nitelikli" öğretmenlerin ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı bölgeler arasında eşit dağıtılması gerekliliğini göz ardı etmiştir. Bu durum karşısında büyük bölge protestoları ve panikle karşı karşıya kalan ABD Eğitim Bakanlığı, eyaletlere NCLB'nin sıkı hesap verebilirlik standartlarından feragat etme başvurusu yapma izni vermiştir. Bu feragatlerin birçoğu, okullara tüm öğrencileri aynı akademik ilerleme standartlarına tabi tutmak yerine, bireysel öğrenci *büyümesine* odaklanma izni vermiştir.

NCLB ayrıca, öğrenciler, veliler ve öğretmenler üzerinde gereksiz yere çok fazla kaygıya neden olduğu yönünde eleştirildi. Birçok öğretmen, test sabahı sınıfındaki bir öğrencinin kusması veya bayılması gibi korku hikayeleri anlatacaktır (Cheek vd., 2002). Öğretmenlerin öğrenci test puanlarına dayalı olarak değerlendirilmesi, aynı zamanda büyük öğretmen hayal kırıklığı ve tükenmişliğe yol açtı, bu da birçok öğretmenin sadece alanı terk etmesine neden oldu (Barrett, 2009; Mitani, 2018). Eyaletler ayrıca, NCLB'nin hesap verebilirlik gerekliliklerini etkisiz hale getiren birçok boşluk oluşturdu. Örneğin, birçok okul, yeterlilik seviyesine yakın olan öğrencilere orantısız miktarda enerji harcadıkları ve daha yüksek veya çok geride olanları

görmezden geldikleri *üçleme* adı verilen bir uygulamayı uyguladı (Neal ve Schanzenbach, 2010). Ayrıca, daha etkili öğretmenlerin test edilen konulara, daha az etkili öğretmenlerin ise test edilmeyen konulara yerleştirildiği "stratejik personel yerleştirme" adı verilen bir uygulama vardı (Grissom vd., 2017). Diğerleri, okulların test puanlarını artırmak için kötü performans gösteren öğrencileri gereksiz yere uzaklaştırdığını (Figlio, 2006) veya kötü sonuçları gizlemek için özel eğitim kategorilerini kötüye kullandığını, farklı (daha kolay) bir değerlendirme uygulayarak iddia etti (Figlio ve Getzler, 2002).

NCLB, öğretmenler ve sınıflarındaki günlük uygulamalar üzerinde büyük etkiler yaratmıştır. Yasa, öğretmenlerin kalite anlayışını, öz yeterlik ve moral duygusunu, öğretimsel karar alma ve profesyonel özgürlüklerini etkilemiştir. NCLB, öğretmenlerin profesyonel gelişim projelerine katılımını artırmış ve bu katılım, öğretmenlerin okuma ve matematik öğretimi konusundaki öz yeterlik duygusunu artırmıştır (Husband ve Hunt, 2015). Hanushek ve Rivkin (2010), NCLB Yasası'nın, öğretmen kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin dağılımındaki eşitsizliklerin giderilmesi konusunda önemli adımlar attığını belirtmektedir. Ancak, bu çabaların yeterli olmadığını ve birçok düşük gelirli okulda halen deneyimsiz öğretmenlerin çalıştığını vurgulamışlardır. NCLB'nin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, NCLB'nin öğrenci başarıları üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Bazı çalışmalar, NCLB'nin başarı farkını kapatma konusunda olumlu etkiler yarattığını, ancak bu etkilerin bağlama ve öğrenci alt gruplarına göre büyük ölçüde değişiklik gösterdiğini belirtmektedir (Husband ve Hunt, 2015).

Krieg (2011), yasaya göre, herhangi bir ırksal grubun yeterlilik sınavında başarılı olamaması durumunda okulların yaptırımlarla karşı karşıya kaldığını belirtmektedir. Bu sistem, okul yöneticilerine, yeterlilik sınavında başarılı olamayan gruplara daha fazla kaynak ayırma baskısı yaratmaktadır. Sıfır tolerans disiplin politikalarının, sosyal adalet ve güvenlik söylemleri arasındaki çelişkileri ele almaktadır. Kennedy-Lewis, sıfır tolerans politikalarının, marjinalize edilmiş öğrenciler için daha sıkı ve daha fazla uzaklaştırma cezaları getirdiğini belirtmektedir. Bu politikalar, neoliberal etkilerle şekillenmiş olup, okulların sadece akademik becerileri geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır (Kennedy-Lewis, 2014). Fritzberg (2003) yasaya yönelik eleştirilerin çoğunlukla seçim yılı politikalarından kaynaklandığını,

ancak yasaya dair kaygıların partiler üstü bir niteliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Hem Demokratlar hem de Cumhuriyetçiler, yasanın uygulanmasındaki zorlukları ve maliyetleri sorgulamaktadır. NCLB, dezavantajlı öğrenciler için eğitim kalitesini artırmayı amaçlarken, bu öğrencilerin karşılaştığı sosyal sorunları göz ardı etmektedir (Lagana-Riordan ve Aguilar, 2009). NCLB yasasının AYP uygulamaları bazı faydalar sağlasa da, beklenmeyen olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Örneğin, bazı okullar AYP standartlarını karşılamak için kaynaklarını düşük performans gösteren öğrencilere yoğunlaştırarak, başarılı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını göz ardı edebilmektedir (Maleyko ve Gawlik, 2015). Ladd (2017) NCLB'nin dar bir test temelli hesap verebilirlik sistemine dayanmasının büyük bir sorun olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar, NCLB'nin müfredatı daralttığını ve okulların İngilizce ve matematik gibi test edilen konulara daha fazla zaman ayırdığını, sosyal bilgiler, fen bilimleri, sanat ve müzik, beden eğitimi ve teneffüs gibi diğer konulara daha az zaman ayırdığını göstermektedir. AYP'nin uygulanmasındaki istatistiksel manipülasyonlar, okul etkinliğini ölçmede tutarsız sonuçlara yol açmaktadır. Tek bir ölçüm kullanılarak yapılan AYP değerlendirmeleri, okul etkinliğini değerlendirmede güvenilir değildir. Araştırmalar, tek bir testin okul etkinliğini değerlendirmede yeterli olmadığını ve farklı öğrenci gruplarının başarılarını karşılaştırmada adil olmayan sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (Maleyko ve Gawlik, 2015).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de uygulanmakta olan standartlaştırılmış testler ve merkezi sınavlar (Liselere Geçiş Sınavı – LGS, Yükseköğretim Kurumları Sınavı – YKS gibi) da NCLB yasasına benzer eleştirilerin yapılmasına neden olmaktadır. Özellikle merkezi sınavlar öğrenci ve öğretmenler üzerinde önemli bir baskı ve stres oluşturmaktadır. Aynı zamanda sınav odaklı bir eğitim anlayışı öğretim programlarının daralmasına ve öğrencilerin farklı yeteneklerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Merkezi sınavlarda yer alan ders ve konuların dışında olan dersler önemini yitirmekte hatta bu dersler yerine 8. ve 12. sınıf düzeyinde sınavda çıkan dersler konulmaktadır. Türkiye'de de öğretmenler, sınav sonuçlarına göre değerlendirilmekte ve bu durum eğitimde kaliteyi olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, Türkiye'de eğitime ayrılan kaynağın yetersizliği özellikle dezavantajlı gruplar başta

olmak üzere toplumun tüm kesimleri için eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.

NCLB Yasası'na yönelik eleştiriler, eğitimde standartlaştırılmış testlere aşırı bağımlılığın olumsuz sonuçlarını gözler önüne sermektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece belirli alanlarda değil, bütüncül bir şekilde gelişmesini sağlayacak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Türk eğitim sisteminde de benzer sorunların çözümü için daha esnek ve öğrenci odaklı politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci başarısını yalnızca test puanlarıyla değil, çeşitli yetenek ve becerileri dikkate alarak değerlendiren bir yaklaşım, eğitimde kaliteyi artıracaktır.

Sonuç olarak, NCLB Yasası'nın eleştirileri, eğitimde federal müdahale ve standartlaştırılmış testlerin olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Bu eleştiriler, Türk eğitim sistemindeki benzer sorunlarla da örtüşmekte ve her iki sistemde de daha kapsayıcı ve öğrenci odaklı politikaların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitimde başarıyı artırmak için, öğrencilere geniş bir müfredat ve çeşitli gelişim fırsatları sunan bir yaklaşım benimsenmelidir.

Kaynakça

Amrein, A. T., & Berliner, D. C. (2003). The effects of high-stakes testing on student motivation and learning. *Educational Leadership, 60*(5), 32-38.

Anderson, P. M., Butcher, K. F., & Schanzenbach, D. W. (2017). Adequate (oradipose?) yearly progress: Assessing the effect of "no child left behind" on children's obesity. *Education Finance and Policy, 12*(1), 54-76.

Arbuthnot, K. (2011). *Filling in the blanks: Standardized testing and the black-white achievement gap*. Information Age Publishing.

Asimov, N. (2008). Schools fail to meet No Child Left Behind goals. www.sfgate.com/ education/article/Schools-fail-to-meet-No-Child-Left-Behind-goals-3193504.php

Barnes, W., & Slate, J. R. (2013). College-readiness is not one-size-fits-all. *Current Issues in Education, 16*(1), 1-12.

Barrett, B. D. (2009). No child left behind and the assault on teachers' Professional practices and identities. *Teaching and Teacher Education, 25*(8), 1018-1025. doi.org/10.1016/j.tate. 2009. 03.021

Berlak, H. (2005). From local control to government and corporate takeover of school curriculum: The no child left behind act and the reading first program. In H. S. Shapiro & D. E. Purpel (Eds.), *Critical Social Issues in American Education: Democracy and Meaning in A Globalizing World* (3rd ed., pp. 267-285). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Breunig, M. (2014). *Michelle Rhee's real legacy: Here's what's most shameful about her reign*. Salon.

Cheek, J. R., Bradley, L. J., Reynolds, J., & Coy, D. (2002). An intervention for helping elementary students reduce test anxiety. *Professional School Counseling, 6*(2), 162-164.

Clawson, J. G. (1999). *Level three leadership: getting below the surface*. New Jersey: PrenticeHall.

Dee, T. S., & Jacob, B. (2011). The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management, 30*, 418-446.

Dilon, E., & Rotherham, A. J. (2017). *States' evidence: What it means to make "Adequate Yearly Progress" under NCLB.* https://search.issuelab.org/resource

Every CRS Report (2009). Adequate Yearly Progress (AYP): Implementation of the No Child Left Behind Act. www.everycrsreport.com/reports/RL32495.html

Flattau, P. E., Bracken, J., Van Atta, R., Bandeh-Ahmadi, A., de la Cruz, R., & Sullivan, K. (2006). The National Defense Education Act of 1958: Selected outcomes. www.ida.org /idamedia/Corporate

Figlio, D. N. (2006). Testing, crime and punishment. *Journal of Public Economics, 90*(4), 837-851. doi.org/10.1016/j.jpubeco.2005.01.003

Figlio, D. N., & Getzler, L. S. (2002). Accountability, ability, and disability: Gaming the system. *National Bureau of Economic Research Working Paper.* www.nber.org/papers/w9307.pdf

Fritzberg, G. J. (2003). No child left behind: Changes and challenges. *The Journal of Education, 184*(3), 37-43.

Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2017). Strategic staffing? How performance pressures affect the distribution of teachers within schools and resulting student achievement. *American Educational Research Journal, 54*(6), 1079-1116.

Harris, P., Smith, B. M., & Harris, J. (2011). *The myths of standardized tests: Why they don't tell you what you think they do*. Rowman & Little field Publishers.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). The Quality and distribution of teachers under the no child left behind act. *Journal of Economic Perspectives, 24*(3), 133-50.

Henley, J., McBride, J., Milligan, J., & Nichols, J. (2007). Robbing elementary students of their childhood: The perils of no child left behind. *Education, 128*(1), 56-63.

Husband, T., & Hunt, C. (2015). A Review of the empirical literature on No Child Left Behind from 2001 to 2010. *Planning and Changing, 46*(1/2), 212-254.

Jacob, B. A., & Levitt, S. D. (2003). Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *The Quarterly Journal of Economics, 118*(3), 843-877.

Jellig, J. (2013, November 12). Indefense of NCLB: One school's journey toward intentional practice. *Education Week*. www.edweek.org/ew/articles/2013/11/13/12jellig_ep.h33.html

Jones, G. M., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high stakes testing.* Rowman and Little field Publishers, Inc.

Kennedy-Lewis, B. L. (2014). Using critical policy analysis to examine competing discourses in zero tolerance legislation: do we really want to leave no child behind? *Journal of Education Policy, 29*(2), 165-194.

Krieg, J. M. (2011). Which students are left behind? The racial impacts of the No Child Left Behind Act. *Economics of Education Review, 30*(4), 654-664.

Ladd, H. F. (2017). No Child Left Behind: A Deeply flawed federal policy. *Journal of Policy Analysis and Management, 36*(2), 461-469.

Lagana-Riordan, C., & Aguilar, J. P. (2009). What's missing from No Child Left Behind? A Policy Analysis from a social work perspective. *Children & Schools, 31*(3), 135-144.

Madaus, G., Russell, M., & Higgins, J. (2009). *The Paradoxes of high stakes testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Information Age Publishing, Inc.

Maleyko, G., & Gawlik, M. A. (2015). *No Child Left Behind: What we know and what we need to know.* Wayne State University, Department of Educational Leadership and Policy Studies.

Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2003). *Being and becoming a principal: Role conceptions for Contemporary principals and assistant principals*. Pearson Education, Inc.

Mayes, C. (2005). *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing.* Brigham Young University

McDonnel, M. L. (2005). No child left behind and the federal role in education: Evolution or Revolution? Peabody *Journal of Education, 80*(2), 19-38, doi.org/10.1207/ S1532793 0pje8002_2

Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., Nicholson, J., Bickel, D. D., & Son, S. H. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores. *Education Policy Analysis Archives, 11*(9), 1-18.

McMurrer, J. (2007). *NCLB year 5: Choices, changes and challenges: Curriculum and instruction in the NCLB era*. Center on Education Policy.

Merwin, E., Perry, J., & Pell, M. B. (2012). [Interactive map of school districts with suspect test scores]. *Suspect scores, substantiated cheating*. www.ajc.com/news/

Mitani, H. (2018). Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviors under NCLB accountability pressure. *Educational Administration Quarterly, 54*(5), 822-862. doi.org /10.1177/0013161X18785874

Neal, D., & Schanzenbach, D. W. (2010). Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability. *Review of Economics and Statistics, 92*(2), 263-283.

Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.

Rudalevige, A. (2003). The politics of No Child Left Behind. *Education Next, 3*(4), 1-10.

Tingey, R., A. (2009). *High-stakes testing under the no child left behind act: How has it impaced school culture?* [Theses and dissertations of Brigham Young University]. https://scholarsarchive. byu.edu/etd/186

US Department of Education (2017). The No Child Left Behind Act of 2001.U. S. Department of Education. www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/nclbinfo.html

Doç. Dr. İsa BAHAT

1982 yılında Kırşehir'in Kaman ilçesinde dünyaya gelmiştir. Süleyman Demirel Üniversitesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği lisans, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması doktora öğrenimini tamamlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen ve eğitim yöneticisi olarak görev yaptıktan sonra 2018 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. 2024 yılında doçent unvanını almıştır. Halen aynı üniversitede doçent olarak Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.

İstihdam Talepleri Bağlamında Özel Okul Öğretmenliği

Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr;
ORCID: 0000 0002 3232 7484

Öz

Özel okullar Türkiye'de eğitim hizmeti kapsamında öğrenci ve velilere farklı seçenekler sunmaktadır. Özel okullarda istihdam edilen öğretmenlerin istihdam edilme ve işte devamlılıklarını sağlayan beceri setlerinin değerlendirilmesi önemlidir. Bu araştırmada özel okullarda çalışan öğretmenlerden istenen ya da öğretmenlerin sahip olduğu becerilerden yola çıkarak, özel okul istihdam pazarındaki taleplerin çözümlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma anlatı araştırmasıdır. Araştırmada özel okulda çalışan bir öğretmen ile yarı yapılandırılmış formla derinlemesine görüşmelerden elde edilenler dört boyutta: mesleki kimlik gelişim süreci, iş rolü ve gerekliliklerine uyum süreci, özel okul öğretmenliği rolü ile ortaya çıkmış öğretmenlik kimliği bu kimliğin gerektirdikleri ile özel okulda bireysel kariyer başarımının tanımı başlıkları altında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları başarı, azim, öz veri ve kararlı davranışların özel okullara öğretmen olarak seçilmeyi sağladığını; özel okul öğretmeni kimliğinin kimi zaman çelişkili beklentiler gerektirdiğini, mesleğe özgü yumuşak ve sert becerileri temsil ettiği değerlendirilen bu becerilerle birlikte özel okul öğretmenlerinin mesleki kariyer başarımını, emek güçlerinin değersizleştirilmesi eşliğinde yabancılaşarak yaşadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *İstihdam edilebilirlik, istihdam pazarı, eğitim örgütleri, beceri setleri, öğretmen, özel okul*

Giriş

İstihdam basitçe bir kişinin bir işte çalışıyor olması, ekonomik bağlamda aktif rol oynaması, iş gücü sağlamasıdır. Ülkelerin işgücü piyasası analizlerinde önemli bir gösterge olarak kullanılan istihdam ya da istihdam edilmişlik, sayısal ve oransal olarak ülke ekonomisinin sağlık göstergesidir (Beyhan Acar, 2013). İşgücü (emek) piyasası iş ya da emeği arz edenlerle talep edenleri bir araya getiren, iş ya da emek ederinin (maaş) ve bu eder

üzerinden ne kadar emek arz edileceğinin belirlendiği yapıdır (Cerev ve Yenihan, 2017). İstihdam edilebilme becerileri çalışanın potansiyelini gerçekleştirme, çalıştığı kurumun stratejik yönlerine başarılı şekilde katkıda bulunma ve kurum içinde ilerleme veya istihdam pazarında öncelikle tercih edilmek için gerekli becerilerdir (Gore, 2005; McQuaid ve Lindsay, 2005). Özetle, adayların iş bulma ve çalıştıkları işlerde başarılı olma olasılığını artıran, kendilerine, işgücüne, topluma ve ekonomiye fayda sağlayan bir dizi beceri, anlayış ve kişisel özelliklerdir (Yorke, 2006). Meslek edinmek üzere eğitime yatırım kişisel bir yatırım olarak görülür ve elde edilen diploma değeri edinilen bilgi ve becerilere eşittir. İstihdam edilebilirlik yüksek vasıflı mezunların arz durumunu vurgular. Ancak yüksek vasıflar her zaman istihdam edilebilme olasılığını artırmaz. Göreceli istihdam, istihdam fırsatlarının bireysel beceriler, yetenekler edinilmiş diplomaların değerinden ziyade öncelikle *işgücü piyasası talebi tarafından belirlendiğini varsayar* (Isopahkala-Bouret ve Tholen, 2023, s. 52).

İstihdam edilebilirlik farklı türde işler edinebilmek için göreceli şanstır (Fajaryati vd., 2020). İstihdam ise istihdam edilebilirlikten farklı olarak ilk istihdamı elde etme, istihdamı sürdürme ve gerekirse yeni bir istihdam bulma ile ilgilidir (Hillage ve Pollard, 1998) ve adayın bilgi, beceri ve tutumlarının bileşimidir. Bilgi, çalışanın işle ilgili ne bilindiğinin; beceri, bilgi ile ne yaptığının; tutum ise nasıl yaptığının tezahürüdür (Holmes, 2001). Bilgi istihdam edilebilirlik şansı üzerinde etkilidir. İstihdam ve istihdam sürekliliği için ise, işe ilişkin temel beceri ve bilgiye sahip olunması ve bunları iş başında gösterilmesi gerekir. İstihdam sürekliliği güvenilirlik, dürüstlük gibi kişisel özellikler; iletişim, problem çözme ve motivasyon gibi mesleki özellikler; iş performansına katkıda bulunma, takım çalışması, öz yönetim, farkındalık gibi iş davranışlarına sahip olunmasını gerektirmektedir (Aksu, 2023; Kelleci, 2003; Ünal, 2003). Alan yazın mesleki teknik bilgiyi içeren somut ve ölçülebilir becerileri sert (hard), iş yeri çalışma ilişkileri için gerekli insanlar arası etkileşim, iletişim, liderlik, iş birliği, empati, motivasyon, problem çözme becerilerini yumuşak (soft) beceriler (skills) olarak ayrıştırmaktadır (Dell'Aquila vd., 2017; Lamri ve Lubart, 2023).

Eğitim örgütleri için istihdam, eğitim kurumlarında çalışan, eğitim öğretim hizmetlerine görevlendirilmiş öğretmen sayısını ifade eder (Teichler, 2015). Ülkede öğretmen sayısı, nitelikleri; ülkenin eğitim politikaları, nüfus yapısı, ekonomik durumu, eğitim sistemine yapılan yatırımlar ile ilgili emek piyasasına sağlanan fırsatlar ve adayların meslekler arasında yaptığı

tercihlerden etkilenir (Bell, 2020; OECD, 2023). İşverenlerin özellikle öğretmenlik gibi mesleklerde belirli eğitim ve nitelikleri talep etme durumu da oldukça etkindir (Cunningham ve Villaseñor, 2016).

Öğretmenlik Mesleği ve Beceri Setleri

Eğitim, toplumların gelişiminde önemlidir. Eğitimde sadece bilgi aktarımı değil, karakter gelişimi ve toplumsal beceriler kazandırılması da hedeflenir. Öğretmenler, eğitim sürecinin temel taşıdır. Öğrencilere sadece bilgi ve beceriler sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onları motive eder, rehberlik eder ve potansiyellerini ortaya çıkarırlar (Sünney, 2019). Öğretmenlik, Türkiye Cumhuriyeti Devleti 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na (Resmî Gazete [RG], 31750) göre "eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." (Madde 3). Öğretmenler eğitim öğretim hizmetleri ile ilgili açıkça tanımlanmış teorik ve uygulama içeren meslek bilgisini düzenli yetiştirilme sonucu edinmiş, bu bağlamda sertifika/diploma sahibi profesyonellerdir ve eğitim öğretim hizmetleri için sağlanmış yetki gücünü kullanırlar. Bu nedenle kendilerinden öz yönetimli ve denetimli olmaları beklenir. Hizmetleri karşılığında ücret kazanırlar ve meslekleri gereği sosyal statüye sahiptirler (Burbules ve Desmore, 1991; Pratte ve Rury, 1991).

Öğretmen öğretme sanatını gerçekleştirendir. Öğretme sanatı, bilimsel, teknik, insan ilişkilerine dayalı yönüyle ahlaki özellikleri olan bir uygulama alanıdır (Özen, 2017). Eğitimden beklenenler, öğretmenlerin geniş bir beceri seti ve uyarlanma yeteneğine sahip olmalarını gerektirir (Çalışkan, 2024). Öğretmenler, değişen taleplerle başa çıkabilen, her durumda öğrencilere rehberlik eden ve eğitimdeki en son gelişmeleri takip eden, eğitim öğretim niteliğinin garantörü profesyoneller olarak kabul edilmektedir (Neyişci vd., 2020).

Öğretmenlerin beceri seti terimi, öğretmenlerin başarılı bir şekilde okulun yönetim süreçlerine katılma ve öğrencilerine etkili bir şekilde öğretim sağlamak için sahip olunması gereken yetenekler ve özelliklerdir (Kandemir ve Kıran, 2021). Bu beceriler genellikle pedagojik, iletişim, liderlik ve profesyonel gelişim gibi alanlarda çeşitlenir (İlgar, 2007). İlgili alan yazın öğretmenlerin sahip olması beklenen beceriler için farklı sınıflamalar sunmaktadır. Bir grup kaynak bu becerileri öğretmenler için teknik bilgi ve

yetenekleri içeren sert, kişisel nitelikleri ve etkileşim becerilerini içeren yumuşak beceriler olarak ayrıştırmaktadır. Sert beceriler yani teknik bilgi ve yetenekler öğretmenlere sağlanan eğitim veya deneyim yoluyla kazandırılmış öğretim becerisi, konu alan uzmanlığı, sınıf yönetimi, değerlendirme ve geribildirim ile öğretim için uygun teknolojiyi seçme ve kullanmayı kapsar (Altunbay ve Alaca, 2021). Yumuşak beceriler kişilerarası, sosyal ve duygusal becerileri kapsar ve çoğunlukla ölçülemeyen ancak iş başarımında oldukça etkili olduğu bilinen becerilerdir. Bu beceriler öğretmenler için liderlik, girişimcilik, takım çalışması, iletişim yetkinliği, kendini yönetme, meraklılık, problem çözme yeteneği, empati, esneklik, meslek ahlakına bağlılık gibi becerileri içerir (Ağçam ve Doğan, 2021; de Freitas ve Almendra, 2021).

Bir grup diğer kaynak ise öğretmenlerden beklenen becerileri dört başlık altında özetlemektedir. Bu beceriler: pedagojik, iletişim ve işbirliği, liderlik, personel gelişim becerileridir. Pedagojik beceriler öğretime hazırlık, ders planlama, uygun ders materyalleri ve uygun teknolojiyi seçme, öğrencilerin farklı kültürel özellikleri ile öğrenme stillerini dikkate alarak çeşitli öğretme yöntemlerini bir arada kullanabilme ve bu bağlamda yaratıcılık ile öğrencilerinin öğrenme sonuçlarını uygun yöntemlerle ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmayı kapsar. Yine, sınıf yönetimine ilişkin sınıfta disiplini sağlama ve öğrenciler arasındaki etkileşimi yönetmek için etkin dinleme, problem çözme, empati ile davranma becerileri de öğretmenlerden beklenen pedagojik becerilerdendir. İletişim ve işbirliği becerileri öğretmenlerin öğrenciler ve diğer paydaşlarla açık, etkili, işbirlikçi iletişim sağlayabilmelidir. Öğretmenlerden öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarını anlayabilmeleri, etkileşimde bulundukları tüm paydaşlara sabırla yaklaşmaları, destek olmaları beklenmektedir. Liderlik becerileri öğretmenlerin rehberlik ve meslektaşlarına mentorluk yapabilme yeteneği ve öz güvene sahip olmaları ile ilgilidir. Öğretmenlerden sınıf ve okul yönetimine liderlik etmeleri dışında, yenilikçi eğitim uygulamalarını benimsemeleri, katılımcı yönetsel süreçlerle eğitim ve öğretim hizmetlerini hesap verir düzeyde sağlamaları beklenir. Profesyonel gelişim ile eleştirel düşünme yetisine sahip olması beklenen öğretmenler, aynı zamanda eğitim ile ilgili tüm gelişmeleri takip edebilmelidir (Arslan ve Özdemir, 2015; Durukan ve Maden, 2010; Gülbahar, 2018; Hussain vd., 2023; İlgar, 2007; Karadoğan, 2019; Sudarnoto, 2023; Welsh ve Schaffer, 2017). Böylece beceri setleri, öğretmenleri sınıftaki eğitim öğretimde etkin kılarken, okul yönetimine katılmaya da teşvik eder.

Öğretmen İstihdamı, Türkiye'de Özel Okullarda İstihdam

Öğretmenlik mesleğine istihdam edilebilirliğe ait özellikler istihdam pazarında çeşitli faktörlere bağlı olarak değişir. Ülkedeki eğitim politikaları ve eğitime ayrılan bütçe öğretmenlerin istihdam edilmesi, iş koşulları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğretmen maaşları, çalışma saatleri, kaç öğrenci için bir öğretmenin istihdam edileceği uygulanan politika ve ayrılan bütçenin bir sonucudur. Bir ülkedeki öğrenci nüfusu ve eğitim talebi, öğretmen istihdamı üzerinde doğrudan etkilidir. Özellikle nüfus artış ya da azalışı, öğretmen ihtiyacını etkiler (Sutcher vd., 2019). Birçok ülke, öğretmen olabilmek için belirli eğitim standartlarına ve sertifikasyon gereksinimlerine sahiptir. Sertifikasyon öğretmen adayları arasında rekabeti artırır. Ülkenin kültürel yapısı öğretmen istihdamını etkiler. Belirli bir dili konuşan, o dilde öğretim yapan öğretmenlere olan talep, o dilde eğitim veren okulların varlığına bağlıdır (Kurtuluş, 2018). Eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler de başka bir etkendir. Çevrimiçi eğitim platformlarının yaygınlaşması, öğretmenlerin dijital beceri ve uzmanlıklarına olan talebi artırmaktadır (Tondeur vd., 2023).

Eğitim öğretim hizmetlerinin sunumunda devlet okullarına alternatif sağlayan özel okullar Türkiye'de 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na (RG, 26434) göre temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde, yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından açılmaktadır. Türkiye'de özel okullar, Osmanlı döneminde Tanzimat'la (1839) birlikte başlamış, Cumhuriyet döneminde 1980 sonrası Türkiye geneline yaygınlaşmışlardır (Uygun, 2003). Farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik özel yaklaşımları, T.C. Millî Eğitim Bakanlığından (MEB) onaylanmış programları ile işlevsellik kazanan bu okullar öğretmenlere devlet okullarına alternatif istihdam alanı oluşturmaktadır. 2022-2023 MEB örgün eğitim istatistiklerine göre sayıları 14.281 olan özel öğretim kurumlarında toplam 179.895 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2023). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin beceri setleri ve istihdam pazarındaki taleplerle uyumunun önemli olduğunun kabul edildiği bu araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı beceri beklentileri analiz edilmektedir.

Yöntem

Araştırma bir anlatı araştırmasıdır. Anlatı araştırmaları yaşam deneyimlerinin incelenmesidir. Amacı bir görüngü ya da deneyimi anlamadır:

"bireysel deneyim ve yaşanmışlıklar" içeren durumlar, "gerçekleştiği şartlar da göz önünde bulundurularak" analiz edilir (Clandinin ve Caine, 2008, Akt. Güçlü, 2019, s. 350). Yöntem bireysel deneyimlerin kronolojik sıralanması ile başlar, deneyimlerin raporlanması ve anlamlandırılması ile nihayetlenir. Bu araştırmada anlatı araştırma türlerinden kişisel hikâye kullanılmaktadır. Kişisel hikâye kişinin belli bir olay ya da durum karşısında yaşadığı deneyimlerin anlatısal çalışılmasıdır (Creswell, 2007). Bu kapsamda özel okulda göreve başlamış ve tüm meslek hayatı aynı okulda geçmiş bir yabancı dil öğretmenin mesleki deneyimine ilişkin anlatımı, öğretmenlerden özel okullarda beklenen becerileri anlamak üzere kavramsallaştırılmaktadır.

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşleri de alınarak yapılandırılmış form araştırmacı tarafından geliştirilişlir. Form araştırmaya katılana ait genel bilgilerin edinilmesi için sorulan soruları içeren bir bölüm ile özel bir okulda çalışma kararını etkileyen etmenler (örneğin, *Hangi sebepler sizi özel okulda çalışmaya yöneltti?*), özel okulda çalışılan süre boyunca yaşanılan deneyimler (örneğin, *Bu kurumda sizden ders hazırlığı/sunumu/değerlendirmesi ile ilgili beklentiler neler?*), araştırmaya katılanın kariyerinde bulunduğu konuma ilişkin değerlendirmelerinin sorulduğu (örneğin, *Bu kurumda görev yaptığınız sürece mesleki gelişim, itibar ve ekonomik beklentileriniz ne düzeyde gerçekleşti?*) üç ayrı bölüm altında toplanmış sorular içermektedir. Araştırma kapsamında veriler yüz yüze görüşmelerde toplanmış olup, görüşmelerin önemli bir kısmında ses kaydı yapılmış ya da hızlı not tutulmuştur.

Verilerin analizi

Anlatıları analiz etmenin farklı uygulamaları bulunmaktadır. Murray (2000) anlatıların bireysel, kişiler arası (sosyal), durumsal ve ideolojik düzeylerde analiz edilmesi (Akt. Kara, 2022, s. 73) gerektiğini belirtir. Creswell (2007) analizde bireysel deneyimlerin tespiti, kronolojik sıralanması, kişisel yaşam öyküsüne dönüştürülmesi, gerekirse tekrar anlatım, kodlar ve temalar oluşturma ve oluşturulan kod-temaların katılımcıyla paylaşılması adımlarının takip edilmesi gerektiğini bildirir. Bu araştırmada veriler tematik analiz edilmiş, araştırma kapsamında edinilmiş anlatılarda

"metinin içeriğine" odaklanılmıştır (Güçlü, 2019, s. 356). Bu doğrultuda veriler dört turda analiz edilmiştir. Birinci turda görüşmeler tamamlanmış, anlatılar kronolojik sıraya sokulmuş; ikinci turda görüşme metinleri yazıya dökülmüş ve açık kodlanmış; açık kodların katılımcıyla birlikte kontrolü ve hataların düzeltilmesi sağlanmış nihayet son turda kodlar araştırma soruları ile ilişkilendirilerek: *Mesleki kimlik gelişim süreci, iş rolü ve gerekliliklerine uyum süreci, özel okul öğretmenliği rolü ile ortaya çıkmış öğretmenlik kimliği ve bu kimliğin gerektirdikleri, özel okulda bireysel kariyer başarımının tanımı* başlıkları altında yeniden düzenlenip doğrudan alıntılarla raporlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırma Türkiye'de küçük bir ilde 1998 yılında açılmış ve bir aile işletmesi olan özel bir okulda görevli yabancı dil öğretmeniyle tamamlanmıştır. Ö olarak kodlanan öğretmen, 17 yıldır aynı okulda (K olarak kodlanmıştır) çalışmaktadır ve zümre başkanıdır. Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans ders döneminde öğrenciliği devam eden Ö, eğitimci görevine Halk Eğitim Merkezinde İngilizce kursu vererek başlamıştır. K da ki görevine ise merkezdeki görevi sürerken k...net üzerinden ulaşmıştır. Okul sahibinin (İngilizce öğretmenliği mezunudur) okul müdürü (M olarak kodlanmıştır) olarak görev yaptığı okulda ilkokul, ortaokul, lise ve fen lisesi bulunmaktadır. 2023-2024 Eğitim-öğretim yılı bahar dönemi itibari ile okulda 982 öğrenci kayıtlı olup, kadrolu 66, ders ücretli üç öğretmen görev yapmaktadır.

Mesleki kimlik gelişim süreci ile ilgili bulgular: Öğretmenlik mesleği Ö'nün üniversitede program seçerken *hedef*lediği *meslek*lerden *değil*dir. Ö. Ege Üniversitesi İngilizce Dili ve Edebiyatı aslında edebiyat öğrenmek, Türkçe dışında bir dilin edebiyatına vakıf olmak üzere eğitim almıştır. Öğrenciliğinde inşaat sektöründe bir firmada yarı zamanlı çalışmış; mezuniyeti sonrasında da uluslararası ticaret işleri yönetmeyi planlamıştır. Ö'nün doğduğu şehre yeniden dönmesinde ki asıl gerekçe ailedeki sağlık sorunlarıdır. Öğretmenlik kariyeri Ö için eğitim aldığı ve vasıf kazandığı alanın dışında gerçekleştiğinden *eksik istihdam*dır.

> *Benim puanım öğretmenliğe yetiyordu. Herhalde 100 sorudan 92 netim vardı İngilizce de. Ama ben edebiyat okumak istedim. Niye dil edebiyat okudum? Okumayı çok seviyordum. Ortaokulda da lisede de bence hep bu yoldaydım. Kollar vardı mesela ben hep edebiyat kolundaydım. Bir program yapılırdı mesela bazen bir şeyler sunardım. Öykü yarışması olurdu beni seçerlerdi.*

Birara akademisyenliği de düşünmüştüm. Eskiden hemşirelik düşünüyordum. ..Anadolu Lisesini kazandığımda aynı zamanda sağlık meslek lisesinde radyoloji bölümünü de kazanmıştım. Ama sağlık meslek lisesinde yürütebilecek kadar kendimi cesaretli hissetmedim... Ben aslında İzmir de kalıp evlenmeyi planlıyordum. O dönemde görüştüğüm kişi İzmir de bir müteahhitti. Dersim bitiyordu şirkete gidiyordum. Üniversite bitsin, burada kalırım. Şirketin içerisinde yer alırım diye planlamıştım. Ö.

Doğduğu şehir ve *tanıdık çevre* iş bulma ve *olası performansının ne olacağını işvereninin tahmin etmesi* noktasında yardımcı olmuştur.

Annem hastaydı, dönüp aileyi toplamam gerekti… Ben burayla görüştüğümde bir cumartesiydi. Sınavı yaptık. O sıra lisedeki İngilizce öğretmenimde burada okul aile birliği başkanıydı. Sınavımı yapanlara ben kefilim dedi. Ö.

Ö'nün K'da geçirdiği süre birkaç kez kesintiye uğramıştır. Ancak Ö her seferinde *azimle*, *sürekli* çalışmaya devam etmiştir.

Ben göreve başladım... Annem vefat etti ve ben gittim... Şu ana kadar yalnızca doğum iznim oldu o da çok kısa süreli idi. İki ay kadar. Buradan bir yıl kadar ayrıldım. Fen edebiyat mezunuyum formasyonum yoktu. Bu okula atamam yapılamadı. O dönem de işsiz kalmadım, dershane ile anlaştım. Formasyon aldım, tekrar geri döndüm. Ö. (azim, süreklilik)

İş rolü ve gerekliliklerine uyum süreci ile ilgili bulgular: Ö işe uyum sürecinde farklı sorunlar yaşasa da aldığı meslektaş ve yönetici *desteği*, *sınav başarısı*, *öz veri*si, *kararlı*lığı işe devamlılığını sağlamıştır.

Burası özel okul.. beni çok zorladı. Az önce buradan dosya almaya gelen bir arkadaşım, ilk öğrencim. O bana inanılmaz çektirdi.. Sınıf yönetiminde çok zorlandım. M beni bir kenara çekti farkındayım çok zorlanıyorsun dedi. Biraz daha rahat ol sıkılma. ..Moralimin çok kötü olduğu bir anda S.. Hocam-liseden öğretmenim- beni aradı, hissetmiş gibi dedi ki ..hep böyle, devlet okulunda da olsan böyle. O beni çok motive etmişti. Ö. (destek, kararlılık)

Ben buraya baya bir sınavla girdim. Bana bir dil sınavı yaptılar- ki o zaman hiç kimseye yapılmıyor böyle bir sınav. Ö. (başarı)

Boş derslerimde okulun İngilizce kitaplarını bir depoya atmışlar onları düzeltiyordum. Kimseye söylemedim ama M fark etmiş. ..Bana burası bir maaş teklif etti. Dediler ki beş gün için hatırlamıyorum ama diyelim ki 300 TL teklif ettiler. Ama dediler ki Halk Eğitimi bırakmak zorundasın. Bırakamam dedim. Ben oraya söz verdim. Dediler ki Halk Eğimden aldığının iki katını teklif ediyoruz. O kadar acemiyim. Olsun dedim. Yani parayı gözüm görmüyor. Ama siz eğer ki beni şöyle kabul ederseniz sabahtan dörde kadar burada çalışayım zaten orada ki kursum dörtten sonra, akşam ve cumartesileri. Buradan Halk

Eğitime geçeyim. Oradaki görevim bitene kadar beni idare edin dedim. Kabul ettiler. Ö. (öz veri)

Özel okul öğretmenliği rolü ile ortaya çıkmış öğretmenlik kimliği ve bu kimliğin gerektirdikleri ile ilgili bulgular: Ö'den özel okul öğretmeni olarak K da geçirdiği süre boyunca her defasında *yüksek, kimi zaman çelişkili beklentiler*le başa çıkması, *uzun saatler çalışma*yı göze alması, diğer öğretmenlerle *rekabet* etmesi, *sorumlu, planlı* ve *verimli* olması, sınıf içinde ki uygulamalarla ilgili sürekli *hesap verme*si, sınıftaki tüm unsurları *kontrol*ü altında tutması beklenmiştir.

Biz de özel gereksinimli öğrenci diye bir şey yok. Herkes öğrenecek.. Özel okul velisinin başarıyı ne olarak anladığını bilmek imkânsız. ..Sınava giriyor devletin üniversitesini, Fen Lisesini kazanıyor veli yine özel okula, özel üniversiteye gönderiyor. ..Kazanıp gidiyor. Bakıyoruz, bırakıp gelmiş, aile işi yapıyor. Ö. (çelişkili beklentiler)

Benim sınırlarım yok, benim alanım yok. Her şeyden ben mesulüm. Cumartesileri de tam gün çalışıyorum. Sabah sekiz akşam neredeyse yediyi buluyor okuldan çıkmamız. İki hafta sonu veli toplantısı yaptık. Sonra öğrencileri ..iline götürdüm. Yarışmaya hazırladığım öğrencilerim orada yarıştılar. ..Cambridge sınavlarımız vardı. Ben organize ediyorum, tüm okul sınava giriyor. Ö. (uzun saatler çalışma)

Çok doluyum, beni bir rahatlatın. Dedi ki, arıyorum meşgulüm diyorsun. Bu benden dolayı değil, yüksek lisanda ki derslerinden dolayı. .Yirmi sekiz saat dersim var. Zümre başkanıyım. Sınıf öğretmenliğim de var. Gelmeyen olursa o dersi de biz doldururuz. ..Ayrıntılı planlar hazırlayıp sunmak zorundayız. ..Her hafta hangi grupta ne anlatacağımızı belirleriz. Zümre odasında panoya asarız. Herkes aynı içeriği sunmak zorunda. Hatta programımızı M'de kontrol eder. Ö. (kontrol)

Ben de iki seçmeli ders var. Yani iki kulüp, biri Drama bir de Model Birleşmiş Milletler Kulübü. Öğretmen sayımız az, yetersiz olduğundan. Görevler tebliğ ediliyor. Ö. (sorumlu, planlı, verimli olma)

Devlet okulunda çalışan bir öğretmenin sınıfından büyük bir öğrenci grubu ile birlikte bizim okula geçmişti. Sınıfı mezun olunca, çalışmaya devam edemedi. Burada tutunmak zor. Drama hazırlıyorum bir sürü sorun çıkıyor. Eskiden anlatırdım zümredekilere. Paylaşırdım. Hatta söylenirdim. Şimdi hiçbir şey söylemiyorum. ..Geçenlerde bir öğretmenimizin program dışına çıktığı fark edildi. Hoş olmadı tabi. Ö. (rekabet)

Covid de okullar kapanınca biz hemen uzaktan öğretime geçtik. Kameralarını açtırıyoruz öğrencilere. Ders anlatıyorum, hem de whatsapptan gelenlere cevap veriyorum. ..veli yazıyor hocam bizim çocukta parmak kaldırmıştı. Bizimkine söz hakkı vermediniz.. Rapor sunuyoruz, tüm görüşmeleri yazıyoruz.

Görüşmelerin bazı kısımlarını yazmıyorum. Telefonda gerekli gereksiz her şeyi soruyor, her şeyi anlatıyor veli. Veli görüşmelerini raporlayıp sunuyoruz hep... Bizim dersler yalnızca ders anlattım öğrettim ile bitmez. Bir de bir gösteri ne bileyim bir veli etkinliği düzenlemek, ne öğrettiğimizi göstermek zorundayız. Ö. (hesap verme, sorumluluk)

Akıllı tahtayı belki de ilk bizim okul satın aldı... ilk geldiğinde tahtaya bir soru yansıtıyoruz mesela, öğrenci soruya ellerine dağıttığımız butonları kullanarak cevap veriyordu. Sonra o butonlara ne oldu anlamadım… Eskiden bale odası, havuz, kapalı spor salonu vardı. Piyano dersleri vardı. Şimdi o salonların hepsi sınıf. Ö. (verimlilik)

Özel okulda bireysel kariyer başarımının tanımı ile ilgili bulgular: Ö özel okul görevinde iş *sürekliliğini,* daha çok ve daha uzun süreler çalışmasını gerektiren *mutlak artı değeri*, daha fazla görevden sorumlu tutulmasını içeren *göreli artı değer*i, kendi yaratıcı potansiyelini gerçekleştirememe ve emeğinin sonuçlarından kopuk olmasını sağlayan *yabancılaşmadan kaynaklanan doyum* ile başarısının sonuçlarını içselleştirmesini engelleyen *emek gücünün değersizleştirilmesi*ni kariyer başarımı olarak yaşamaktadır.

*Hiç iş sözleşmem bu yıl yenilenmez diye düşünmedim. Yenilenir yani... Giderim, başka kuruma geçerim diye korkuyor M.*Ö. *(*süreklilik)

Eskiden özel okullarda öğretmenler daha çok kazanırmış. Değişti o. Okul sahibi bir yolunu buluyor daha az ödemenin. Mesela benim resmiyette sekiz saat dersim var, 28 saat derse giriyorum. Kurs için ayrı para ödemiyorlar... Oğlumla geçen çok kötü bir konuşmamız oldu. Ölmek istiyorum dedi. Panik oldum. Ne yapacağımı bilemedim. Tabi farkındayım bu benim sürekli işte olamadan. İkinci bir çocuk düşünemem, yani mümkün değil. Ö. (mutlak artı değer)

Görümcem de öğretmen. Devlet okulunda. Hep diyor, sen de geç devlete. Bu kadar paraya, bu kadar çalışman gereksiz. Ö. (mutlak artı değer, emek gücünün değersizleştirilmesi)

Durum da acilse, hatta çoğunlukta benim inisiyatif almam gerekiyor.-göreli artı değer-. *Burada ki bir hocam dedi ki (*yüksek lisans hocasını kast ediyor) *daha görüştüğümüz ilk gün. Ben özel okullara karşıyım! dedi. Sanki ben K'nın sahibiyim. Geçen cuma samimi bir ortamda bir araya geldik M ile. O ortamda şikâyet etmek, konuşmak istemedim. Çünkü ortam samimi. O hatırlattı bir şey konuşacaktın benle diye... Her zaman bakımlı, gösterişli olmalısınız. Bu önemseniyor. Eşimin durumu, kazancı iyi benim. Yoksa bunları kendi kazandığımla almam mümkün değil.* Ö. (emek gücünün değersizleştirilmesi)

Çok az şey ister, çok az şikâyet ederim ben. Bazen etrafımdakilerin dersten, çalışmaktan şikâyet ettiklerini gördüğümde, içimden derim ki sizin ki ne ki!

Herkes kendinden bir ben hem kendimden, hem de hepsinden sorumluyum. Ö. (mutlak artı değer, göreli artı değer, yabancılaşmadan kaynaklanan doyum)

Bazen diyorum, ben de devlete geçeyim. Gireyim Kamu Personeli Seçme Sınavına. Ne var ki biraz hazırlansam. Ama diyorum ya başarısız olursam? Ya atanamazsam. ..Daha az çalışmak ne demek anlamıyorum. Bir de öğretmen nasıl az çalışabilir ki? Ö. (yabancılaşmadan kaynaklanan doyum)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel okul istihdam pazarında öğretmenlerden beklenenlerin analiz edildiği bu araştırmanın sonuçları Türkiye'de yıllar için de artan istihdam edilememiş öğretmen ya da farklı eğitimlerden geçmiş nitelikli mezunların devlet dışında ki istihdam alanlarında ki durumlarıyla ilgili bazı önemli sonuçlar içermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2022 yılı verileri Ülkede istihdam edilebilir grubun yalnızca yarıdan fazlasının (%53,1) istihdam edildiğini gösterirken; istihdam edilmiş olsa da bu oran içerinde %14,6'lık bir oranın eğitimini aldıkları ve vasıf kazandıkları bir alanın dışında istihdam edilerek *eksik istihdam* edildiklerini göstermektedir (TUİK, 2023). Eksik istihdam edilmişlik bu araştırma kapsamında öğretmen olarak görev yapan katılımcının görev için gerekli sertifikayı edinmek için işinden ayrılmasını gerektirmiştir. Başka bir iş yaparken pedagojik formasyon sertifika programını tamamlayan katılımcının, aynı dönemde yine öğretim hizmetleri ile ilişkili bir görev yapmış olması dikkat çekicidir. Bu bulgu öğretmenlik mesleği için eğitim fakültelerince sağlanan ve mesleğe ait sert ve yumuşak beceriler kazandırdığını değerlendirdiğimiz pedagojik formasyon eğitiminin, sektörü temsil eden özel okullarca yalnızca Türkiye'de öğretmen olarak çalışabilmek için gerekli yasal zorunlulukları aşmak üzere talep edildiğini göstermektedir. Eğitim fakültesi mezunların niteliklerinin yetersiz olduğunu gösteren pek çok araştırma bulgusu (Demir ve Demir, 2021; Güven, 2015; Ünver, 2021) yanında, eğitim fakültesi dışında fakültelerde okuyan ya da mezun olanlara eğitim fakültelerince sağlanan pedagojik formasyon sertifika programlarının da öğretmen adaylarında mesleğin sert ve yumuşak becerilerini geliştirmeye yetersiz olduğunu gösteren araştırma bulguları (Aycan, 2015; Delen vd., 2015; Ulubey ve Yıldırım, 2017) söz konusudur. Bu bulgu ile özel okulların hali hazırda *bilen öğretiri* (Küçükahmet, 1999) istihdam edilebilirlikte öncelikle kullandıklarını, eğitim fakültesi mezunlarına öncelik vermek gibi bir eğilimleri olamadığı şeklinde değerlendirilebilir. Zaten alan araştırmaları da mesleki özgünlük, yeterlilik sağlamayan

eğitimlerin istihdam edilebilirlik üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir (Brauns vd., 1999).

Özel okullara öğretmen olarak seçilme ve kurumlarda istihdam devamlılığı, çoğunlukla istihdam edilecek kurum çevresinde hali hazırda yaşama, ayrılma ihtimalinin az olması, ilgili kurumdan daha önce tanıdık sahibi olmayla sağlanmak da; özel okulda görev yapan öğretmenin *özverisi, kararlılığı, sorumlu, planlı, hesap verir* biçimde görev yapması ile pekişmektedir. Özel kurumlarda istihdam sürekliliği ise, istihdam edilenlerin daha uzun süreler çalışmaya katlanma yani iş için sağlanan *mutlak artı değer*, daha fazla görevden sorumlu tutulmayı kabul etmelerini gerektiren *göreli artı değer* ile gerçekleşmektedir. Bu araştırma kapsamında Marx'ın kapitalizmin sağladığı Sömürü Kuramı'nın kavramlarıyla (Akt. Durand, 2002, ss. 16, 21, 27) örtüştüğü değerlendirilen bu unsurlar özel okulda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarında kadrolu olarak görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında iş güvencesinden yoksun, düşük ücretle ve tanımsız mesai saatleriyle çalıştırıldıklarını gösteren başka araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Cantürk, 2023; Kiraz ve Kurul, 2018). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (RG, 26434) ile özel okul öğretmenlerinin kamuda çalışan öğretmenlerden daha az ücret alamayacağına ilişkin özel okullar için daha önceki yıllarda uygulamada olan yasal metindeki düzenlemenin yürürlükten kaldırılması, eğitim fakültelerinden mezun ya da formasyon eğitimi sertifikasına sahip öğretmen adaylarının sayıca kontrolsüz artmış olması, devlet okullarında çalışmak isteyen öğretmenlere uygulanan seçme sınavlarının varlığı da özel okullarda istihdam edilen öğretmenlerin daha olumsuz iş koşullarına katlanmalarını sağladığı anlaşılmaktadır (Birlik Sendikası Araştırma Dairesi, 2021).

Özverili, kararlı, sorumlu, planlı, kontrollü ve hesap verir olma, rekabet edebilme özel okul öğretmenliği ve kimliğine ait bir grup sert ve yumuşak beceriler özel okul öğretmenleri için istihdam sürekliliği sağlasa da, bu araştırmanın bulguları özel okul öğretmenleri için kariyer başarımı tanımının açık olmadığını, özel okulda çalışan öğretmenlerin başardıklarına ilişkin *emek güçlerinin değersizleştirilmesi* eşliğinde *yabancılaşma* yaşadıklarını göstermektedir. Sönmezer ve Eryaman'ın (2008) araştırma bulguları özel okul öğretmenlerinin Türkiye'de iş tatminin düşük olduğunu; Uğurlu ve Sözer Özdemir'in (2021) araştırma bulguları ise özel okul öğretmenlerinin devlette çalışan meslektaşlarına göre olumsuz şartlarda daha düşük ücretlerle çalışıyor olmalarının kendilerini itibarsız ve mutsuz hissetmelerine neden olduğunu göstermektedir. Eğitimde özelleşme ile başlayan ve eşitliği ve eğitime erişimi

olumsuz etkilediği değerlendirilen tartışmalarla (Bayram, 2018) birlikte, bu araştırmada elde edilenlerin özel okullarca sunulan eğitim kalitesinin niteliğinin de ayrıca araştırılması gerektiğini gösterdiği değerlendirilebilir.

Kaynakça

Ağçam, R., & Doğan, A. (2021). A study on the soft skills of pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education, 17*(4), 35-48.

Aksu, M. (2023). Sert, yumuşak ve istihdam edilebilirlik becerilerinin önemi: teorik bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28*(2), 283-304.

Altunbay, M., & Alaca, J. (2021). Öğretmen temalı filmlerde sunulan "ideal öğretmen" modeli. *Millî Eğitim, 50*(230), 409-422. doi.org/10.37669/milliegitim.685711

Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 190-207.

Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 61-72. https://doi.org/10.21666/mskuefd.98757

Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education privatization of education in Turkey. *Europan Journal of Educational Research, 7*(2), 341-347.

Bell, L.A. (2020). Education policy: Development and enactment the case of human capital. G. Fan & T. S. Popkewitz (Ed.), *Handbook of education policy studies* içinde (ss. 31-51). Springer. doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2_2

Beyhan Acar, E. (2013). İşgücü piyasası temel göstergeleri bakımından çok boyutlu ölçekleme analizi ile Türkiye ile diğer OECD ülkelerinin karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi, 24*(75), 121-144.

Birlik Sendikası Araştırma Dairesi. (2021, Ekim). *2021-2022 Eğitim öğretim yılı başında özel okullar ve özel okul öğretmenlerinin durumu*. https://birliksendikasi.org/wp-content/ adresinden 11.06.2024'de alınmıştır.

Brauns, H., Gangl, M., & Scherer, S. (1999). *Education and unemployment: Patterns of labour market entry in France, the United Kingdom and Germany*. MZES.

Burbules, N., & Densmore, K. (1991). The limits of making teaching a profession. *Educational Policy, 5*(1), 44-63.

Cantürk, G. (2023). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve devlet okullarındaki ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri:

Twitter analizi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6*(1), 128-149. doi.org/10.52974/jena.1264278

Cerev, G. ve Yenihan, B. (2017). İşgücü piyasası temel kavramları doğrultusunda Elazığ İli işgücü piyasasının mevcut durumu ve analizi. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 77-90.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage.

Cunningham, W. V., & Villaseñor, P. (2016). Employer voices, employer demands, and ımplications for public skills development policy connecting the labor and education sectors. *The World Bank Research Observer, 31*(1), 102-134. www.jstor.org/stable/44650020

Çalışkan, A. (2024). *Öğretmenlerin statü kaygıları ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://gcris.pau.edu.tr /bitstream/

de Freitas, A. P. N., & Almendra, R. A. (2021). Soft skills in design education, ıdentification, classification, and relations: proposal of a conceptual map. *Design and Technology Education, 26*(3), 245-260.

Delen, İ., Şen, S. ve Erdoğan, N. (2015). Türkiye'deki formasyon programının incelenmesi: Öğretmen adaylarının teknolojik ve pedagojik alan bilgisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9*(2), 252-274. doi.org/10.17522/nefefmed.61812

Dell'Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Di Ferdinando, A., Schembri, M., & Miglino, O. (2017). Soft skills. In E. Dell'Aquila et al. (Eds.), *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments New Perspectives* (pp. 1-18). Springer International. doi.org/10.1007/978-3-319-06311-9

Demir, E. ve Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 2*(1), 1-8.

Durand, J. (2002). *Marx'ın sosyolojisi*. A. Aktaş (Çev.). Birikim.

Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*, 59-74.

Fajaryati, N., Budiyono, B., Akhyar, M., & Wiranto, W. (2020). The Employability skills needed to face the demands of work in the future: Systematic literature reviews. *Open Engineering, 10*(1), 595-603. doi.org/10.1515/eng-2020-0072

Gore, T. (2005). Extending employability skills or solving employers' recruitment problems? Demand led approaches as an instrument of labour market policy. *Urban Studies, 42*(2), 341-353. www.jstor.org/stable/43100703

Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Nobel.

Gülbahar, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 1-28. doi.org/10.29299/kefad.2018.19.002

Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 13-21.

Hillage, J., & Pollard, E. (1998) Employability: developing a framework for policy analysis. Department for Education and Employment.

Holmes, L. (2001) Reconsidering graduate employability: the graduate identity approach. *Quality in Higher Education, 7*(2), 111-119.

Hussain, S., Ahmad, M., Fakhar U. Z., & Ahmad, A. (2023). Comparative study of administrators' supervisory skills and teachers' pedagogical skills towards quality education in public and punjab education foundation funded schools at secondary level. *Journal of Education and Educational Development, 10*(2), 329-347. dx.doi.org/10.22555/joeed.v10i2.906

Isopahkala-Bouret, U., & Tholen, G. (2023). Relative employability: Applying the insights of positional competition and conflict theories within the current higher education landscape. In Siivonen, P., Isopahkala-Bouret, U., Tomlinson, M., Korhonen, & M., Haltia, N. (Ed.), *Rethinking graduate employability in context* (pp. 51-72). Palgrave Macmillan, Cham. doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5_3

İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Tez no 219751) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Kandemir, E. M. ve Kıran, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim becerileri yönelimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 50-65.

Kara, E. (2022). *Beyin göçü ve yumuşak güç bağlamında Türkiye'de yabancı uyruklu akademisyenler: Bir anlatı çalışması* (Tez no 736819). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 9-41. doi.org/10.31463/aicusbed.597636

Kelleci, M. A. (2003). *Bilgi ekonomisi, işgücü piyasasının temel aktörleri ve eşitsizlik: eğilimler, roller, fırsatlar ve riskler.* Ekonomik Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü Stratejik Araştırmalar Dairesi.

Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 270-302. doi.org/10.17860/ mersinefd.344474

Kurtuluş, F. (2018). Çok kültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 2*(3), 178-195.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım.

Lamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: The generic skills component approach. *Journal of Intelligence 11*, 107, 1-19. doi.org/10.3390/jintelligence11060107

McQuaid, R., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies, 42*(2), 197-219. doi.org/10.1080=0042098042000316100

Neyişci, N., Turabik, T., Gün, F. ve Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Education Journal, 28*(6), 2257-2270. doi.org/10.24106/kefdergi.4095

OECD. (2023. *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD. doi.org/10.1787/e13bef63-en.

Öğretmenlik Meslek Kanunu (Sayı 7354). *Resmî Gazete,* 31750.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu (Sayı 5580). *Resmî Gazete,* 26434.

Özen, F. (2017). Change in the perception of teaching profession ethics by primary school teachers and student primary school teachers over time. *OPUS International Journal of Society Researches, 7*(13), 379-398. doi.org/10.26466/opus.331158

Pratte, R., & Rury, J. L. (1991). Teachers, professionalism, and craft. *Teachers College Record, 93*, 59-72. doi.org/10.1177/01614681910930011

Sönmezer, M. ve Eryaman, M. (2008). Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4*(2), 189-212.

Sudarnoto, L. F. N. (2023). The effects of self-confidence, career commitment, and quality of work life on teachers' classroom management skills. *Journal of Classroom Interaction, 57*(1), 18-26.

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives, 27*(35), 1-36. doi.org/10.14507/epaa.27.3696

Sünney, F. H. (2019). Eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi. M. Kağan, & N. Yılmaz (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi* içinde (ss. 175-186). Pegem Akademi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022-2023*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Teichler, U. (2015). Education and employment. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. Baskı) (pp. 127-131). Elsevier.

Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., Gorissen, P., Van der Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2023). The HeDiCom framework: Higher education teachers' digital competencies for the future. *Educational Technology Research and Development, 71*(1), 33-53.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK, 23 Mart 2023). İşgücü istatistikleri, 2022. *TUİK Haber Bülteni, 49390*.

Uğurlu, C. T. ve Sözer Özdemir, Ö. (2021). Özel okulda mutlu bir öğretmen olmak. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 64-84.

Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(40), 1-30.

Uygun, S. (2003). Türkiye de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36,* 107-120.

Ünal, F. (2003). İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler. *Kurgu Dergisi, 20*, 281-298.

Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, 2*(2), 30-55. doi.org/10.55661/jnate.952088

Yorke, M. (2006). Employability in higher education: what it is–what it is not. In M. Yorke (Ed.), *Learning & employability* (pp.1-18). The Higher Education Academy.

Welsh, K. A., & Schaffer, C. (2017) Developing the effective teaching skills of teacher candidates during early field experiences. *The Educational Forum, 81*(3), 301-321. doi.org/10.1080 /00131725.2017.1314574

Eğitim Yönetiminin Üniversitelerdeki Gelişimi

Doç. Dr. Cengiz ASLAN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ceaslan@ankara.edu.tr;
ORCID: 0000-0003-3710-9838

Öz

Bu çalışmada, Türkiye'de kendine özgü biçimde varolan ve gelişen, günümüz akademik örgütlenmesinde eğitim yönetimi olarak karşılık bulan disiplinlerarası bir disiplinin, üniversitelerdeki kurumsallaşma sürecinin yasal/yönetsel düzenlemelere dayalı olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, eğitim yönetimi disiplinin kavramlarının ve söylemlerinin ne olduğundan daha çok, üniversitelerde kurumsallaşma sürecinin nasıllığı ortaya konulmuştur. Tarihsel araştırma türünde olan bu araştırmada, veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, eğitim yönetimi disiplininin Türkiye'de üniversitelerde eğitim bilimleri içerisinde varolduğu ve geliştiği söylenebilir. 1965'te Eğitim (Bilimleri) Fakültesi bünyesinde bağımsız bir kürsü olarak Eğitim İdaresi ve Planlama Kürsüsü adıyla başlayan sürecin 2016'dan itibaren Eğitim Bilimleri Bölümü içerisinde, Eğitim Yönetimi adıyla, ana bilim dalına indirgenerek günümüze evrildiği görülmektedir. Araştırmada, eğitim yönetimi disiplininin lisansüstü gelişimi, kişileri ve söylemlerinin başka bir araştırmanın ana gündemi olması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim yönetimi ve planlaması, eğitim idaresi, eğitim deneticiliği*

Giriş

Kurumlar, herhangi bir zaman dilimindeki toplumların yerleşik görünümlerini yansıtmaktadır. Yerleşik görünümün yansıtıcısı olarak kurum, bir toplumun temel kaygılarını, faaliyetlerini düzenleyen ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayan tüm yapısal bileşenler, organizma ve sistem (Marshall, 2005) olarak belirli standartların yapılanması ve işleyişine karşılık gelen bir konsensüstür. Özü itibariyle muhafazakâr toplumsal kurumlardan biri olan eğitim kurumu ve bileşenleri, değişen ve dönüşen toplumsal koşulların da

yansıtıcısı konumundadır. Bu durumu Türkiye'de 1946 tarihli 4936 sayılı Üniversiteler Kanunundan 1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na evrilen yasal/yönetsel süreçte görmek mümkündür. 1965 yılında eğitim-öğretime başlayan Türkiye'nin ilk Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin dönüşümü bu sürecin kanıtlarından biridir. Bu çerçevede Aslan (2019), Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşma süreci için, eğitim bilimleri disiplinlerinin birbirinden bağımsız biçimde gelişmesiyle doğru orantılılıkla birlikte belirli standartlara göre yapılanma ve işleyişten söz etmektedir: Bu bağımsızlık içerisinde üniversite kürsüleri, çeşitli kademe ve türdeki okul programları, dersler, araştırmalar, yayınlar (kitap, dergi, makale, rapor vb.), kişiler ve söylemleri üzerinden eğitim bilim disiplinlerinin kurumsallaştığını ve geliştiğini söylerken, Aydın ve diğerleri (2005), kongre ve bilimsel etkinliklerin düzenlenmesi ve alanla ilgili çeşitli örgütlerin kurulmasının da kurumsallaşmanın önemli göstergesi olarak kabul etmektedir. Balcı (2008), bir etkinlik alanının bilimleşme sürecine girerek özerk ve bağımsız bir bilim dalı haline gelmesiyle kurumsallaşması arasında bir bağ bulunduğunu belirmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de eğitim bilimlerinin bilim alanı olarak varolma çabası ile kurumsallaşmasının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Türkiye'de eğitimin bir bilim alanı olarak varolması ve gelişmesinden bağımsız değerlendirilemeyecek bir disiplin olan eğitim yönetimi günümüzde farklı anlayışları, teori ve pratikleri içermesinin yanı sıra, kendisini var eden farklı disiplinleri ve çalışma alanlarını da içermektedir: Eğitim ekonomisi, eğitim hukuku, eğitim planlaması, eğitim denetimi, eğitim politikası, eğitim teftişi. Bu çerçevede, zor ve karmaşık bir sürecin geçmişten günümüze evrilişini ele almak, kendi içerisinde bazı açmazları, önkabulleri ve dışlamaları içermek zorunda olacaktır. Ayrıca disiplinlerarası bir disiplinin tanımlanması da bu gerçeklikten bağımsız olamayacaktır. Bu çalışmada, eğitim yönetiminin ne olduğundan, teorik tartışmalarından ve kişilerinden daha çok Türkiye'de üniversitelerde kurumsallaşma sürecinin nasıllığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, eğitim yönetimi alanının lisansüstü gelişimi bu çalışmanın sınırlı gündeminin dışında tutulmuştur. Bu çerçevede çalışmada, genelde eğitim bilimleri özelde eğitim yönetimi ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ve kurumsal gelişmeler ele alınmıştır.

Eğitim Yönetiminin Gelişimi

Eğitim yönetimi disiplinini, başlı başına bir bilim dalı, çalışma alanı olarak gören çalışmalar oldukça yaygındır: Eğitim yönetimi alanı psikoloji, sanat ve ekonomi gibi disiplinlerdeki değişimlerden etkilenen, doğrudan veya dolaylı biçimde bu alanlardan beslenen oldukça zengin, disiplinlerarası bir bilim ve uygulama alanı (Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2016); bilimleşme düzeyinde ciddi sorunlar olsa da, psikoloji, sosyoloji gibi sosyal bilimlere göre yeni bir bilim alanı (Balcı, 2008), yönetim sürecinin eğitime uygulanması (Balcı, 2022), eğitim kurumlarının işleyişi ile ilgili bir çalışma ve uygulama alanı (Bush, 2018); eğitim planlamasını disiplinlerarası bilim dalı (Karakütük, 2022); eğitim politikasını bir sosyal bilim dalı (Ural, 2023); eğitim ekonomisini kıt kaynakları, çeşitli eğitim etkinlikleri üretmek ve tüketmek üzere, toplumun birey ve grupları arasında dağıtması tercihlerini inceleyen bilim dalı (Balcı, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim yönetimi, çok disiplinli bir sosyal bilim alanı olarak sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi sosyal bilimlerden beslenmektedir (Balcı, 2022). Şimşek (2005), eğitim yönetiminde kapsamlı bilimsel çalışma geleneği olan Amerika Birleşik Devletleri'nde en yaygın görüşün, eğitim yönetimini birçok alanın - antropoloji, sosyoloji, psikoloji, tarih, vb.-bilgi temeline yaslanan, bir disiplin olmaktan daha çok, disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak kabul ettiğini belirtmektedir. Örücü ve Şimşek (2011) araştırmalarında, alandaki akademisyenlerin eğitim yönetimini disiplinlerarası uygulamalı bir sosyal bilim olarak adlandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Disiplinlerarasılık, iki veya daha fazla disiplinin ortaklaşa olarak belirli kavram, yöntem, işlem, terminoloji ve bilgi tabanının bütünleştirilmesi yoluyla birbirleriyle etkileşime girmesidir (Şimşek ve Adıgüzel, 2012). Bu çerçevede Yılmaz (2018), bu farklı görüşlere göre eğitim yönetimi alanının önemli bir kendini tanımlama sorunu olduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır.

Eğitim yönetimi alanının Savaş (2020), 1900'lü yıllara kadar felsefi tartışmalardan beslendiği, bu yüzyılın ilk çeyreğinde Taylor'ın ortaya atılan bilimsel yönetimin etkisi altında kaldığı, işletme ve ekonomi alanlarına bağımlı olarak geliştiği, 1950'li yıllarda ABD'de ortaya çıkan teori hareketi ile bağımsız bir bilim olarak ortaya çıkmaya başladığı, çeşitli bilim dallarından etkilendiği, bağımsız bir alan olmak için çaba gösterdiği ve işletme yönetimi, kamu yönetimi, sosyoloji ve psikoloji gibi bilimlerin etkisi altında gelişmesinin alanın kendine özgü bir bilim dalı olup olmadığına ilişkin tartışmaların ortak noktası olduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır.

Hofsetter ve Schneuwly (2001, Akt. Aydın vd., 2005) açısından, 1950'lerden başlayarak 1980'lere kadar olan dönem Almanya, Portekiz, İtalya ve Finlandiya gibi ülkelerde üniversite düzeyinde eğitim bilimlerinin alt disiplinleri olan eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi gibi konularda araştırmalar yapılmaya başlandığı ve eğitim bilimlerinin disiplinlerinin kurumsallaştığı bir dönemdir. Yılmaz (2018), eğitim yönetimi alanının Batı'daki ve Türkiye'deki kurumsallaşma sürecinin yaklaşık olarak 1960'lı yıllarda başladığını belirtmektedir. Aslan (2019), Türkiye'de de eğitim bilimlerinin alt disiplinleri aracılığıyla kurumsallaşmasının bu ülkelerle paralellik gösterdiğini ve eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasının son 60 yıllık tarihinin Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan günümüzdeki Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin tarihi gelişiminden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini belirtmektedir. Bu çerçevede eğitim yönetimi disiplininin, bu gerçekliğin paydaşlarından biri olduğu söylenebilir. Bu disiplininin gelişiminde Ankara Üniversitesi Senatosu'nun 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun ikinci maddesine dayanarak 31 Mart 1964 tarih ve 463/2718 sayılı kararı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kurulması (www.education.ankara.edu.tr) önemli bir aşamadır.

Fakültenin ilk lisans yönetmeliği, 23 Ağustos 1965 tarih ve 12082 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği'ne göre Fakülte sekiz kürsüden oluşmaktadır. 25.07.1966 tarihli "Ankara Üniversitesi kuruluş kadroları hakkındaki 5239 sayılı Kanuna ek kanun teklifi" görüşmelerinde Plan ve Bütçe Komisyon raporunda, Eğitim Fakültesinin fonksiyonu ve amaçları E*ğitimle ilgili çeşitli problemlerin bilimsel metotlarla akademik seviyede araştırılmasını ve toplumumuz için en isabetli hal suretlerinin bulunmasını sağlayacak bilim adamları yetiştirmek, orta dereceli okullara öğretmen yetiştiren kurumlara meslek dersleri öğretiminde bulunacak öğretim üyesi ve öğretmen yetiştirecek, bu okulların rehberlik, okul psikoloğu ve idarecilik alanlarına eleman hazırlamak, ihtisas öğretiminde bulunmak*. olarak belirtilmiştir. Kuruluştaki kürsüler 1967, 1969 ve 1971 yıllarında adlarında yapılan bazı değişikliklerle büyük oranda 1980 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. Bu ilk yönetmeliğe göre kürsüler ve kürsülere bağlı dersler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kürsü ve Dersleri (1965)*

Kürsüler	Bağlı Dersler
Eğitim Bilimleri Kürsüsü	Eğitim Bilimi Eğitim ve Öğretim Tarihi Mukayeseli Eğitim Genel ve Özel Öğretim Metodları Temel Eğitim ve Halk Eğitimi Türk Eğitim Tarihi
Sistematik Eğitim Felsefesi Kürsüsü	Sistematik Eğitim Felsefesi Genel Felsefe Tarihi Çağdaş Felsefe Sistemleri Metodoloji
Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü	Genel Sosyoloji Eğitim Sosyolojisi Sosyoloji Doktrinleri Tarihi Sosyal Antropoloji
Eğitim Psikolojisi	Genel Psikoloji Tecrübi Psikoloji Farklar Psikolojisi (Karakteroloji dâhil) Çocukluk, Gençlik ve Erginlik Psikolojisi Eğitim Psikolojisi Okul Pedagojisi ve Psikolojisi Ruh ve Akıl Sağlığı
Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü	Güzel Sanatlar Tarihi Güzel Sanatlar Eğitimi Mukayeseli Dünya Edebiyatı Tarihi Müzikoloji
Anormaller ve Yüksek İstidatlıların Eğitimi Kürsüsü	Patolojik Psikoloji Arızalılar Eğitimi (Kör, sağır ve dilsizler) Yüksek İstidâtlıların Eğitimi Geri Zekâlıların Eğitimi
Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Teşkilatı Hukuku ve Mukayeseli Eğitim Müesseseleri İnsan Hakları ve Demokrasinin Temel Kurumları Çocuk Hakları ve İlgili Kurumlar Çocuk Suçluluğu ve Suçlu Çocukların Eğitimi (Islah)
Eğitim İdaresi ve Planlama Kürsüsü	Eğitim İdaresi Eğitim Politikası, Planlaması ve Ekonomisi Eğitimde İstatistik

22 Kasım 1967 tarih ve 12757 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile Eğitim Fakültesi'ndeki sekiz kürsüden Eğitim İdaresi ve Planlama Kürsüsünün adı Eğitim İdaresi ve Planlaması biçiminde yeniden düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra kürsülerden bağımsız olarak bu yeni yapılanmada, Okul Psikologluğu ve Rehberlik Bölümü; Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve İdaresi Bölümü ile Özel Eğitim Bölümü'nün yer aldığı üç ihtisas bölümü (lisans programı) oluşturulmuştur (Bkz. *Ek 1*). Bu düzenlemelerde kürsüler, bugünkü akademik yapılanmada bölüme karşılık gelirken ihtisas bölümlerinin lisans programlarına karşılık geldiği söylenebilir. Fakültede ilk iki yıl ortak program yürütülmüş ve kalan iki yılda öğrenciler ihtisas bölümlerine göre derslerini seçmişlerdir. İlk iki yılın ortak dersleri 1965 yönetmeliğinde yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda ihtisas bölümleri, fakültenin genel derslerinin yanı sıra bağlı olduğu kürsünün derslerini almak zorundadır. Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsünün bağlı dersleri, Tablo 1'deki üç dersinden farklı olarak, Eğitim İdaresi ve Teftiş Prensipleri, Eğitim İdaresi ve Teftiş Teknikleri, Eğitim Ekonomisi ve Maliyesi, Eğitimde İstatistik, Eğitim Planlaması biçiminde düzenlenmiştir. Bu çerçevede Fakültede açılan uzmanlığa dayalı üç lisans programından biri olan Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve İdaresi bölümünün ilk "ders cetveli" Tablo 2'de yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu yeni yönetmelik 1967-1968 ders yılı başından itibaren uygulanmıştır. İlk iki yıl ortak derslerden sonra, bu eğitim-öğretim yılında üçüncü sınıfta ihtisas bölümlerinin dersleri tablo 2'deki gibidir. Bu program 1971 ders yılı başına kadar uygulanmıştır.

Tablo 2. *Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve İdaresi İhtisas Bölümü Ders ve Saatleri*

S	Dersler ve Saatleri	Mecburi Yardımcı Dersler	İhtisas Dersleri
1	Türk Millî Eğitim Teşkilâtı(1)	Türkçe Kompozisyon	
	Eğitime Giriş(2)	Biyoloji	
	Eğitim Tarihi(1)	Yabancı Diller (Almanca, Fransızca, İngilizce)-5-	
	Genel Psikoloji(3)		
	Genel Sosyoloji(3)		
	İnsan Hakları(1)		
2	Çağdaş Türk Edebiyatı(2)	Fizyoloji(2)	
	Türk Eğitim Tarihi(1)	Yabancı Dil(5)	
	Genel öğretim Metodları(2)		
	Eğitim Psikolojisi(2)		
	Mukayeseli Eğitim(2)		
	Genel Felsefe Tarihi(2)		
	Çocuk Hakları ve ilgili Kur. (2)		
	Demokratik Temel Kurumlar(1)		
	Patalojik Psikoloji(2)		
	Ruh Sağlığı(2)	Yabancı Dil(5)	Eğitim Ekonomisi ve Maliyesi(2)
3	Eğitimde istatistik(1)	Uygulama	Toplum Kalkınması (1)
	Öğrenme Teorileri(1)		Beşeri Münasebetler (1)
	Ölçme-Değerlendirme(1)		Eğitim Hukuku(2)
	Bilimler Felsefesi(2)		
	Sosyoloji Teorileri(2)		
	Güzel Sanatlar Tarihi(1)		
	Mukayeseli Dünya Edebiyatı(2)		
	Eğitim Sosyolojisi(2)	Yabancı Dil(5)	Eğitim Planlaması(1)
	Eğitim Felsefesi(1)	Uygulama	Eğitim İdaresi ve Teftiş Teknikleri(2)
4	Sosyal Antropoloji(1)		Çeşitli Memleketlerde Eğitim Kurumları(1)
	Eğitim İdaresi ve Teftiş Prensipleri(1)		Halk Eğitimi(2)
	Sosyal Bilimlerde Araştırma Metotları(2)		
	Eğitim Programlarının Geliştirilmesi(2)		
	Rehberlik ve Danışmanlık Prensipleri(1)		
	Güzel Sanatlar Eğitimi(1)		

Fakültenin üçüncü yönetmeliği, 24 Mayıs 1969 tarih ve 13206 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans, Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinin tadili hakkında Yönetmelik"tir. Buna göre Eğitim Bilimleri Kürsüsünün adı, Eğitim ve Öğretim Bilimleri Kürsüsü; Anormaller ve Yüksek İstidatlıların Eğitimi Kürsüsü'nün adı ise Özel Eğitim Kürsüsü olmuştur. Fakültenin lisans mezunlarının kendi alanlarında yüksek lisans ve doktora öğrenimlerine devam etmelerini sağlamak için Lisans Üstü Eğitim Komisyonu oluşturulmuş ve bu komisyon Lisans Üstü Eğitim ve Sınav Yönetmeliğini hazırlamıştır.17 Ekim 1969 gün ve 13329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans-Üstü Öğretim ve Sınav Yönetmeliğiyle, "Yüksek Eğitim Lisansı" ve "Eğitim Doktorası" derecelerini veren bir "Lisans-Üstü öğretim alanı"nı da temsil etmektedir. Buna göre Fakültedeki kürsüler Eğitim ve Öğretim Bilimleri, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Özel Eğitim, Eğitim Hukuku ile Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüleridir. Dolayısıyla lisansüstü programlar da bu kürsülerden oluşmaktadır. Bu yönetmeliğe göre lisansüstü öğretim ve çalışmaları Fakültenin *Lisans-Üstü Öğretim Komisyonu* tarafından yürütülecektir. 1969-1970 eğitim-öğretim yılında yüksek lisans, 1971-1972 yılında ise doktora programlarına öğrenci alınmıştır (Taymaz, 1993). Bu çerçevede, 1969 tarihli bu yönetmeliğin, genelde eğitim bilimleri özelde eğitim yönetimi alanının lisansüstü süreci için önemli bir düzenleme olduğu söylenebilir. Ayrıca, 1979-1980 öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na yönetici ve müfettiş yetiştirmek üzere *Eğitim Yönetiminde Uzmanlık Programı* başlatan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, alanın gelişiminde önemli bir yere sahip (Kaya, 1979, akt. Balcı, 2008; Balcı, 2022) olarak görülmektedir.

20 Temmuz 1971 tarih ve 13901 sayılı *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği* ile daha önceki düzenlemede mevcut sekiz kürsü (Eğitim ve Öğretim Bilimleri, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Özel Eğitim, Eğitim Hukuku, Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüleri) ile beş ihtisas bölümü yer almıştır. 1967 tarihli düzenlemedeki ihtisas bölümlerinden Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve İdaresi Bölümü, bu yeni düzenlemede Eğitim İdaresi ve Planlaması Bölümü olarak yer almıştır. Diğer bir ifadeyle, 1971 tarihli düzenlemede, hem kürsünün hem de ihtisas bölümünün adı Eğitim İdaresi ve Planlaması'dır (Bkz. *Ek 1*). Kürsüsünün bağlı dersleri İstatistik I-II, Ekonomiye Giriş, Türk Milli Eğitim Teşkilatı, Eğitim Ekonomisi, Yönetim Bilimi, İşletmecilik, Eğitim İdaresi, Eğitim Planlaması, Hizmetiçi Eğitim,

İnsan İlişkileri biçimindedir. Eğitim İdaresi ve Planlaması ihtisas bölümünün üçüncü sınıftaki mecburi dersleri Eğitim Ekonomisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Gelişim Psikolojisi (Çocukluk), Kitle Haberleşmesi, Eğitim Hukuku, Gelişim Psikolojisi, Yönetim Bilimi, Değerlendirme, Yabancı Dil dersleri olup, seçmeli dersleri ise Halk Sağlığı, Ruh Sağlığı, Rehberlik, Grupla Çalışma Tekniği dersleridir. Dördüncü sınıftaki dersleri İşletmecilik, Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, Sosyal Bilimlerde Araştırma Metotları ve Teknikleri, Toplum Kalkınması, Devrim Tarihi I-II, Eğitim Planlaması, Eğitim İdaresi, Hizmetiçi Eğitim, Endüstri Psikolojisi, Yabancı Dil dersleri olup, seçmeli dersleri ise Suçlu Çocukların Eğitimi, Öğretim Teknolojisi, Mesleki ve Teknik Öğretim Programları, İnsan İlişkileri dersleridir. Bu yönetmelik ve dersleri, 1971-1972 ders yılında son sınıf öğrencileri hariç diğer bütün sınıflardaki öğrencilere uygulanmıştır.

20.01.1974 tarih ve 14774 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan *Ankara Üniversitesi Bölüm Kürsü Enstitü ve Diğer Birimlerinin Çalışmaları ve Yönetim Şekilleri Hakkında Yönetmelik* ile "her Fakülte içindeki çalışmalar, sadece bölüm veya sadece kürsü esasına göre düzenlenebileceği gibi, aynı Fakültede bağımsız kürsülerle birlikte bölümler de kurulabilir. Fakültede okutulan her dersin en yakın kürsü veya bölüme bağlanması zorunludur. Fakülte içinde yeni kürsü veya bölüm kurulması; mevcut kürsü veya bölümlerin birleştirilmesi, kaldırılması, kürsü ve bölüm sistemlerinde değişiklik yapılması; bölümlerin kürsüsüz veya kürsülerden oluşturulmasına karar verilmesi işlemleri, ilgili kürsü ve bölümlerin yazılı görüşleri alınarak; fakülte kurulunun üçte iki çoklukla yapılacak toplantısında gizli oyla ve toplantıya katılanların üçte iki çoğunlukla yapacağı teklif üzerine Senato tarafından kararlaştırılır." Bu yönetmeliğe göre kürsü "aynı veya birbirine çok yakın alanlardaki bilim dallarında faaliyet gösteren bir çalışma birimi"dir. Bölüm ise Eğitim-öğretim ve araştırmalarının nitelik, amaç ve kapsamı yönünden bir bütün teşkil eden veya birbirini tamamlayan kürsülerden veya bilim dallarından oluşan bir öğretim ve çalışma birimidir.

Bu yönetmelik uyarınca, Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi, Fakülte Kurulu'nun 11.03.1974 tarihinde bölüm ve kürsü esasına göre örgütlenme konusunda bir ön çalışma yapmak üzere görevlendirdiği komisyonun 29.03.1974 tarihli raporu, 13.04.1974 tarihinde kabul edilerek fakülte kendi belirlediği biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre, Kürsüler Eğitim Felsefesi, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Hukuku kürsüleridir. Eğitim ve Öğretim Bilimleri Kürsüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümüne, Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü Eğitim Yönetimi,

Teftişi-Planlaması Bölümüne, Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümüne, Eğitim Psikolojisi ve Özel Eğitim Kürsüleri Eğitim Psikolojisi ve Özel Eğitim Bölümüne, Halk Eğitimi ihtisas bölümü ise, ayrı bir bölümolarak da bu yapılanmada yer almıştır. Bu çerçevede Fakültede üç kürsü ve beş bölümlü bir akademik yapılanma ortaya çıkmıştır (Aslan, 2019). Eğitim Yönetimi, Teftişi-Planlaması Bölümünün amacı ise eğitim alanında yönetim sürecini etkili biçimde ele almak, araştırma, inceleme ve bilimsel çalışmaları yapmak, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim ve öğretim yapmak ve kurumların bu alanda gereksindiği uzmanları yetiştirmek için hizmetiçi eğitim yapmak (Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1980) olarak belirtilmiştir.

07.01.1980 tarihli Fakülte Kurul Kararına göre Fakültenin akademik yapılanması, "Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü, Halk Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Teknik Eğitim Bölümü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bölümü, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümü, İstatistik ve Araştırma Eğitimi Bölümleri" ile Güzel Sanatlar Kürsüsünden (9 bölüm+1 kürsü) oluşmaktadır. Bu bölümlerin yanı sıra öğretim, ilk dört dönemde ortak bir programda, beşinci dönemden itibaren Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Halk Eğitimi, Özel Eğitim, Teknik Eğitim, Eğitim Ekonomisi ve Planlamasından oluşan eğitim uzmanlıklarında yürütülmektedir (Aslan, 2019). Diğer bir ifadeyle bu tarihte, Fakültenin eğitim bilimleri disiplinlerinden bu yedi uzmanlık alanında 1983 yılına kadar devam lisans programı bulunmaktadır.

Günümüzle karşılaştırıldığında büyük oranda özerk olarak nitelendirilebilecek dönemin üniversitelerini, yükseköğretim basamağına oturtmaya çalışan sistemin 06.11.1981 tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'yla yapılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bugünkü üniversitelerin karşılaştığı sorunların büyük çoğunlukla bu yasa ve yasanın uygulanma biçiminden kaynaklandığı, bu yasanın 7. maddesinde de görüleceği üzere "Yükseköğretim kurumlarında eğitim - öğretim programlarının asgari ders saatlerini ve sürelerini, öğrencilerin yatay ve dikey geçişleriyle ve yüksekokul mezunlarının bir üst düzeyde öğrenim yapmalarına ilişkin esasları Üniversitelerarası Kurulun da görüşlerini alarak tespit etmek" ve üniversitelerdeki herhangi bir birimin, programın açılması, birleştirilmesi veya kapatılması yetkisinin Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) verilmesiyle de görülmektedir. Diğer bir ifadeyle üniversitelerin eğitim-öğretim ile ilgili süreçlerinde de son karar merci YÖK olmuştur.

Bu kanundan önce Fakültede 9 bölüm ve 1 kürsüden oluşan bir akademik yapı bulunmaktayken, 06.09.1982 tarihinde YÖK'ün bu yetkisi çerçevesinde aldığı bir kararla, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü olacak biçimde Fakültenin akademik yapılanması üç bölümlü ve on iki ana bilim dalından oluşmaktadır. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü ise Tablo 3'teki ana bilim dallarından oluşan bir yapıya dönüşmüştür. Bununla birlikte07.01.1980 tarihli Fakülte Kurul Kararında da varolan yedi alandaki lisansa dayalı ihtisas programları, 1982 yılında da devam etmiştir ve YÖK'ün Eylül 1982 tarihli bu kararı lisans programlarında hemen uygulanamamıştır. Bu kararın, fakültenin üç bölüm ve ihtisas alanına göre düzenlenmesi kararının uygulanabilmesi için Miser'e (2016) göre fakültede bir intibak komisyonun kurulmasına karar verilmiştir. Diğer bir ifadeyle fakültede lisansa dayalı yedi uzmanlık alanı 1982 yılında da varlığını sürdürmüştür. 1982 ÖSYS Kılavuzuna göre fakülteyi tercih eden öğrenciler (kontenjan sayısı 250), fakültede öğrenime başladıklarında daha birinci sınıfta bu yedi bölümden birini tercih etmeleri istenmiştir. Öğrenci kayıt defterlerinden ve fakülte kurul kararlarından sürecin bu şekilde olduğu anlaşılmaktadır. 28.03.1983 tarihinde ise Fakülte Kurulu, YÖK'ün kabul ettiği bölüm, ana bilim dalı yapılanması içerisinde, yeni bilim dallarının açılmasını kabul ve teklif etmiştir. 1983 yılında YÖK tarafından da kabul edilen ve uygulanan bu teklifin, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü ile ilgili durumu Tablo 3'te yer almaktadır. Fakültede lisansa dayalı üç uzmanlık alanından biri Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümüdür ve bölüm bu tarihten 1997 yılına kadar varlığını sürdürmüştür (Bkz. *Ek 1*).

Tablo 3. *1982/1983 Yapılanmasına Göre EYP Bölüm/Ana Bilim/Bilim Dalları*

Bölüm	Anabilim Dalı	Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Eğitim Yönetimi
		Eğitim Teftişi
		Eğitim Hukuku
		Örgütsel Davranış
	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Eğitim Ekonomisi
		Eğitim Planlaması
	Eğitim İstatistiği ve Araştırma	Eğitim İstatistiği
		Araştırma Yöntembilimi
	Halk Eğitimi	Halk Eğitimi

Kuşkusuz Fakültenin akademik yapılanması alınan kararlarla dönüştükçe bölüm/ana bilim dalı/bilim dalları da farklılaşmaktadır. 1980 tarihli düzenlemede Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bölümü ile Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü olarak iki ayrı akademik yapıda ve lisansa dayalı ihtisas programında varolan alan, 1982/83 tarihli düzenlemede Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü olarak tek bir akademik yapıda ve ihtisas programında yer almıştır. Bunun yanı sıra 20.07.1982 tarih ve 17760 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname" ile Fakültenin adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Fakültenin 1982'de ortaya çıkan üç bölümlü yapısı, YÖK'ün 10.07.1989 tarihli kararıyla, Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYP) Bölümü'nün dört ana bilim dalından biri olan Halk Eğitimi ana bilim dalının tekrar bölüm olarak kabul edilmesiyle dört bölümlü (Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Halk Eğitimi Bölümleri) bir yapıya kavuşmuştur. 21.12.1989 tarihli YÖK kararıyla Eğitim Hukuku bilim dalı, EYP bölümünün bir ana bilim dalına dönüşmesiyle, EYP bölümü dört ana bilim dalından oluşan yapısını sürdürmüştür. Bu düzenlemeye göre Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitim Hukuku, Eğitim İstatistiki ve Araştırma* ana bilim dallarından oluşmaktadır (Bkz. Ek 1).

YÖK'ün 03.08.1995 tarihli kararıyla fakültede Eğitim Programları ve Öğretim, Özel Eğitim, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Yönetimi ve Planlaması ile Halk Eğitimi bölümlerinden oluşan 5 bölümlü ve bu bölümlere bağlı 16 ana bilim dalından oluşan bir akademik yapı ortaya çıkmıştır. Bu düzenlemede, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü,1989 yılındaki yapısını korumuştur. Diğer bir ifadeyle 1982'den 1997 yılına kadar EYP dört ana bilim dalından oluşan bir akademik birim, bölüm olarak varlığını sürdürmüştür (Bkz. *Ek 1*). YÖK'ün 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararıyla eğitim bilimleri disiplinlerinden oluşan bölüm ve ana bilim dalı yapılanması kökten biçimde dönüştürülerek, 1965 yılından 1997 yılına kadar olan eğitim bilimlerinin akademik ve kurumsal birikimi ana bilim dallarına sıkıştırılmıştır. Bu uygulamayla Eğitim Bilimleri Fakültesinde diğer eğitim fakültelerindeki gibi bir yapı ortaya çıkmıştır: Eğitim Bilimleri Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü olacak biçimde sınırlı bir yapı varolmuştur. Diğer bir ifadeyle, Fakültenin kuruluşundan itibaren kürsü ve bölüm yapılanması olarak varlığını sürdüren

eğitim bilimleri bölümlerinden, 1980 sonrasında geriye kalan birkaç bölüm de bu uygulamayla ana bilim dalı haline geriletilmiştir (Aslan, 2019). Bu süreçte, Miser'e (2016) göre Fakültenin, bölümlerin kapatılması yerine, YÖK'ün, kurulmasını öngördüğü yeni bölümleri ve programları açma önerisi kabul edilmemiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, 1997 düzenlemesiyle eğitim bilimlerinde dört bölümlü ve bu bölümlere bağlı dokuz ana bilim dalından oluşan bir akademik yapı ortaya çıkmıştır. 1982'den 1997 yılına kadar Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü olarak varlığını sürdüren alan, bu yeni düzenlemeyle Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi adıyla eğitim bilimleri bölümünün bir ana bilim dalına indirgenmiştir.

Tablo 4. *Eğitim Bilimleri Fakültesi bölüm ve anabilim dalları (1997)*

Bölümler	Anabilim Dalı
Eğitim Bilimleri Bölümü	Eğitim Programları ve Öğretim
	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Özel Eğitim Bölümü	Zihin Engelliler Eğitimi
İlköğretim Bölümü	Okul Öncesi Öğretmenliği
	Sınıf Öğretmenliği
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

1997 yılında oluşturulan, eğitim bilimlerinin gelişimini sekteye uğratan akademik yapılanmadan, 11.07.2007 tarihinde YÖK Genel Kurulu'nun aldığı bir kararla vazgeçilmiş ve yeni bir düzenleme yürürlüğe girmiştir. Buna göre 1997 yılındaki düzenlemede Eğitim Bilimleri Bölümü içerisinde yer alan ana bilim dallarından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalı 2007 düzenlemesiyle, Eğitim Yönetimi ve Politikası adıyla, *Eğitim Yönetimi* ve *Eğitim Ekonomisi* ana bilim dallarından oluşan bir bölüm haline gelmiştir (Bkz. *Ek 1*). YÖK'ün 15.06.2016 tarihli toplantısında aldığı bir kararla, eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. YÖK'ün bu kararında "Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesindeki mevcut bölüm ve ana bilim dalları dikkate alınarak" bölüm ve ana bilim dalı yapılanmasının gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

Oysaki bu kararda belirtilen, "mevcut bölüm ve ana bilim dallarının dikkate alınması"nın Eğitim Fakülteleri için geçerli olabileceği söylenebilirken, Eğitim Bilimleri Fakültesi için geçerli olamayacağı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle 2016 yapılanmasıyla Eğitim Bilimleri alanlarının akademik ve kurumsal birikimi, 1997 yılında yapılan düzenlemedeki gibi bir hale dönüşmüştür. Bunun yanı sıra Eğitim Bilimleri Fakültesinin kuruluşundan 1980'e kadar getirdiği Eğitim Bilimleri alanlarına ilişkin akademik ve kurumsal gelişimi, 1980'den itibaren dönüşerek 1997'de tüm birikim anabilim dalları içine sıkıştırılmıştır. 2016 yılındaki düzenlemeyle de bu birikim, 20 yıl öncesindeki gibi anabilim dalları içine sıkıştırılmıştır. Ortaya çıkan bu yeni akademik yapılanmaya göre Fakülte 13 bölüm ve 24 anabilim dalından oluşan bir yapıdan, "mevcut bölüm ve anabilim dalları dikkate alınarak" 8 bölüm ve 25 anabilim dalı olan bir yapıya dönüşmüştür. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bilimlerinin kuruluşundan günümüze kadar bölüm/kürsü ve anabilim dalı olarak varlığını sürdüren alanları, tek bir bölümde, Eğitim Bilimleri Bölümü altında ana bilim dalına dönüşmüştür. Bu uygulamayla Eğitim Bilimleri Bölümü 8 ana bilim dalından oluşan hantal bir yapı haline gelmiştir (Aslan, 2019). 2007 yılı düzenlemesiyle Eğitim Yönetimi ve Politikası adıyla tekrar bölüm haline gelen alan, 2016 düzenlemesiyle bu hantal yapının içerisinde Eğitim Yönetimi ana bilim dalına indirgenmiştir ve bu düzenleme 2024 yılı itibariyle de varlığını korumaktadır (Bkz. *Ek 1*). Türkiye'de 2024 yılı YÖK istatistiklerine göre 208 üniversitede 102 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bunlardan 1'i Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi, 2'si Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, 4'ü Eğitim Bilimleri Fakültesidir. Eğitim yönetimi 85 üniversitenin, 86fakültesinde karşılık bulmuştur. 86 fakültenin 3'ü edebiyat fakültesi, 1'i fen-edebiyat fakültesi, 1'i insan ve toplum bilimleri fakültesidir. Bu 5 fakültede, eğitim bilimleri bölümünde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalı olarak varlığını sürdürmektedir. Diğer 81 fakültenin 4'ü eğitim bilimleri fakültesidir. Eğitim yönetimi, 81 fakültede aynı adla ana bilim dalı olarak gelişimini sürdürmektedir. Bu iki programda 495 öğretim elemanı (160 profesör, 136 doçent, 122 doktor öğr. üyesi, 7 öğr. gör., 70 araş. gör.) çalışmaktadır (YÖK İstatistik, 2024).

Türkiye'de eğitim yönetimi programı lisans düzeyinde, 1984 yılına kadar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dışında var olamamıştır. 29 Ağustos 1983 tarih ve 220/7232 sayılı kararla YÖK, programlarla ilgili kapsamlı bir düzenleme yapmıştır (YÖK, 2007). Bu çerçevede öğretmen yetiştiren kurumlarda, Eğitim Yönetimi ve Planlaması ile Eğitim Yöneticiliği

ve Deneticiliği olarak iki farklı lisans programı var olmuştur (ÖSYM, 1984-1997 Kılavuzları). Bu yeni düzenleme sonrasında bu iki alanın kuruluş yılları ve üniversitelere göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Eğitim Yönetimi ve Planlaması/Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Lisans Programları ve Üniversitelere Göre Dağılımı (1984-1997)*

Üniversite	1984-1987		1988-1990		1991		1992-1993		1994		1995		1996		1997	
	EYD	EYP	EYD	EYP	EYD	EYP	EYD	EYP	EYD	EYP	EYD	EYP	EYD	EYP	EYD	EYP
Abant İzzet Baysal									X		X		X		X	
Ankara		X		X		X		X		X		X		X		X
Çanakkale 18 Mart									X		XX[1]		XX		XX	
9 Eylül					X		X		X		X		X		X	
Gazi	X		X		X		X		X		X		X		X	
Hacettepe	X		X		X		X		X		X		X		X	
İnönü			X		X		X		X		X		X		X	
Yüzüncü Yıl							X[2]		X		X		X		X	
Toplam	2	1	3	1	4	1	5	1	7	1	7	1	7	1	7	1

ÖSYM'nin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzlarına göre alan, lisansa dayalı 1984 yılına kadar Ankara Üniversitesi'nde, bu tarihten 1988 yılına kadar üç üniversitede var olabilmiştir. 1988 yılından itibaren dört, 1991 yılında beş, 1992 yılından itibaren altı ve 1994 yılından 1997 yılına kadar sekiz üniversitede lisansa dayalı programlarla var olabilmiştir. Bununla birlikte, 1984'te Gazi ve Hacettepe Üniversitelerindeki, 1988'den itibaren İnönü Üniversitesi, 1991'den itibaren Dokuz Eylül Üniversitesi, 1992'den itibaren Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 1994'ten itibaren Abant İzzet Baysal ve Çanakkale 18 Mart Üniversitelerindeki Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği lisans programlarına sınavla öğrenci kabulü koşullu olarak gerçekleşmiştir. Buna göre bu programlara sınavla başvuruda, "üç veya dört yıllık Öğretmen

[1] Normal ve İkinci Öğretim lisans programları

[2] 1992 yılındaki program Fen-Edebiyat Fakültesinde, 1993'teki Eğitim Fakültesinde açılmıştır.

Okulu veya sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Yüksek Okulu mezunu olduktan sonra en az üç takvim yılı iyi derecede başarılı öğretmenlik yapmış olanların başvurabilmesi" koşulu bulunmaktadır. 1990'dan itibaren bu koşul "…iki yıllık veya dört yıllık Eğitim Yüksek Okulu…" biçiminde düzenlenmiştir. Bu dönemde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki Eğitim Yönetimi ve Planlaması programında ise böyle bir koşul bulunmamaktadır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrenci Diploma Defter kayıtlarına göre fakültede, kuruluşundan 2006 yılına kadar yaklaşık olarak 2000 (1967) öğrenci günümüz eğitim yönetimi alanında öğrenim görmüş ve mezun olmuştur. Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği programı, YÖK'ün 1983 tarihli düzenlemesinden sonra üniversitelerin lisans programlarında, yedi üniversitede 1984 yılından 1997 yılına kadar ÖSYM tercih kılavuzlarında yer almıştır. Bu sekiz üniversitedeki öğrenci kontenjanının yıllara göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Eğitim Yönetimi ve Planlaması/Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Lisans Programları Kontenjanları ve Yıllara Göre Dağılımı (1984-1997)*

Yıl	Abant İzzet Baysal	Ankara	On Sekiz Mart	Dokuz Eylül	Gazi	Hacettepe	İnönü	Yüzüncü Yıl
1984		95			100	40		
1985		95			100	40		
1986		95			80	40		
1987		96			80	40		
1988		96			80	40	40	
1989		96			80	40	40	
1990		96			80	45	50	
1991		96		40	60	45	50	
1992		96		40	60	45	50	30
1993		96		40	60	45	50	30
1994	30	96	25	40	60	45	50	40
1995	30	80	25+30[3]	40	60	45	50	40
1996	30	50	25+30	40	40	45	50	30
1997	15	20	10+10	20	40	30	40	30

Tablo 6'ya göre 1984-1997 yıllarında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesindeki Eğitim Yönetimi ve Planlaması lisans programının toplam kontenjanı 1203 öğrencidir. Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği lisans programında, 1984'ten itibaren Gazi Üniversitesinde 980, Hacettepe

[3] İkinci öğretim programı kontenjanı.

Üniversitesinde 585, 1988'den itibaren İnönü Üniversitesinde 470, 1991'den itibaren Dokuz Eylül Üniversitesinde 260, 1992'den itibaren Yüzüncü Yıl Üniversitesinde 200, 1994'ten itibaren Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 105 ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde 155 öğrenci kontenjanı bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu iki alanın 1984 yılından kapatıldığı 1997 yılına kadar kontenjanı 3958'dir (1984-1997 ÖSYM Kılavuzları).

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Türkiye'de bilim alan/lar/ındaki akademik dönüşümü, genelde eğitimbilimleri, özelde eğitim yönetimi disiplini üzerinden ele alan bu çalışmada, 2547 sayılı kanun ve uygulanma biçiminin bilimleri, disiplinleri, çalışma alanlarını nasıl biçimlendirdiği, düzenlemeye çalışırken nasıl bozduğu ve daralttığı değerlendirmesinde bulunmak yerinde bir değerlendirme olacaktır. Üniversiteler, öğretim kademelerinden biri olarak ele alınıp yükseköğretim sistemine dâhil edildiğinde, üniversitelerin kendi iç işleyişleri de bozularak, dönüşerek bugünkü yapıya evrilir. Bu durumu, eğitim yönetimi disiplininin akademik örgütlenmesi üzerinden söylemek mümkündür. Düzenli, sistematik, kasıtlı, istenmedik ve yersiz biçimde YÖK'sel müdahalelerin yarattığı sonuçlar, 1965'te kendine özgü bağımsız kürsüler kurularak başlayan eğitimbilimleri yapısının, nasıl tek bir bölüme ve ana bilim dallarına indirgendiği bu çalışmada kuşbakışı biçimde görülebilir. Bununla birlikte, kuruluşunda Eğitim İdaresi ve Planlama Kürsüsü, 1967'de Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü, 1974'te Eğitim Yönetimi, Teftişi-Planlaması Bölümü, 1980'de Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bölümü ile Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü, 1982'den 1997'ye kadar Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü, 1997'de Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalı, 2007'de Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, 2016'dan itibaren Eğitim Yönetimi ana bilim dalı olarak günümüze evrilen akademik örgütlenmenin, şimdilik son adı eğitim yönetimi olan disiplininin adının yerine bu süreçteki disiplinlerin/alanların adları yazılabiliyorsa, bağımsız bir bilim dalından ve akademik örgütlenmesinden söz edebilmek güçleşmektedir. Bu tabloda elbette YÖK'sel müdahalelerin payı yadsınamaz.

Farklı bilim alanlarına çoğunlukla yaslanan kuramsal tartışmaların varlığı, kendine özgü, karmaşık ve gri zeminlerin üzerinde gelişen bir süreci ortaya çıkarmaktadır. Bu çerçevede eğitim idaresinden eğitim yönetimine

evrilen bu süreç için Balcı (2022) eğitim yönetimi alanının dünyada akademik, sosyal, kültürel, politik, ekonomik alanlardaki yeni paradigma ve teorilerin bir çatışma alanı görünümünde olduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır. Bu çatışma alanının kendisi kaçınılmaz olarak, eğitim yönetimi disiplininin ontolojik ve epistemolojik görünümünün değerlendirilmesindeki farklılıkları ve uzlaşısızlığı üretmektedir. Dolayısıyla her ne kadar eğitim yönetimi disiplinini, yönetim bilimlerinin bir alt dalı, uygulama alanı ve bağımsız bir bilim dalı olarak ele alan çalışmalar olsa da, Türkiye'de üniversitelerde eğitim bilimleri içerisinde var olduğu ve geliştiği sonucuna ulaşılabilir. Başaran (1998), 1983 yılı başında Üniversitelerarası Kurul'un eğitimde 16 alanı doçentlik bilim dalı olarak kabul etmesiyle, bu bilim dallarının eğitim bilimlerini oluşturduğunu ve Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bölümü ile Eğitim Yönetimi ve Teftişi'nin de birer bilim dalı olduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır. Benzer biçimde Karakütük ve Özdoğan Özbal (2019) eğitim yönetimini, eğitim bilimleri çatısı altında görmektedir.

1984 yılından itibaren lisansa dayalı programlarda tablo 6'ya göre yaklaşık 4 bin öğrencinin eğitim-öğretim sürecine katıldığı, Eğitim Bilimleri Fakültesindeki Eğitim Yönetimi ve Planlaması programında 1203 öğrenci, diğer üniversitelerdeki Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği programında 2755 öğrenci olduğu düşünüldüğünde, fakültenin eğitim yönetimi disiplinine katkısı niceliksel olarak da görülebilir. Bu katkının oransal olarak, kuruluşundan 2006 yılına kadar fakültede 1967 öğrencinin, günümüz eğitim yönetimi disiplininden mezun olduğu düşünüldüğünde, diğer üniversitelerdeki bu lisans programı kontenjanının yaklaşık %72'sine denk geldiği söylenebilir. Bu çerçevede, eğitim yönetimi disiplininde çalışan kişilerin ve kuramsal tartışmaların, lisansüstü programlarının gelişiminin ve 2018 yılında Hacı Bayram Veli Üniversitesi'ne devredilen TODAİE'nin lisansüstü katkılarının, başka araştırmacıların gündeminde olması gerektiği bu araştırmanın başlıca önerilerindendir.

Kaynakça

Altınkurt, Y. veIliman Püsküllüoğlu, E. (2016). Bilim tarihi, sosyoloji ve psikoloji paradigmaları bağlamında eğitim yönetimi. K. Yılmaz (Ed.). *Eleştirel Eğitim Yönetimi Yazıları* içinde (ss.1-33). Pegem Akademi Yayıncılık.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği. (1965). Resmi Gazete, Sayı:12082.

Ankara Üniversitesi kuruluş kadroları hakkındaki 5239 sayılı Kanuna ek kanun teklifinin Millet Meclisince kabul olunan metni ve Cumhuriyet Senatosu Millî Eğitim, Bütçe ve Plân komisyonları raporları. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (1967). Resmi Gazete, Sayı: 12757.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans, Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinin Tadili Hakkında Yönetmelik. 24 Mayıs (1969). Resmi Gazete, Sayı: 13206.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans-Üstü Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. (1969). Resmi Gazete, Sayı:13329.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. (1971). Resmi Gazete, Sayı: 13901.

Ankara Üniversitesi Bölüm Kürsü Enstitü ve Diğer Birimlerinin Çalışmaları ve Yönetim Şekilleri Hakkında Yönetmelik. (1974). Resmi Gazete, Sayı: 14774.

Aslan, C. (2019). Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsal gelişimi. B. Aslan ve F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan* içinde (ss.407-441). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Aydın, İ., Kepenekçi, Y., Memduhoğlu, H. B. ve Oğuz, E. (2005, 28-30, Eylül). *Eğitim bilimlerinin dünyadaki kurumsal gelişimi*. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı,* Denizli.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.

Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, A. (2022). Eğitim yönetimi. *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara.

Bush, T. (2018). Eğitimde liderliğin ve yönetimin önemi. R. Sarpkaya (Ed.) ve P.Y. Sarpkaya (Çev.). *Eğitim Liderliği ve Yönetim Kuramları* içinde (ss. 1-22). Pegem Akademi Yayıncılık.

Karakütük, K. ve Özdoğan Özbal, E. (2019, 25-28, Nisan). Eğitim yönetiminde kavram kullanımı ve tüketilen kavramlar.28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara.

Karakütük, K. (2022). Eğitim Planlaması. *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. https://ansiklopedi. tubitak.gov.tr

Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Miser, R. (2016). *Türk pedagoji çınarı 50 yaşında: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (1965-2015)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 167-197.

ÖSYM. (1981-1997). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı İkinci Basamak Kılavuzu*, Ankara.

Savaş, G. (2020). Tarihsel seyir içinde eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kastamonu Education Journal*, *28*(1), 253-266. doi:10.24106/kefdergi.3553

Şimşek, H. (2005). *Eğitim yönetimi bilimin neresinde?* https://docs.google.com/

Şimşek, H. ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166), 250-261.

Taymaz, H. (1993). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kuruldu. *Eğitim ve Bilim*, *17*(87), 70-71.

Ural, A. (2023). *Bir bilim dalı olarak eğitim politikası*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2018). Yönetim ve eğitim yönetimi. K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.). *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2024). https://istatistik.yok.gov.tr/.

Yükseköğretim Kurumu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Y. Kavak, A. Aydın ve S. Akbaba Altun (Ed.). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5. Ankara.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1980). *Öğrenci el kitabı*. C. Kavcar, E. Kantemir, A. G. Ataman, ve M. Metin (Ed.) SBF Basın ve Yayın Yüksekokulu Basımevi. Ankara.

Doç. Dr. Cengiz ASLAN

1977 yılında Amasya'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Samsun-Çarşamba'da tamamladı. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği programında lisans, İlköğretim programında yüksek lisansını tamamladı. 2001-2005 yıllarında İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında sınıf öğretmenliği, 2006-2008 yıllarında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2008-2014 yıllarında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı'nda doktora öğrenimi süresince araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2015 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri (EFSTT) Anabilim Dalı'nda çalışmakta olup Türk eğitim tarihi, eğitim tarihi ve eğitim sosyolojisi alanları üzerine çalışmaları bulunmaktadır.

EK 1. *Eğitim Bilimleri Fakültesi (1965-2024)*

1965	1967-1971	1974	1980	1982	1989	1995	1997	2007-2015	2016-...
KÜRSÜLER		BÖLÜM - KÜRSÜ		BÖLÜM - ABD	BÖLÜM - ABD	BÖLÜM - ABD	BÖLÜM - ABD	BÖLÜM - ABD	BÖLÜM - ABD
Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü	Eğitim Bilimleri Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü	Eğitim Bilimleri Bölümü
									Eğitim Yönetimi
							Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	Eğitim Ekonomisi	Eğitim Programları ve Öğretim
							Eğitim Programları ve Öğretim		Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
						Eğitim Yönetimi ve Teftişi			Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri
				Halk Eğitimi		Eğitim Hukuku			Eğitim Psikolojisi
				Eğitim İstatistiki ve Araştırma		Eğitim İstatistiki ve Araştırma	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme		Rehberlik ve Psikolojik Dan.
Eğitim İdaresi ve Planlama Kürsüsü	Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü				Eğitimde Psikolojik Hizmetler		Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi
									Öğretim Teknolojileri
Eğitim Bilimleri Kürsüsü									
Sistematik Eğitim Felsefesi									
Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü									
Eğitim Psikolojisi Kürsüsü									
Anormaller ve Yüksek İstidatlılarn									
Eğitimi Kürsüsü									
Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü									

EĞİTİM BİLİMLERİ İHTİSAS BÖLÜMLERİ (LİSANS PROGRAMLARI) 1967-1997 (İlk 2 yıl ortak program)

1967-1970	1971-1974	1980-1982	1982-1983	1989	1996-1997	Lisans Programları (1998 - 2015)	Lisans Programları (2016 -)
1. Okul Psikolojisi ve Rehberlik Bölümü 2. Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve İdaresi Bölümü 3. Özel Eğitim Bölümü	1. Eğitimde Psik. Hizmetler Bölümü 2. Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü 3. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü 4. Eğitim İdaresi ve Plan.5. Halk Eğitimi Bölümü	1. EPH 2. EPÖ 3. Özel Eğt. 4. Egt.Ek.Pl.İ. 5. Sınıf Öğr. 6. Halk Eğt. 7. Teknik Eğitim	1. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü 2. Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü 3. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü	1.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 2. Eğitim Programları ve Öğretim 3. Eğitim Yönetimi ve Planlaması 4. Halk Eğitimi 5. Özel Eğitim	1.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 2. Eğitim Programları ve Öğretim 3. Eğitim Yönetimi ve Planlaması 4. Halk Eğitimi 5. Özel Eğitim	1.Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği 2. Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 4.Sınıf Öğretmenliği 5.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 6.Zihin Engelliler Öğretmenliği	1. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği 2. Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 4. Sınıf Öğretmenliği 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 6. Özel Eğitim Öğretmenliği

Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Yönetimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR SULLIVAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, abayraktar@ankara.edu.tr;
ORCID: 0000-0002-1700-8899

Öz

Öğrenme etkinliklerini düzenleme ve süreç içerisinde öğrencileri kazanımlara ulaşmada destekleme ve güdüleme olarak tanımlanabilen sınıf yönetimi becerisi başarılı bir eğitim ortamının ihtiyacı olan temel unsurlardan biridir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl betimlediğini, bunların nedenleri olarak neleri listelediklerini, sıklıkla gözledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının türlerini ve onlarla nasıl baş ettiklerini belirlemektir. Bu nitel araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde görev yapan 120 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüş alma formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin çoğunun istenmeyen davranışı doğru olarak tanımladığını ve en çok vurgulanan özelliklerin dersin akışını bozan, öğrenmeyi engelleyen ve kurallara uygun olmayan davranışlar olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlere göre istenmeyen davranışları oluşturan nedenlerin başında öğrencilerin aile yapıları ve derslere ilişkin ilgi düzeylerinin düşük olması gelmektedir. Öğretmenler sınıf içinde birçok istenmeyen davranış örneği vermişlerdir ve öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemler öğrencilerin derste söz almadan konuşmaları ve derse ilgi göstermemeleridir. Öğretmenlerin kullandığı stratejilerin başında öğrencilerle konuşma ve öğrencilerle sınıf kurallarını belirleme gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar, sınıf öğretmenleri*

Giriş

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Aydın (2022) sınıf yönetimini eğitim etkinliklerinin

sekteye uğramaması için önceden yapılan planlamalar ve belirlenen ilkeler olarak betimlemektedir. Beytekin'e (2016, s. 3) göre ise sınıf yönetimi *düzenli ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik öğretmenin düşüncelerini, planlarını ve hareketlerini içeren bir süreç* olarak ifade edilmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalar geçmişte sınıf yönetimi becerisini öğrenci davranışları kontrol etme olarak görmekteydi. Dolayısıyla öğretmenler zamanlarının çoğunu sınıf disiplinine ayırıyorlardı ve bu nedenle de öğrenme etkinliklerini oluşturmada ve uygulamada zorlanıyorlardı. Günümüzde çağdaş sınıf yönetimi anlayışı ile öğrenme etkinliklerinin sekteye uğramaması için yapılan tüm düzenlemeler ve rehberlik olarak kabul görmektedir. Bu nedenle sadece sınıf kurallarını oluşturmak ve istenmeyen davranışlara yönelik müdahaleler ya da yaptırımların yanı sıra etkili zaman yönetimi ve iletişim kurma, sınıf içi düzenlemeler yapma, öğrenenler için merak ve ilgiyi artıran öğrenme ortamları oluşturma öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel beceriler arasında yer almaktadır.

Sınıfın en etkili öğesi ve lideri olan öğretmenlerin sınıfta etkili öğrenme ortamlarını oluşturmada büyük rolü ve sorumluluğu bulunmaktadır (Aydın, 2022; Bozan ve Ekinci, 2020). Bir diğer deyişle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artması sınıf içinde yapılacak eğitsel etkinliklerin niteliğini ve doğasını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyi birçok araştırmaya konu olmuştur. Çubukçu ve Girmen (2008) Eskişehir'de görev yapan 305 sınıf öğretmeninin sahip olduğu sınıf yönetimi becerilerini dokuz başlıkta incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin kendilerini en çok alan hâkimiyetinde yetkin bulduğunu bunun yanı sıra planlama boyutunda kendilerini yetkin görmediklerini gözlemlemişlerdir.

Bozan ve Ekinci (2020) Mardin ilinde görev yapan 64 öğretmenle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemleri a) öğretmen yeterlikleri, b) öğrenciden kaynaklı, c) velilerden kaynaklı ve d) mekândan kaynaklı olarak dört başlık altında incelemişlerdir. Öğretmen yeterlikleri başlığı altında öğretmenlerin alan bilgisinde eksiklerinin olması ve öğrencilerin dikkatini uyanık tutamamaları en önemli sorunlar olarak belirtilmiştir. Öğrencilerden kaynaklı sorunların başında öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi ve sınıf kurallarına uymaması; velilerden kaynaklı nedenler arasında farklı kültürlerden gelen velilerin tutumları; mekândan kaynaklı nedenlerin başında ise sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması ifade edilmiştir.

Korkut ve Babaoğlan (2010) öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ve kıdemlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini inceledikleri çalışmalarında 11-25 yıl arasında kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerden özellikle öğrenci etkileşimi ve davranış yönetimi alanlarında daha yüksek oranda yetkin olduklarını bulmuşlardır. Benzer bulgular Alkan'ın (2007) çalışmasında da gözlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle de istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede ve sorun çözme stratejilerinde tutarsız oldukları ve olumsuz davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Yıldız ve Gündüz (2021) Samsun ilinde proje okullarında görev yapan 37 öğretmenin karşılaştıkları sorunları inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunların altında yatan nedenleri sınıfların fiziki düzenlemelerinin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve takip edilen öğretim programının çok yoğun ve günlük hayatla ilişkili olmaması olarak listelemişlerdir.

Külekçi-Akyavuz (2020) öğretmen adayları ve fakültede öğretim üyelerinin görüşlerine göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlediği çalışmasında sınıf yönetimi becerileri orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf yönetimi yeterliklerinde en yüksek ortalamalar sırasıyla öğrenci etkileşimi, sınıfın fiziki düzeni ve zamanı yönetmek olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kendilerini en az yetkin buldukları alanlar ise öğrenci davranışlarını ve öğretimi yönetmek olarak belirlenmiştir.

Alanda yapılan çalışmalar staj okullarında uygulama yapan öğretmen adaylarının (Bullough ve Richardson, 2014; Hammerness, 2011; Külekçi-Akyavuz, 2020; Nahal, 2010) ve öğretmenlerin özellikle de göreve yeni başlayanların sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede zorlandıklarını göstermektedir (Bozan ve Ekinci, 2020; Brouwers ve Tomic, 2000; Korkut ve Babaoğlan, 2010).

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme; hiçbir tepki göstermemekten, fazla süre ve çaba gerektiren büyük müdahalelere başvurmaya kadar değişim göstermektedir. Sınıf yönetiminin içerdiği alt beceriler eğitimcilere göre farklı sınıflandırmalarla ifade edilmektedir. Örneğin Brophy sınıf yönetimi becerilerini a) pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi, b) öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate alma, c) öğretim yöntemleri, d) kuralları oluşturma ve e) öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir (Jones ve Jones

2004). Marzano (2003) ise sınıf yönetiminin *kuralları oluşturmak ve pekiştirmek, disiplini sağlamak, öğretmen ve dört alanın birleşiminden oluştuğunu* ifade etmektedir (Akt. Külekçi-Akyavuz, 2020, s. 329). İstenmeyen davranışlar öğrenmeyi engelleyen, öğrencilerin güvenliğini tehlikeye sokan, okul ve öğrencilerin araç gereçlerine zarar veren ve öğrencilerin sosyalleşmesini engelleyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2022). Şahin ve Adıgüzelli (2015) istenmeyen öğrenci davranışlarını eğitim ve öğretime ayrılan zamanı alan ve sınıfın düzenini bozan davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin bu davranışları tespit edebilmesi ve öğrenme deneyimlerinin sekteye uğramaması adına tedbirler alabilmesi önemli ve gerekli bir beceridir.

Dolayısıyla, bu araştırmada 120 sınıf öğretmeninin istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl betimlediğini, bunların nedenleri olarak neleri listelediklerini, sıklıkla gözledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının türlerini ve onlarla nasıl baş ettiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenler istenmeyen davranışları nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretmenlere göre istenmeyen davranışların neler olabilir?
3. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları davranış sorunları nelerdir?
4. Öğretmenler istenmeyen davranışların çözümünde hangi stratejileri kullanmaktadır?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara yönelik görüşlerinin alındığı bu nitel çalışmada görüş alma formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde görev yapan 90 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplamda 120 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların tümü devlet ilkokullarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 3 ile 40 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması

Çalışmanın verileri öğretmenlerin doldurduğu açık uçlu sorulardan oluşan "Görüş Alma Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan sorular araştırmacı tarafından ilgili alan araştırmasına bağlı olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan form alan uzmanları ile paylaşılmıştır. Alınan uzman görüşlerine göre uygulamadan önce forma son hali verilmiştir.

Verilerin analizi

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu nitel çalışmada öğretmenlerin cevapladığı görüş alma formundan toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinden istenmeyen davranışı tanımlamaları ve örnekler vermeleri istenmiştir. Görüş alma formunda yazılan yanıtlar incelendiğinde toplam 120 sınıf öğretmeninden yedisinin istenmeyen davranışı tanımlamadığı gözlenmiştir. Bir diğer ilginç bulgu ise 12 sınıf öğretmeninin bu soruya ilgisiz yanıtlar yazmasıdır. Dolayısıyla, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin altıda birinin istenmeyen davranışı betimleyemediği ve örnek davranışlar listeleyemediği görülmüştür. Geriye kalan 100 öğretmen ise istenmeyen davranışları doğru şekilde tanımlayabilmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışın betimlenmesinde 20 farklı cevap içinde en popüler olanları dersin yapılmasına engel olan ve öğrencinin öğrenmesini güçleştiren davranışlar (51) ile sınıf kurallarına uygun olmayan davranışlardır (32).

Araştırmanın ikinci sorusu sınıf öğretmenlerine göre istenmeyen davranışların nedenlerinin neler olduğudur. Görüş alma formuna yazılan yanıtlar incelendiğinde dokuz öğretmenin soruyu boş bıraktığı ve iki öğretmenin ise soru ile ilgili olmadığı görülmüştür. Öğretmenler tarafından 50'nin üzerinde sebep listelenmiştir. Bunların başında aileden kaynaklı nedenler (64) ve öğrencilerin ilgi düzeylerinin düşük olması gelmektedir (32). Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışların nedenleri olarak aile gibi sınıf dışı faktörleri ve

öğrencilerin motivasyon ve ilgi düzeylerinin düşük olması gibi nedenleri ileri sürdükleri görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri istenmeyen davranışların nedenleri olarak programın, etkinliklerin, sınıf içi ilişki düzeninin ve sınıf kurallarının varlığı ile ilgili ifadelere yer vermemişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusu öğretmenlerin en sık karşılaştıkları davranış problemlerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden en sık karşılaştıkları 10 istenmeyen davranışı listelemeleri istenmiştir. Yine çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin onda birinden fazlası bu soruyu yanıtlamazken yazılan 60 davranış örneği de soruyla ilgisiz olduğu için kodlanmamıştır. Çalışmaya katılan diğer sınıf öğretmenleri 80'in üzerinde istenmeyen öğrenci davranışı örneği listelemiştir. Bunların içinde en yaygın olanları öğrencilerin sürekli ya da söz almadan konuşması (110) ve dersle ilgilenmemesidir (76). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle deneyimlediği istenmeyen davranışlar

a) bireysel davranışlar,

b) öğrencilerin akranlarıyla ilişkileri,

c) öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Öğrencilerin bireysel olarak sergiledikleri istenmeyen davranışlar en sıktan en aza doğru olarak 1) derste söz almadan konuşma (110), 2) derslerde sıklıkla telefonla ya da başka şeylerle ilgilenme, gündüz rüyaları görme, dersi dinlememe, pencereden dışarıyı seyretme gibi davranışlar yoluyla dersle ilgilenmeme (76), 3) ders çalışmama, ödev yapmama, araç-gereç getirmeme, derse hazırlıksız gelme gibi davranışlar sergilemeleriyle derse hazırlıksız gelme (43), 4) derse geç gelme (20) ve 5) kılık kıyafetine özen göstermeme (7) olarak listelenmiştir.

İlkokul öğrencilerin akranlarına sergiledikleri istenmeyen davranışların başında arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramama (73) gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine göre öğrenciler akranlarına kaba davranmakta, onlarla kavga etmekte ve küfür etmektedir. Bunlara ilave olarak dile getirilen diğer istenmeyen davranış örnekleriyse iletişim kuramama, özür dilemeyi bilmeme ve akranlarını tehdit etmedir. En popüler bu kategoriyi sırasıyla arkadaşlarını rahatsız etme (29), arkadaşlarını öğretmenine şikâyet etme (20), el şakası yapma (14), başkalarının eşyasını izinsiz alma (5) ve arkadaşlarına lakap takma (4) davranışları izlemektedir.

İlkokul öğrencileri istenmeyen davranışları sergilemede ve iletişim kuramamada sadece akranlarıyla sorun yaşamamaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin de öğrencileri tarafından istenmeyen davranışlara maruz kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri istenmeyen davranışlar verilen ev ödevini yapmama (36), öğretmenle sağlıklı iletişim kuramama (14) örneğin yalan söyleme, iletişim kurmama ve tehdit etme, öğretmenine karşı gelme (4) ve sınıfta oturma biçimine dikkat etmeme (3) olarak belirlenmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının çözümü ile ilgili soruya ilişkin öğretmenlerin cevaplarında 80'den fazla öneri paylaşılmıştır. Bunların içinde en sık kullanılan yöntemler öğrencilerle yüz yüze görüşme (55) ve sınıf kurallarını oluşturma ve hatırlatmadır (33). Aynı zamanda öğretmenlerin %10'u davranışçı yaklaşımın önerdiği ödül ve ceza yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğrencilerin yaşlarına ve bulunulan mekâna göre farklılıklar gösterebilir. Örneğin, küçük yaş gruplarında ilkokul öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen davranışlar çöp kovası etrafında toplanmak ve söz almadan konuşmak olarak belirlenmiştir (İşbilir vd., 2023). Özdemir ve arkadaşları (2017) istenmeyen davranışları *öğrencilerin öğretmene ya da sınıf arkadaşlarına yönelik saldırgan davranışları, etik olmayan davranışlar, otoriteye karşı gelme, öğretmeni ya da arkadaşlarını rahatsız etme ve dersle ilgilenmeme ya da dersin işlenmesine engel olma* olarak belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu istenmeyen dersin akışını bozan ve sınıf kurallarına uygun olmayan davranışları istenmeyen davranış olarak nitelemişlerdir. Sınıf öğretmenleri sınıflarında deneyimledikleri istenmeyen davranışların nedenleri olarak daha çok öğrencilerin geldikleri aile yapılarını ve öğrencilerin derslere ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Takip edilen öğretim programının, aktif-pasif dengesinin korunduğu etkinliklerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve sınıf kurallarının varlığı ile ilgili ifadelere yer vermemişlerdir. Oysa öğretmen adaylarının staj okullarında sınıf yönetimi konusunda zorlanmalarının en önemli nedenleri arasında öğrencilerin kurallara uymaması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması ifade edilmiştir (Külekçi-Akyavuz, 2020).

Recepoğlu ve Ergün'ün (2017) çalışmalarında öğretmenler etkinliklerin zamanını öğrencilerin dikkat ve ilgi sürelerine uygun olarak planlamada ve ders sırasında istenmeyen davranışları yönetmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Nazlı'nın (2015) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin ders işlenirken sıklıkla tuvalete gitmek istemeleri, birbirlerini şikâyet etmeleri ve söz almadan konuşmalarıdır.

Sınıfta istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri sorulduğunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıklarını dile getirdikleri stratejiler öğrencilerle yüz yüze görüşme, öğrencilerle beraber kural oluşturmadır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları yönetmede aktif olarak rol aldıkları ve etkili yöntemlere başvurdukları söylenebilir. Kıdemi daha az öğretmenlerin ya da deneyimi olmayan öğretmen adaylarının ise genellikle uzman kişilerden destek alarak sınıf içi problemleri çözmeye çalıştığı görülmektedir. Örneğin Külekçi-Akyavuz'n (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının kullandığı stratejiler en sıktan en aza doğru sıralandığında yardım isteme, öğrencilerin dikkatlerini başka yere çekme, öğrenciyi sınıfın dışına çıkarma, öğrenciyle göz göze gelme stratejilerinin kullandığı görülmektedir.

Nazlı'nın (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışların yönetiminde en sık kullandıkları stratejilerin öğrencilerle göz teması kurma, sorunun altında yatan nedenleri belirleme, öğrencilere görev verme ve öğrencilerle konuşmadır. İstenmeyen davranışlarla baş edebilme konusunda İşbilir ve diğerleri (2023) istenmeyen davranışın altında yatan nedeni anlamaya çalışma, etkin dinleme davranışı gösterme, uyarma, dersin işlenişinde değişiklik yapma, öğrencilere sorumluluk verme, aileler ve okul yönetimi ile işbirliği içinde olma, ödül ve cezayı kullanmayı önermektedirler. Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin de %10'u davranışçı yaklaşımın önerdiği ödül ve ceza yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra daha çağdaş ve etkili müdahale yöntemleri sınıf öğretmenleri tarafından maalesef dile getirilmemiştir.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir. Bunların başında sınıf yönetimi konusunda hemen hemen her seminer döneminde verilen eğitimlerin süresinin uzatılması gelmektedir. Bu seminerlerde özellikle etkili iletişim, motivasyon ve davranış yönetimi konularına ağırlık verilebilir. Kıdemlerine bakılmaksızın sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme ve öğrencileri motive

etme konularında eksik bilgilerinin olduğu ve yaptıkları uygulamaların daha çok davranışçı yaklaşımın önerdiği ilkeler olduğu görüldüğünden planlanacak seminerlerde örnek olayların incelendiği ve çağdaş sınıf yönetimi ilkelerinin tartışıldığı uygulamalı eğitimler düzenlenebilir. Bu araştırmanın soruları daha yüksek sayıda katılımcısı olan yeni çalışmalarda incelenebilir. Öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri cevapların cinsiyete, çalıştıkları okul türüne ya da kıdemlerine göre değişip değişmediği incelenebilir.

Kaynakça

Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri veokulda şiddet.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Aydın, A. (2022). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Beytekin, O. F. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. İ. Çınar (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 1-20). Ankara: Eğiten Kitap.

Bozan, S. ve Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(1), 137-153.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253.

Bullough, Jr., R. V., & Richardson, M. (2014). Teacher perspectives on classroom management. In E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 283–300), New York, NY: Routledge.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig,* (44), 123-142.

Hammerness, K. (2011). Classroom management in the United States: A view from New York City. *Teaching Education, 22*(2), 151-167.

İşbilir, B., Bayrak, M., Kayaoglu, F., Acar, B. Şakar, E. ve Bülbül, D. (2023). Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplin sorunları. *Journal of European Education, 13*(1), 19-41.

Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. (Seventh Edition). Pearson.

Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(2), 146-156.

Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52*(52), 324-347.

Özdemir, S., Yüksel, G., Gelişli, Y., Özdemir, İ. E., Erişen, Y., Filiz, S. B. ve diğerleri. (2017). *Sınıf yönetimi*. M. Ç. Özdemir (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Nahal, S. P. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education, 8,* 1-19.

Nazlı, K. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi (Bingöl ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Recepoğlu, S. ve Ergün, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1337-1352.

Şahin, M. ve Adıgüzelli, Y. (2015). Sınıf yönetimi sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies, 10*(3), 799-816.

Yıldız, Ü. ve Gündüz, Y. (2021). Proje okullarında sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU*) içinde (ss. 249-262).

Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR SULLIVAN

Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar Sullivan 1998 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nde lisans eğitimini tamamladı. Yüksek lisans derecesini 2002 yılında Missoruri Üniversitesi, Columbia'da Öğretim Programları-Sınıf Eğitimi alanlarında, doktora derecesini 2009 yılında Florida Eyalet Üniversitesi'nde Sınıf Eğitimi alanında tamamladı. Doktora sonrası çaşmalarını Florida Okuma Araştırmaları Merkezi'nde yapan Dr. Bayraktar Sullivan 2010 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde göreve başladı. O tarihten bu yana Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan yazarın öğretmen eğitimi, sınıf yönetimi, okuduğunu anlama, yaratıcı yazma, çocuk edebiyatı ve erken okuryazarlık alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

Lider Bir Eğitimci Prof. Dr. Kasım Karakütük Hocam

Prof. Dr. Kasım Karakütük Hocamı 1994 yılında Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde lisans eğitimime başladığım dönemde tanıdım. Sınıf mevcudumuz oldukça kalabalık olmasına rağmen derslerini işlerken Hocamızın bir gün bile sesini yükseltmek zorunda kaldığını hatırlamıyorum. Bazı günler derse sazıyla gelen Hocamız alan bilgisi ve uzmanlığının yanında derslerinde motivasyonumuzu artırmak ve bir sınıf ruhu oluşturmaya çalışmasıyla da gönlümüzü kazanmıştı. Dört yıllık lisans eğitimim boyunca Hocamızı hep güler yüzüyle, mütevazı ve sakin ders anlatımıyla, her konuya uygun anlatabileceği örnek olaylar ve fıkralarıyla hatırlıyorum.

2010 yılında Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne araştırma görevlisi olarak başladığımda lisanstan mezun olduğum bölüme değil Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevliydim. Fakülteme geri döndüğümde diğer hocalarım gibi Kasım Hocam da beni güler yüzle karşılamıştı. Çalışma hayatım boyunca çeşitli görevler ve komisyon üyeliklerim dolayısıyla Hocamın odasına gidip bazı belgeler/bilgiler vb. talep etmek durumunda kaldım. Odasına her gittiğimde Hocamın hiç unutulmayacak olan misafirperverliği ve güler yüzüyle karşılaştım. Mutlaka sunacağı çikolatası ve anlatılacak fıkraları vardı. Kendisi Fakülte dergimizin editörlük görevini yaparken Hocamın isteğiyle editörler kurulunda görev aldığım yıllarda Hocamızın toplantılardaki resmi ama bir o kadar da tüm üyeleri kucaklayan, önemsendiğini gösteren ve samimi diliyle bulunduğu ortamı gayrı resmi hale getirmesini, iş yükümüz ne kadar yoğun olursa olsun toplantı salonundan mutlu çıktığımızı dün gibi hatırlıyorum.

Gözlemlediğim kadarıyla Hocam alanına kendisini adamış bir akademisyen. Yalnız kendi çalışmaları değil çevresindekileri ve özellikle de öğrencilerini

akademik çalışmaları konularında güdüleyen, bilgilendiren ve onlara vizyon belirlemelerinde rehberlik yapan bir lider. Bir dönem hazırladığımız bir ölçeğimize uzman görüşü almaya çalışıyorduk. O dönemlerde Hocamız Tandoğan kampüsünde Rektör yardımcılığı görevindeyken bize yardımcı olabileceğini ve görüşlerini yüz yüze vermek istediğini söylemişti. Çok meşgul olduğu için ve bir de biz ona iş çıkardık düşüncesiyle utanarak ve biraz da kaygılı bir şekilde Hocamın odasına gitmiştim. Beni aynı Fakültemizdeki odasında karşıladığı gibi sıcacık gülümsemesiyle ve ayakta karşıladı. Ancak hemen hemen her cümlesini tamamlamaya çalışırken ya telefonu çalıyordu ya da birisi odaya giriyordu. Biran önce oradan ayrılıp Hocama nefes alacak bir alan bırakmaya çalışmak istedim. O günkü yoğunluğuna rağmen gene beni odasının kapısına kadar ve yine o sımsıcak tavrıyla uğurladı. O gün de kendimi sevilmiş ve önemsenmiş ve bir o kadar da bu kadar kıymetli insanların öğrencisi olabildim diye şanslı hissetmiştim.

Fakülteden eve dönerken Hocamla bazen karşılaşıyoruz. İkimiz de Batıkent'te oturduğumuz için beraber yolculuk yaptığımız günler oluyor. Bu güzel tesadüflerde fakülteden ana yola o yokuşu nasıl iniyoruz, önce Ankaray sonra Metro yolculuğumuz nasıl başlıyor nasıl bitiyor hiç anlayamıyorum. Hoş sohbetiyle fakültenin eski günlerini, eski Hocaları ve eğitimi, öğrencilerimizi konuşurken yollar bitiyor. Bir gün Hocam ve ben ayaktaydık. Metro beklenmedik bir fren yaptı ben neredeyse geriye doğru uçacaktım. Hocamın boyu uzun olduğu için bana doğru bir hayli eğilip beni tam kritik anda kolumdan yakaladı ve o gün Hocama iyi ki böyle uzun boylusunuz yoksa yeri boylamıştım dedim. İkimiz de uzun uzun güldük.

Geçen ay içerisinde benim özel bir günüm vardı ve Hocam mutlaka yanında olacağım demişti. Hocamı yanında eşiyle çok kısa bir süre gördüm sonra telefonla aradığımda hasta olduğunu, yanımda olacağına söz verdiği için gelmek istediğini ve beni gördükten sonra da dinlenmek için eve gitmesi gerektiğini söyledi. Doktordan çıkıp yanımıza gelen, yaşına ya da kıdemine bakmaksızın her kesin gönlünü yapmaya çalışan iyi yürekli Hocam iyi ki varsınız. Hocamı tanıdığım bunca yıl içerisinde bir kez dahi kızgın, öfkeli ya da sinirli olduğunu görmedim. Onca uzun yolculuklarımızda ya da kahve sohbetlerimizde bir kez bile hiç bir şey hakkında kırıcı bir söz ya da sitemini duymadım. Her daim kibarlık ve hoşgörüsünü gördüğüm Hocam iyi ki sizin öğrencinizim. Eski bir öğrenciniz olarak Eğitim Bilimleri Fakültemize verdiğiniz emekler ve bizim üzerimizdeki unutulmaz etkiniz için minnettarım ve meslekte onurunuzla 40. Yılınızı tamamladığınız için sizi imrenerek yürekten tebrik ediyorum. Kimsenin özel gününü atlamayan, her bir başarımızı kendi başarısı gibi sevinçle ve gururla kutlayan kıymetli Hocam umarım bundan sonra da her şey dilediğiniz gibi ve o kocaman yüreğiniz kadar güzel olur.

Özel Eğitim Planlaması

Dr. Öğretim Üyesi Zafer KİRAZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zafer.kiraz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5431-5049&

Figan ŞAHİN GÖK

Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sahingok60@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3702-9184

Öz

Planlama örgütsel ve yönetsel anlamda günümüzün en önemli süreçlerindendir. Günümüz koşullarındaki hızlı değişime uyum sağlamak, karmaşıklık ve belirsizlik ortamında sorunlarla baş etmek için en etkili yöntem iyi ve etkin bir planlamanın yapılmasıdır. Eğitim planlanması, eğitim ile ilgili sorunların önemli bir kısmının çözülmesini sağlayabileceği gibi aynı zamanda eğitime perspektif katacaktır. Bu çerçevede özel eğitimin planlanması hem özel eğitimin mevcut sorunlarının bir kısmını çözülmesi hem de özel eğitimin günümüz koşullarında daha etkili hale gelmesini sağlayabilecektir. Bu çalışma sonucunda ihtiyaç doğrultusunda özel eğitim öğretmeni istihdam edilmediği görülmektedir. Böylece alan dışından öğretmenler özel eğitimde görevlendirme olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenler bu alanın bilgi, beceri ve yeterliliklerinden yoksun olarak özel eğitim sınıflarında görev almaktadır. Bundan dolayı özel eğitime ihtiyacı olan bireylere nitelikli eğitim veremedikleri gibi kendileri de bu alanda çalışmakta güçlük yaşamaktadırlar. Böylece özel eğitim ihtiyacı olan bireyler temel eğitimde hak ettikleri nitelikli eğitimi alamadan bir üst kademeye geçmektedir. Bu yüzden özel eğitim öğretmeni yetiştirme ve istihdamına öncelik verilmeli ve bir plan doğrultusunda bölgelere ihtiyaç duyulan ölçüde yerleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Planlama, eğitim planlaması, özel eğitim planlaması*

Giriş

Eğitim, bireylerin yaşamında büyük bir öneme sahip sahiptir. Bireylerin toplum içerisinde edindikleri rolleri eğitim sayesinde aldıkları söylenebilir.

Eğitimin tanımları incelendiğinde Balcı (2019) Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğünde eğitimi şöyle ifade etmektedir;

> *(1)Kültürün genç kuşaklara aktarılma süreci, (2) bireye kendi yaşantıları yoluyla istenen davranışları kazandırma süreci, (3) bireyi toplumdaki yarınki rollerine hazırlama süreci, (4) bireyi bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik boyutlarda geliştirme süreci;(5) bireyin davranışlarında yetenek, gizilgüç, karakter ve bilgi boyutlarında gerekli gelişmeleri sağlamak amacı ile sistemli etkinlikler düzenleme süreci (ss. 50-51).*

Tezcan (1985) eğitimi, bireyin yaşadığı toplumda yeteneklerini ve olumlu davranış biçimlerini geliştirdiği ve pozitif yönde dönüştürdüğü süreçlerin bütünü olara tanımlamaktadır. Çınar'a (2002) göre eğitim, insanın hayatta kalmak, yaşamını devam ettirmek ve toplum içerisindeki konumunu yükseltmek amacıyla yapılan etkinlikler bütünüdür. Akyüz'e (2016) göre eğitim, bireyin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yetenekleri ve davranışlarını istenilen biçimde geliştirmesi, belirli hedeflere yönelik yeni beceriler, davranışlar ve bilgiler edinmesini sağlayan faaliyetlerin tümüdür. Eğitimin bir diğer tanımı ise bireylerin yetkinleştirilmesidir. Beltekin'e (2014) göre eğitimle bireylerin içinde bulundukları dünyayı ve kendilerini keşfetmelerine izin verilir. Buna göre bireylerin bilgi ve becerileri toplumsal yarardan ziyade birey olarak değerli oldukları için geliştirilir.

Eğitimin tanımları incelendiğinde, eğitimin pek çok ve farklı amacı olduğu söylenilebilir. Bu amaçlar özetlenecek olursa; eğitim kültürel aktarım sağlama özelliğinin yanında, bireyi ve toplumu ekonomik olarak geliştirmekte, hedeflenen nitelikte bir toplum oluşturmak için bireylerin gelişimine müdahale etmek veya bireylerde bulunan yeteneklerin boyutlarını istenen düzeyde geliştirmek şeklinde ifade edilebilir. Bütün bu amaçlar doğrultusunda toplumda bulunan bütün bireylerin eğitim sürecinden geçmesi gerektiği düşünülebilir.

Toplum içerisinde bulunan ve eğitim sistemi içerisinde yer alan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler açısından bakıldığında eğitim amaçlarının nasıl ve ne kadar gerçekleştiği de inceleme konusu olabilmektedir. Özel eğitimi anlamak için özel eğitimin tanımını ve kimlerin özel eğitime ihtiyacı olduğu bilinmelidir. Bu bakımdan öncelikle özel eğitime ait tanımlar kısaca ifade edilecektir.

Özel Eğitim

Özel eğitim, farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Özel eğitimle ilgili yasal kaynakları incelediğimizde 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) şu şekilde tanımlanmaktadır. *Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engellilik durumu ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim.* (m.2)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre özel eğitim, *Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*. (m.4) olarak ifade edilmektedir.

Her iki tanım da incelendiğinde belirli ifadelere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu ifadeler, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin ihtiyacını gidermek üzere özel olarak eğitilmiş personel ve bu duruma göre geliştirilmiş eğitim programlarıdır. Son olarak dikkat çekilmesi gereken nokta ise bu bireylerin özelliklerine uygun ortamlarda eğitim almalarıdır. Bu özellikler açısından bakıldığında özel eğitim genel eğitimden farklı bir eğitim alanı olarak dikkat çekmektedir. Özel eğitimde çalışacak öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimi olan kişilerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmeleri ve bu bireylere gerekli eğitimi verebilmek amacıyla özel bir eğitim sürecinden geçerek hazırlanmaları gerekmektedir. Bu özel niteliklere göre eğitim almış öğretmenler, özel eğitim öğrencilerinin ihtiyacını karşılayabilecekleri özel ortamlar oluşturabileceklerdir.

Özel Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

Özel eğitim, yapı gereği genel eğitimden farklı özellikler göstermektedir. Bu farklılıkların oluşmasına neden olan bazı özel durumlar bulunmaktadır. Özel durumların oluşmasına sebep olan bu kavramlar aşağıda incelenecektir.

Zedelenme: Bireyin herhangi bir uzvunun ya da birden çok organının görevini kısmen ya da tamamen yerine getirememesi olarak tanımlanabilmektedir. Zedelenme bireylerin hayatında doğum öncesi, doğum esnası ya da doğum sonrasında oluşabilir (Çakıroğlu, 2016; Karabulut, 2018;

Yılmaz, 2020). Zedelenmeye örnek olarak doğum esnasında zorlanma sonucunda bireyin zihinsel ya da fiziksel zarar görmesi verilebilir.

Yetersizlik: Karabulut'a (2018) göre yetersizlik, bireyin organlarında meydana gelen zedelenme sonucu, organın normal işlevini yerine getirememesi durumudur. Zedelenme sonucunda birey zihinsel ya da fiziksel yeterlikleri yerine getiremeyebilir.

Engel: Bu terim içerik olarak zedelenme ve yetersizlik kavramlarından farklılık arz etmektedir. Zedelenme ve yetersizlik bireyle ilgili bir durumu ifade ederken engel bireyin toplumdaki durumunu ifade etmektedir. Engel, zedelenme veya yetersizlik sonucunda bireyin toplum içindeki rollerini yerine getirememesi olarak ifade edilebilir (Çakıroğlu, 2016; Karabulut, 2018; Yılmaz, 2020). Bu durum toplumda zihinsel ya da fiziksel olarak yetersizlik yaşayan bireyin topluma karışmasında, eğitimden yararlanmasında ya da iş bularak hayatını devam ettirmesinde yaşadığı engel olarak kendini gösterebilmektedir. Toplumsal düzenlemelerle engel durumu ortadan kaldırılabilmektedir.

Özel eğitim öğretmeni: Bireysel gelişim açısından farklılık gösteren bireylere eğitim verebilmek amacıyla eğitim fakültelerinin dört yıllık lisans programında çeşitli yöntem ve teknik bilgileri edinmiş olarak mezun olan özel yetiştirilmiş öğretmenlerdir (Karabulut, 2018). Özel eğitim öğretmenleri alanın gereği olarak diğer öğretmenlik alanlarından farklı yeterlilikler ile mezun olmaktadırlar.

Özel eğitim ihtiyacı olan birey: Her çocuk benzer özelliklerinin yanında farklı bireysel özelliklerle dünyaya gelmektedir. Ancak akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren çocuklar özel eğitime ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) ise bu kavram *Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey.* (m.4) şeklinde ifade edilmektedir. Özel yetenekli bireyler de özel eğitime ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. 2023 yılı bilgilendirme raporuna göre özel yetenekli birey, yaşıtlarına ve akranlarına göre anlamlı şekilde hızlı öğrenen, yaratıcılıkta, sanatta ve liderlik özelliklerinde yaşıtlarına göre ileri düzeyde olan, özel bir akademik yeteneği bulunan ve yüksek düzeyde performans gösterebilen bireydir (ÖERHGM, 2024).

Özel eğitimin amacı: Eğitimi sistemli ve amaçlı etkinlikler bütünü olarak ifade etmiştir (Balcı, 2019). Bu nedenle özel eğitimin belirli bir amaç doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (2006) özel eğitimin amacı ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. İlgili yönetmeliğe göre özel eğitim;

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını, amaçlar (m.5).

Yönetmelik maddeleri incelendiğinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde kimseye ihtiyaç duymadan bireysel olarak yaşamalarının amaçlandığı söylenebilmektedir. Bunu yaparken de özel eğitim sürecinde bireylerin var olan potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması hedeflenmektedir.

Özel eğitimin ilkeleri: Özel eğitiminözel eğitime ihtiyacı olan bireylere yararlı olabilmesi ve hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için özel eğitimin temel ilkelerinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Özel eğitimin ilkeleri 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname madde 4'te ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Buna göre:

1. Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
2. Özel eğitime erken başlamak esastır.
3. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

4. Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
5. Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
6. Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
7. Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

Özel Eğitimin Tarihçesi

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler toplumun göz ardı edilemeyecek bir parçasıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olduğu sürece özel eğitim ihtiyacı da var olmuş ve var olmaya da devam edecektir. Türkiye'de özel eğitimin tarihine bakıldığında Osmanlı'da bulunan Enderun Mektebine kadar uzanmaktadır. Enderun Mektebi üstün zekâ ve niteliklere sahip çocukların da eğitildiği bir yer olduğu için özel eğitim kurumu olarak değerlendirilebilir (Akyüz, 2016). Bunun dışında bilinen ilk özel eğitim kurumu 1889'da işitme engelliler için İstanbul'da açılan Dilsizler Mektebi'dir. Mektepte daha sonra görme engelliler için de sınıf açılarak eğitime devam edilmiştir. (Günay ve Güngör, 2013). İstanbul Dilsizler Mektebi 1926'da kapanarak İzmir'de açılan Sağır, Dilsiz ve Körler Okuluna aktarılmıştır. Böylece İzmir'de açılan Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu Türkiye Cumhuriyeti'nin açılan ilk özel eğitim okulu olma özelliğini elinde bulundurmaktadır (Çitil, 2009).

1950-1955 yılları arasında özel eğitimde gelişmeler hız kazanmıştır. 1950'de Ankara'da Körler Okulu ve Yetiştirme Yurdu, 1953 yılında da Ankara Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu kurulmuştur. 1955'te de yine Ankara'da zihin engelli ilkokul öğrencileri için ilk özel sınıf açılmıştır. 1974 yılında Ankara Ortopedik Özürlüler Temel Eğitim Okulu ve Yetiştirme Yurdu açılmış. Bundan sonra da okullar açılmaya devam etmiştir (Akyüz, 2016). 2023 yılı sonunda 353 özel eğitim anaokulu, ilkokul düzeyinde 475 özel eğitim okulu, ortaokul düzeyinde 476 özel eğitim okulu, ortaöğretim düzeyinde 476 adet özel eğitim okulu bulunmaktadır. Normal sınıflarda 359.710 öğrenci tam zamanlı kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim görmektedir. Bunun yanında 86.509 öğrenci ise özel eğitim sınıflarında kısmi zamanlı olarak eğitimlerini sürdürmektedir. (ÖERGM, 2024). Süreç içerisinde özel eğitim alanında nicelik açısından artış olduğu görülmektedir. Bu süre içerisinde özel eğitim öğretmeni yetiştirmede de bazı değişiklikler görülmüştür.

Ülkemiz öğretmen yetiştirmeye 1848 yılında başlamıştır ve alanda köklü bir geçmişe sahiptir. Ancak özel eğitim öğretmeni yetiştirme 1950'lerde başlamıştır (Aslan Bağcı, 2022). Özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Şubesinin kurulması ile başladığı söylenebilir. Şube 40 öğrenciden oluşan ilk mezunlarından sonra 1955'te kapatılmıştır (Çakıroğlu, 2016). Bununla birlikte Marshall planı kapsamında ülkemize gelen Amerikalı uzmanlar eğitim sistemini yenileştirme çalışmalarıyla birlikte 1955'te Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında Test Araştırma Bürosunun kurulmasına öncülük etmişlerdir. Bu büroda rehberlik ölçme araçları üzerine çalışmalar yapılmış ancak ilerleyen yıllarda kapatılmıştır (Yılmaz, 2020).

Bir diğer gelişme ise 1965'te Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesinde kurulan Özel Eğitim Bölümüdür. Bölüm lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde eğitim vermektedir. Bölüm bu özelliği ile alanın personel ihtiyacını karşılamanın yanında yayın ve araştırma gereksinimini gidermeye çalışarak alana önemli katkı sağlamıştır (Kargın, 2003). Bölüm 1978'de yürürlüğe giren *Özel Eğitim Sertifika Programı* ile özel eğitimin her dalına 625 sınıf öğretmeni ve ders öğretmeni yetiştirmiştir. 1982 yılına kadar da bu konuda tek kaynak olma özelliğini korumuştur (Çakıroğlu, 2016; Kargın, 2003).

İkinci olarak ise sistemli bir şekilde özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı Anadolu Üniversitesinde başlamıştır. Bu program 1984 yılında

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı olarak eğitim vermeye başlamıştır (Özyürek, 2008). Bu tür gelişmelerle alanın ihtiyacı olan özel eğitim öğretmenleri yetiştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bunun dışında alanın öğretmen ihtiyacının giderilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından farklı yöntemlere de başvurulmuştur.

MEB 2012'de 4+4+4 uygulaması nedeniyle norm fazlası öğretmenleri özel eğitimde görevlendirerek bu alandaki öğretmen açığını azaltma yoluna gitmiştir (MEB, 2012). MEB'in uyguladığı bir diğer yöntem ise, 2014 yılından itibaren zihin engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği ve üstün zekâlılar öğretmenliğinden mezun olan öğretmenleri mezun oldukları lisans programına bakılmaksızın özel eğitim öğretmeni olarak ataması yapılmıştır (https://personel.meb.gov.tr/). Bu gelişmeden sonra Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2015 yılında bir toplantı düzenlemiştir. Bu toplantıda özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme sorunları görüşülmüştür. Toplantıda özel eğitim alanında öğretmen ihtiyacının her gün arttığı ve mevcut programın Milli Eğitim Bakanlığının 2014 tarihinden itibaren uygulamaya koyduğu özel eğitim öğretmeni atama programı ile uyuşmadığı bu nedenle özel eğitimin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı çatısı altında toplanması gerektiğine karar verilmiştir. Bu karar 2016 yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur (Büyükalan vd., 2018). Günümüzde ise 59 üniversitede Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünde öğretmen yetiştirilmeye devam edilmektedir (https://universitetercih robotu.com). Özel eğitime öğretmen yetiştirme konusunda nicelik olarak ilerleme kaydedildiği söylenebilir.

Özel Eğitimin Yasal Dayanakları

1951 yılı özel eğitim alanında çalışmaların hızlandığı kırılma noktası denilebilecek dönüm noktalarının yaşandığı bir yıl olmuştur. Bu tarihten sonra öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmaların yanında hukuki yönden de gelişmeler kaydedilmiştir. Söz konusu hukuki gelişmelerden olan ve kaynak niteliği taşıyan 1961 Anayasasında eğitim hakkına da değinilmiştir. 1961 Anayasasında *Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.* (m.50) ibaresi yer almaktadır. Yasada, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin de eğitimden faydalanarak toplum için yararlı bireyler haline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer kaynak olan 1982 Anayasasında da aynı madde ele alınarak özel eğitim ihtiyacı olan

bireyler ayrıca vurgulanmış ve bu konuda pozitif ayrımcılık yapılabileceği kanunla güvence altına alınmıştır (Angun vd., 2022; Coşkun, 2012). Ayrıca bu durumun ayrımcılık olarak değerlendirilemeyeceği vurgulanmıştır. Yapıları gereği dezavantajlı gruba giren özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için kısmen olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Anayasalar dışında çıkarılan 5378 sayılı engelliler hakkında kanun ve 573 sayılı kanun hükmünde kararname de özel eğitimin yasal dayanaklarındandır. 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanunda belirtilen maddeye göre *Engellilerin tüm hak ve hizmetlerden yararlanması için fırsat eşitliğinin sağlanması esastır* (m. 4c). Bu madde ile özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, tüm bireyler gibi eğitim hizmetlerinden eşit şekilde faydalanması gerekliliğinin kanunla garanti altına alındığı vurgulanmaktadır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 4. Maddesinde özel eğitimin nitelikleri ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. Böylece özel eğitimin nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiği belirli bir düzen içermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de (2018) özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, amaç ve tanılama şekilleri belirtilmiştir. Böylece özel eğitimle ilgili ihtiyaç duyulan bütün bilgiler yasal dayanak altına alınmıştır.

Özel eğitim öğretmeni norm kadrosu: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik (2014) madde 17'ye göre;

1. Özel eğitim kurumları ile özel eğitim sınıflarında;
2. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik açılan her anasınıfı için 1,
3. Görme ve işitme engellilere yönelik ilkokullarda açılan her sınıf veya şube için 1,
4. Anaokulları ile anasınıfları hariç olmak üzere, her derece ve türdeki eğitim kurumlarında orta ve ağır düzeyde zihin engelliler ile otizmli öğrenciler için açılan her sınıf veya şube için 2,
5. İlkokul ve ortaokul kademesinde hafif düzeyde zihin engellilere yönelik açılan her sınıf veya şube için 2,
6. Lise kademesinde hafif düzeyde zihin engelliler için açılan her sınıf veya şube için 1,
7. Birden fazla engellilere yönelik açılan her sınıf veya şube için alanın gerektirdiği engel durumu dikkate alınarak 2.

Özel Eğitimin Planlaması

Her insan eğitim hakkına sahiptir ve bu hak tüm insanların eşit, özgür ve onurlu bir yaşam sürmesi için gereklidir. Kapitalist dünyada yaşamın hiyerarşik dizaynı sonucu hiç kimse eşit koşullara ve paya sahip değildir. Bu durumdan kaynaklı eğitim hakkı oldukça önem kazanmaktadır.

Eğitim hakkı; yoksul ve yoksunların eğitime ulaşmaları açısından önemlidir. Atatanır'ın (2023) da belirttiği gibi; her türlü haklardan yoksun, eşit olmayan koşullarda yaşam mücadelesi veren oldukça fazla sosyal ve ekonomik risklere sahip olan bir çocuğun kendisini gerçekleştirebilmesi ve yolunu çizebilmesi için gerekli olanaklara ulaşabilmesinde eğitim hakkı kilit rol oynar. Çocukların okul öncesi dönemden itibaren eğitim hakkını etkili şekilde kullanabilmesi devletlerin pozitif yükümlülüklerini yerine getirmesiyle mümkündür. Eğitim hakkının etkili şekilde kullanılabilmesi çocukların fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve kişilik gelişimleri açısından önem taşıyan okul öncesi itibarıyla eğitime ulaşabilmeleriyle doğru orantılıdır. Çocukların önemsendiği, onların üstün yararının gözetildiği, düşüncelerinin ve duygularının değer bulduğu, yaratıcılıklarının esas alandığı bir dünyada çocuklar, yetişkinlerin onları nasıl algılayıp tanımladığından bağımsız olarak haklara ve özgürlüklere sahip bireylerdir.

Burada çocuğun nasıl tanımlandığı da oldukça önemlidir, Türk Dil Kurumu'nun küçük yaştaki kız ya da erkek olarak tanımladığı çocuk kavramı (www.tdk.gov.tr), Tan'a (1989, s. 72) göre insanın kendi yok oluşunu yenme, yeniden yaşama, zamana karşı koyma yoludur. Çocuk herzaman umudun ve yenilenmenin taşıyıcısı ve insanın varlığını ve devamlılığını sürdürme yolundaki mücadelesinin simgesidir. Postman (1995, s. 8) ise çocuğu; korunmaya ihtiyaç duyan, özel bakıma muhtaç veherhangi biryeteneğe henüz sahip olmayan ve meslekî tecrübesi bulunmayan insan olarak tanımlar. Eğitim hakkı bütün çocukların temel haklarındandır. Engelli çocuklar normal gelişim gösteren çocukların sahip olduğu haklara sahip oldukları gibi, ilave haklara da sahiptirler (Seyhan ve Akduman, 2015, s. 153). Batu'ya göre özel gereksinimli bireyler için Dünya'da birçok yasa çıkarılmıştır. Bunlardan biri 1975'te ABD'de yayımlanan *Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası*'dır. Engellilerin Eğitimi Yasası ise söz konusu yasanın içeriği genişletilerek 1990 yılında yayımlanmıştır. Doğrudan ve sadece özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini düzenleyen ilk kanun, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu olmuştur. Bu kanuna kadar özel

eğitim hizmetleri yönetmelikler yoluyla yürütülmüştür (Eripek, 2002, s. 10). Kanunda dikkat çeken ayrıntı kaynaştırma uygulamasına yer verilmesidir.

Bütün sistemlerin ve özelde eğitim sisteminin tek bir amacı vardır, o da etkili olarak yaşamını sürdürmektir. Eğitim sistemi, bu amacını gerçekleştirmek için eğitim alanında hizmet, bilimsel bilgi, teknoloji ve mal üretir (Başaran, 2008, s. 79). Bunların yapılabilmesi için ise bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim alanında yapılan bu planlara eğitim planlanması denilmektedir. Eğitim planlaması, okulun eğitimsel, örgütsel ve yönetimsel amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gereken girdilerin sağlanması ve kullanılması yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran ve Çınkır, 2011). Bu süreç, eğitim sisteminde karşılaşılan sorun veya sorunları hissetme, bu sorunları tanıma, sorunlara ilişkin çözüm seçeneklerini belirleme, plan yapma, yapılan planı uygulama ve uygulamanın değerlendirme çabalarının tümünü içermektedir (Tural Kurul, 1997). Eğitim planlaması, örgütün amaçlarına uygun olarak ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesine katkı sağlayacak ayrıca bireylerin yeteneklerini geliştirecek ve eğitim olanaklarını ülkenin tamamına yani tüm nüfusa ulaştırmak için yapılan bir etkinliktir. Bu etkinlik, toplumsal araştırma yöntem ve ilkelerinin, pedagojik tekniklerin koordineli uygulanmasını içeren sürekli, yönetimsel, ekonomik ve parasal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Âdem, 2008).

Eğitim planlamaısı ile ilgili çalışmalar, Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar gitmektedir (Karakütük, 2012). Cumhuriyet döneminde başlatılan eğitim seferberliği bütünlüklü bir plan olarak değerlendirilebilir. Ancak sistemli ve kapsamlı olarak eğitim planlaması, 1963 yılından günümüze kadar kalkınma planları ile yapılmaktadır (Küçüker, 2012). Söz konusu bu yıllarda eğitim ile ilgili sorunların planlama ile çözüleceği düşüncesi Türkiye'de yaygınlaşmıştır. Ancak 1963 ve sonrasındaki planlı dönem boyunca plana uygun politika ve kararların yaşama geçirilmemesi eğitim sorunlarının çözülememesinin ana nedeni olarak görülmüştür (Âdem, 1995, s. 152). Günümüzde planlama anlayışı belli ölçülerde değişmiş olsa da benzer düşüncelerin ortaya konduğu görülmektedir (Karakütük, 2002, s. 49-79). Eğitim, planlı kalkınma politikaları çerçevesinde ekonominin insan gücü gereksinimini karşılayan ve halkın eğitim düzeyini yükseltmek suretiyle toplumsal değişmeye katkı sunan bir sektör olarak kalkınma planları içinde yer almıştır (Küçüker, 2010).

Eğitim planlamasının pek çok tanımı olmasına rağmen en yaygın bilinen tanımıyla eğitim planlaması, politik ve ekonomik gerçekleri, eğitim dizgesinin büyüme gizilgücünü, böylece dizgenin hizmetinde olduğu ülkenin ve öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alarak buna ilişkin politikayı, öncelikleri, dizgenin maliyetini saptamak amacıyla yapılan kestirme girişimleridir (Becby, 1967, s.13, Akt. Âdem, 2008, s. 37). Eğitim sisteminin tek bir amacı vardır, o da sistemin etkili olarak yaşamasını sağlamak. Eğitim sistemi, bu amacını gerçekleştirmek için eğitim alanında hizmet, bilimsel bilgi, teknoloji ve mal üretir (Başaran, 2008, s. 79). Bunların yapılabilmesi için ise bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim alanında yapılan bu planlara eğitim planlanması denilmektedir. Eğitim planlaması, okulun eğitimsel, örgütsel ve yönetimsel amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gereken girdilerin sağlanması ve kullanılması yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran ve Çınkır, 2011). Bu çerçevede eğitim planlaması, hem eğitime ilişkin sorunların çözüm aracı olarak hem de genel ekonomik ve toplumsal değişmenin araçlarından biri olarak görülmüştür. Bundan dolayı Türkiye'de eğitime yön veren eğitim planlarının çoğu kalkınma planları içinde ele alınmıştır. Bu durumun da araçsallaştırmanın en önemli göstergesi olduğu söylenebilir (Küçüker, 2012, s. 10).

Özel Eğitim Verileri

Tablo 1. *İlkokul Düzeyindeki Özel Eğitim Verileri*

Okul Türü	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Derslik Sayısı
		T	E	K	T	E	K	
İşitme Engelliler	32	698	400	298	226	85	141	305
Görme Engelliler	18	469	260	209	170	62	108	146
Bedensel Engelliler	2	241	128	113	36	4	32	52
Hafif Düzey Zihinsel Engelliler	32	974	663	341	200	63	137	205
Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe	387	12071	8059	4012	2846	1246	1600	4358
(Özel) Özel Eğitim İlkokulu	13	55	38	17	205	26	179	287

Kaynak: istatistik.meb.gov.tr

2023 verilerine baktığımızda özel eğitimin ilkokul düzeyinde yeteri kadar planlanmadığı ve bu çerçevede kurum sayısı dolayısıyla öğrenci ve öğretmen

sayısının Türkiye'deki genel özel eğitime muhtaç 5-9 yaş arası birey sayısı 91.059 (engelli ve yaşlı istatistik bülteni, 2023) göz önüne alındığında 14.508 öğrencinin özel eğitim alabildiğini ve bu sayının oldukça az olduğunu söyleyebiliriz. Türkiye'deki özel eğitime muhtaç ilkokul düzeyindeki birey sayısı 91.059, özel eğitime ulaşan öğrenci sayısı 14.508'dir. İlkokul çağındaki özel eğitime muhtaç çocuk nüfusunun sadece yüzde 16'sı özel eğitime ulaşabilmektedir. Türkiye'de Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2023 raporuna göre 5-24 yaş arası toplam özel eğitime muhtaç birey sayısı 495.302 olmasına rağmen bu yaş grubu aralığında olan 123.554 birey özel eğitime ulaşabilmektedir. Yani özel eğitime muhtaç bireylerin sadece %30.84'ü söz konusu eğitime ulaşabilmektedir. Ancak ilkokul düzeyinde özel eğitimin nüfusa oranla planlanmadığını her ne kadar her ile özel eğitim uygulama okulu açılmış olsada bunun ülkedeki bölgelere ihtiyaç duyulan düzeyde yaygınlaştırılamadığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğrenci sayılarını göz önünde bulundurduğumuzda özel eğitim uygulama okulu 1. Kademede yaklaşık 8.716 öğretmen istihdam edilmesi gerekirken ancak 2.846 öğretmen istihdam edildiğini görmekteyiz. İhtiyaç duyulduğu kadar özel eğitim öğretmeni yetiştirilemediği ya da istihdam edilemediği için alandaki bu açık alan dışı öğretmenlerin görevlendirilmesiyle kapatılmaya çalışılmaktadır.

Öğretmen istihdamında da özel eğitimde istenilen düzeyde istihdam planlamasının yapılmadığını dile getirebiliriz. İlkokul düzeyinde özel eğitim veren okullara baktığımızda cinsiyetler arasında okullaşma oranının oldukça farklı olduğu görülmektedir. Verilere göre ilkokul düzeyinde eğitim veren okullara özel eğitime ihtiyaç duyan erkeklerin kızlara göre daha çok ulaştığı söylenebilir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet bağlamında öğrencilerin eşit düzeyde özel eğitime ulaşabilmesi için özel eğitim planlamasının içerisine kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete dayalı farklı düzeyde okullaşmasını ortadan kaldıracak ve eşit okullaşmayı sağlayacak bir planlamanın eklenmesi gerekmektedir.

Tablo 2. *Ortaokul Düzeyindeki Özel Eğitim Verileri*

Okul Türü	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Derslik Sayısı
		T	E	K	T	E	K	
İşitme engelliler	32	927	574	353	444	223	221	186
Görme engelliler	18	528	303	225	293	168	125	268
Bedensel engelliler	2	217	131	86	41	7	34	-
Hafif düzey zihinsel engelliler	36	1321	839	482	512	214	298	40
Özel eğitim uygulama okulu II. Kademe	383	11182	7471	3711	3642	1675	1967	730
(Özel) özel eğitim ortaokulu	5	39	24	15	20	5	15	26

Kaynak: istatistik.meb.gov.tr

Ortaokul düzeyindeki özel eğitim verilerine baktığımızda özel eğitimin ilkokul düzeyindeki planlama eksikliğinin benzerinin ortaokul düzeyindeki özel eğitim planlamasında da görüldüğünü söyleyebiliriz. Özel eğitim ortaokullarının planlanma eksikliği bu eğitim çağında olan özel eğitime muhtaç öğrencilerin okula ulaşamaması ve temel insan haklarından biri olan eğitim hakkından yararlanamaması anlamına geldiğini varsayabiliriz. Ortaokul düzeyindeki özel eğitim verileri bize gösteriyor ki ilkokulda olduğu gibi ortaokulda da erkekler kızlara göre okula ulaşmakta daha avantajlı bir grubu oluşturmaktadır. Yani ortaokul düzeyinde özel eğitim veren kurumların, kız ve erkeklerin okula eşit düzeyde ulaşmasını sağlayacak bir planlamadan yoksun olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla kızların da en az erkekler kadar okula ulaşabilmesi için özel eğitimin cinsiyet bağlamında yeniden planlanması gerekmektedir.

Tablo 3. *Ortaöğretim Düzeyinde Özel Eğitim Verileri*

Okul Türü	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Derslik Sayısı
		T	E	K	T	E	K	
Özel eğitim meslek lisesi işitme engelliler	20	967	600	367	475	268	207	267
Özel eğitim meslek lisesi bedensel engelliler	1	46	32	14	31	14	17	25
Özel eğitim meslek lisesi görme engelliler iii. Kademe	2	36	26	10	16	6	10	-
Özel eğitim uygulama okulu III. Kademe	304	11773	7469	4304	4585	2155	2430	2016
Özel eğitim meslek okulu zihinsel engelliler iii. Kademe	188	13144	8291	4853	3976	1790	2186	1631
(Özel) özel eğitim uygulama okulu III. Kademe	2	4	3	1	13	2	11	77
(Özel) özel eğitim meslek okulu III. Kademe	2	2	1	1	1	1	1	73

Kaynak: istatistik.meb.gov.tr .

Ortaöğretim düzeyinde özel eğitim verileri bize, ortaöğretim düzeyinde özel eğitim planlamasının yeterince yapılmadığını, engellilik oranına göre okullaşma sağlanmadığını, özel eğitime muhtaç çağ nüfusunun ortaöğretim düzeyinde okullaşmadığını gösteriyor. Özellikle öğrencilerin ortaokuldan ortaöğretime geçişlerinin sağlanamadığı ve ortaokuldan mezun olan özel eğitime muhtaç öğrencilerin önemli bir kısmının ortaöğretim düzeyinde özel eğitim veren okullara geçiş yapmadığı görülmektedir. Bundan dolayı kademeler arasında geçişlerin bir plan doğrultusunda yapılmasının elzem olduğu düşünülmektedir. İlk iki kademede olduğu gibi bu kademede de kızlar erkekler kadar okula ulaşamamaktadırlar. Ortaöğretim düzeyinde özel eğitim veren kurumların kız ve erkeklerin eşit düzeyde okullaşmalarını sağlayacak biçimde planlanması önemli görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İstatistik.meb.gov.tr den alınan özel eğitim öğretmenlerinin sayıları incelendiğinde kademelere göre dağılımlarda dengesizlik olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyi incelendiğinde özellikle hafif düzey zihinsel engelliler ve özel eğitim uygulama okullarının birinci kademelerinde öğretmen eksikliklerinin ciddi boyutta olduğu görülmektedir. Özel eğitimdeki eksikliği giderebilmek amacıyla alan dışı öğretmenlerden (genellikle sınıf öğretmeni) görevlendirme yapılmaktadır. Alan dışından görevlendirme olarak bu alanda çalışan öğretmenler bu alanın bilgi, beceri ve yeterliliklerinden yoksun olarak özel eğitim sınıflarında görev almaktadır. Bundan dolayı özel eğitime ihtiyacı olan bireylere nitelikli eğitim veremedikleri gibi kendileri de bu alanda çalışmakta güçlük yaşamaktadırlar (Çetin, 2004; Karasu ve Mutlu, 2014; Yılmaz ve Bayar, 2019). Dolayısıyla özel eğitim ihtiyacı olan bireyler temel eğitimde hak ettikleri nitelikli eğitimi alamadan bir üst kademeye geçmektedir. Özel eğitime muhtaç bireylerin daha nitelikli eğitim almalarını sağlamaları için erken yaşlarda okula başlatılmaları zorunlu hale getirilmişken söz konusu kademeler arasındaki geçişin istenilen nitelikler kazandırılmadan gerçekleşmesi "*Özel eğitime erken başlamak esastır*." ilkesi ile ters bir durum oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kayıtlı olarak özel eğitim okullarında yer almış olsalar dahi özel eğitimde hakları ve ihtiyaçları olan eğitimin niteliğine ulaşamamaktadırlar.

Özel eğitim alanı öğretmenlerinin atama yönetmeliğine göre kademeler arasında isteklerine göre tercih yapabilmeleri, bu konuda bir sınırın bulunmamasının da ayrıca bir sorun teşkil ettiği söylenebilir. Yukarıdaki öğretmen istatistiklerinde de görüldüğü gibi özel eğitimin ilkokul düzeyinde öğretmen açığının çok fazla olması, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğretmen sayılarında yığılma olması öğretmenlerin ilkokul düzeyinde çalışmak istemediklerini düşündürmektedir. Özel eğitimin niceliği kadar niteliğinin de artırılması için bu sorunun da uygun bir planlama ile düzeltilmesi gerekmektedir.

Özel eğitimde dikkat çeken bir diğer durum da özel eğitimdeki kız öğrencilerin sayısıdır. Özellikle ortaöğretim verileri incelendiğinde erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilerden fazladır. Engellilerin %44'ünün (Engelli ve Yaşlı istatistik Bülteni, 2023) kadınlardan oluştuğu düşünüldüğünde kız öğrencilerin sayısının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Eğitim izleme raporuna (2023) göre ise 2022 yılında ortaöğretime devam eden öğrencilerin

oranının %88, özel eğitimde tanı konulup özel eğitime yönlendirilen öğrencilerden eğitimlerini tamamlayanların oranının ise %75 olduğu belirtilmiştir. Yine aynı rapora göre özel eğitimdeki erkek ve kız öğrenciler arasındaki sayı farkı yıllardır sürmektedir. Cinsiyetler arasındaki farkın çokluğu okula gelmeyen öğrencilerin kızlardan oluştuğunu düşündürmektedir. Hem cinsiyet hem de engellilik bağlamında dezavantajlı olan kız öğrenciler eğitim açısından da dezavantajlı olarak yaşamlarına devam etmektedirler.

Özel eğitime ilişkin şu önerilerde bulunulabilir. Özel eğitime muhtaç bireylerin sayısı doğru bir şekilde belirlenmeli ve iyi bir planlamayla bu sayıya uygun her kademede özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim meslek okulu ve özel alt sınıf açılmalıdır. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme ve istihdamına öncelik verilmeli ve bir plan doğrultusunda bölgelere ihtiyaç duyulan ölçüde yerleştirilmelidir. Özel eğitim öğretmeni yetiştirilirken nitelik önemsenmeli ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye özen gösterilmelidir. Kademeler arasındaki öğretmen açığı farkının nedeni araştırılmalı ve bu farkın giderilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Alan dışından görevlendirmeye ivedilikle son verilmeli eğer görevlendirilme zorunluluğu bulunuyor ise özel eğitim sınıflarında çalıştırılacak öğretmenlere niteliklerini arttırıcı en az 125 saat olacak şekilde özel eğitim kursları düzenlenmelidir. Özel eğitime muhtaç kız öğrencilerin ilk önce erkekler kadar sonrasında ise iyi bir planlama ile kız ve erkek öğrencilerin tamamının okullaşması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Âdem, M. (1995). *Demokratik laik çağdaş eğitim politikası*. Ankara: Şafak Matbaacılık

Âdem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınevi

Aslan Bağcı, Ö. (2022). Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine bir bakış. *İnternatonal Conference on Economics & Social secience*

Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi

Angun, N. Duman Tünay. G, Kaptan. S. Atlay, A. ve Gül, İ. (2022). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yasal hakları. Yılmaz, F. (Ed.), U*lusal ve Uluslararası Mevzuat.* Içinde (ss. 11-12). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş.* İstanbul: Morpa

Atatanır, H. (2023). Türkiye'de çocukların eğitim hakkı. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırması Dergisi, 3*(5), 50-63.

Balcı, A. (2019). *Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi

Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Ekinoks Yayınevi

Başaran, İ. E. ve Çınkır, S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları

Beltekin, N. (2014). İşgücü talebi ve eğitim ilişkisi üzerine bir analiz. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(51), 226-240.

Büyükalan Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3), 763-775.

Coşkun, U. (2012). Yeni anayasa ve eğitim. *Liberal Düşünce, 17*(66), 111-121.

Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed) *Özel Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 35-46.

Çınar, İ. (2002). Eğitimin tarihsel temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine.* Ankara: Ütopya Yayınevi

Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de özel eğitim*. (Tez No: 227868) Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Engelliler hakkında kanun (2005). Resmî Gazete (07.07.2005). Sayı: 25868. www.mevzuat.gov.tr /mevzuat?

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. https://aile.gov.tr/media/135432/

Eğitim izleme raporu (2023). *Eğitim reformu girişimi*. www.egitimreformugirisimi.org/

Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi.

Günay, R. ve Güngör, H. İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve a'mâ mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi. 32*(53), 55-76.

Karabulut, A. (2018). Özel eğitimde temel kavramlar. O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Eğitim I*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme lisansüstü öğretimin planlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.

Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1).

Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 160*, 106-116

Küçüker, E. (2010). Türkiye'de eğitim planlaması neyi hedefliyor? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, November 11-13, Antalya-Turkey.

Küçüker, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 9-26

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik.* Resmi Gazete (18.06.2014). Sayı: 29034. www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Öğretmenlerin İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzu* https://personel.meb. gov.tr/meb

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). 23.04.2024 tarihinde https://personel.meb.gov.tr/meb

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Resmi Gazete (06.06.1997). Sayı: 23011 www.resmigazete.gov.tr/arsiv

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete (31.05.2006). Sayı: 26184. https://orgm.meb.gov.tr/

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete (07.07.2018). Sayı: 30471. www.resmigazete.gov.tr/eskiler

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024). *2023 yılı bilgilendirme raporu.* Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/

Özel eğitim öğretmenliği bölümü. 23.04.2024 tarihinde https://universitetercihrobotu.com/

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 189-220

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge Yayıncılık.

Seyhan, B. ve Akduman, G. G. (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2.*

Tan, M. (1993). Çocukluk: dün ve bugün. B. Onur (Ed.). *Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Tural Kurul, N. (1997). Eğitim planlaması: kavram ilkeler ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(2), 793-802.

Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası. www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/

Yılmaz, M. ve Bayar, A. (2019). Özel eğitim sımıflarında görev yapan alan dışı öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 98, 355-370.

Yılmaz, M. M. (2020). Özel eğitim. A. Dikici Sığırtmaç (Ed.), *Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi

Türk Dil Kurumu (2024). *Çocuk kavramı.* www.tdk.gov.tr

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Resmî Gazete ile yayımı: 15.10.1983 Sayı: 1819. www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf

Dr. Öğretim Üyesi Zafer KİRAZ

Zafer Kiraz, lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünde tamamladı. Yükseklisans ve doktora eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması programında tamamladı. Dört yıl Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak çalıştı. 2010 yılından sonra Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Eğitim ekonomi politiği, eğitim planlaması, eğitimde toplumsal eşitsizlikler, öğretmen emeği, dönüşümü ve istihdamı çalışma konuları arasındadır.

Figan ŞAHİN GÖK

Figan Şahin Gök, 1981 yılında Tokat Niksar'da doğdu. İlkokulu Niksar 60. Yıl Cumhuriyet İlkokulu'nda tamamladı. Ortaokul ve lise eğitimini Niksar İmam Hatip Lisesi'nde tamamladı. Lisansını 2000-2004 yılları arasında Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde tamamladı. Yüksek Lisansını 2018-2021 yılları arasında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde yaptı. 2004 yılında Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sınıf öğretmeni olarak ataması yapıldı. 2019'dan itibaren Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü'nde sınıf öğretmeni olarak devam etmektedir.

Türkiye'deki Lisansüstü Eğitime İlişkin Tezlerin İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Eray KARA

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eray.kara@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8614-4918

Doç. Dr. Didem KOŞAR

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, didemkosar@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4959-1094

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 1993-2023 yılları arasında lisansüstü eğitim konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesidir. Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 1993-2023 yılları arasında yapılan örgütsel lisansüstü eğitim ilgili tezler oluşturmaktadır. Listelenen tezlerin başlık ve özet kısımları araştırmacılar tarafından incelenmiş ve lisans ve lisansüstü örneklem ya da çalışma grubunu birlikte ele alan çalışmalar ile derleme çalışmaları kapsam dışı bırakma ölçütleri olarak belirlenmiştir. Ölçütlerin uygulanmasının ardından 14 çalışma yalnızca lisansüstü eğitime odaklanmadığı için, 221 çalışma da derleme çalışması olduğu için analize dahil edilmemiştir, araştırmada 156 çalışma dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan tezler, lisansüstü eğitim konularına, sorunlarına ve yöntemlerine göre incelenmiştir. Bu bağlamda en çok lisansüstü eğitime yönelik tutumlar, değerlendirme ve lisansüstü eğitim alan öğrencilerin çeşitli değişkenlere sahip olma düzeylerine (kalite, zaman yönetimi, kaygı vb.) odaklanıldığı, İngilizce ve Türkçe akademik yazma konusunda sorunların öncelik olduğu ve yapılan çalışmalarda nicel yöntemin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Lisansüstü eğitim, lisansüstü eğitim sorunları, içerik analizi*

Giriş

Lisansüstü eğitim bilgi üretebilen, ürettiği bilgiyi en uygun şekilde kullanan, eleştirel ve sorgulayan bir yaklaşımla sorunları çözebilecek yeteneğe sahip insangücü yetiştirmeye odaklanmaktadır. Lisansüstü eğitim aracılığıyla kişiler mesleki bağlamda öz gelişimlerini sağlarken araştırma ve üretme yetenekleri de kazanmakta ve geliştirmektedirler (Sayan ve Aksu, 2005). İstihdam edilmeye yönelik beklentiler, alanda değişim yapma isteği, yeni meslek edinme hedefleri, akademisyen olabilme gibi sebeplerle de kişiler lisansüstü eğitim almak istemektedirler (Tonbul, 2008). Aynı zamanda lisansüstü eğitim, kişilerin sosyal ilişkilerini ve bu ilişkilere yön veren normları eleştirel bir perspektifle inceleyebilme, geliştirebilme ve gerekli durumlarda değişiklik yapabilmek için adım atma motivasyonu ve girişimi sağlarken alanındaki kültürel, dijital, politik, ekonomik gelişimin farkında olarak kendi toplumunun bilgi toplumu olma ve bu özellikleri sürdürebilmesine yardımcı olma imkânı sunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010).

Topluma hizmet ve toplumsal dönüşümlere liderlik (Karaman ve Bakırcı, 2010) gibi görevlerinin yanı sıra yükseköğretim kurumlarının çağdaş toplumların gereksinim duydukları alanlarda bilgi üretmeleri gerekmektedir (Karakütük, 2002). Ürettiği bilginin en büyük tüketicisi de olan üniversitelerin hedefleri ile ülkelerin kalkınma politikalarını nitelikli insan gücü yetiştirme paydasında buluşturan bir amaç birlikleri bulunmaktadır. Karaman ve Bakırcı'nın (2010) belirttiği gibi Türkiye'de lisansüstü eğitimi yükseköğretimin en önemli kademesi haline getiren toplumsal koşullar şunlardır: Düşünen, sorgulayan, fikir üretebilen nitelikli insan kaynağına duyulan gereksinim; kalkınma için gerekli olan beyin gücü; iş piyasasında hareketliliği sağlayabilen nitelikli personel; bilimsel ve teknolojik gelişmeler; lisans öğrenimin yetersiz kalması; üniversite ve üniversite öğrencilerinin sayısındaki artış ve kademe ilerleme ve bilgileri tazeleme ihtiyacı. Ancak yine aynı araştırmanın sonucunda araştırmacılar, lisansüstü eğitimin hedeflerine ulaşmasının önünde birtakım engeller olduğundan söz etmişlerdir. Yetersiz öğretim elemanı, ders yükü, fon ve maddi desteklerin yetersizliği, öğrencilerin ekonomik durumları, laboratuvar ve kütüphane kaynaklarının yetersizliği, öğrencilerin yabancı dil becerilerindeki eksiklikler, lisansüstü programlarının sayısı ve dağılımındaki eşitsizlikler, tez çalışmalarının bilime yenilik getiren konular olmaması, yönetmelikteki yetersizlikler ve üniversite personelinin lisansüstü eğitime ilişkin algıları lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlardan bazılarıdır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 1993-2023 yılları arasında

lisansüstü eğitimle ilgili yapılan tez çalışmalarının konuları, tezlerde belirlenen sorunların ve çözüm önerilerinin ortaya konmasıdır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aramaktadır:

a) Türkiye'de lisansüstü eğitim ile ilgili çalışılan konular nasıl bir dağılım göstermektedir?

b) Lisansüstü eğitim sorunları nelerdir?

c) Yaşanan sorunların çözümlerine yönelik uygulama ve öneriler nelerdir?

d) Yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Sistematik bir derleme olarak tasarlanan bu çalışmanın verileri betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu tür çözümlemeler, herhangi bir alanda yürütülen çalışmaların genel eğilim ve sonuçlarını ortaya koymak için sıklıkla kullanılmaktadır (Bellibaş, 2022; Çalık ve Sözbilir, 2014). Geleneksel derleme çalışmalarından farklı olarak betimsel içerik analizi yöntemi, araştırmacının tarayacağı verileri belirlemesi aşamasında bir ölçüt belirlemesini gerektirmektedir (Bellibaş, 2022). Bu doğrultuda tasarlanan bu çalışmanın verileri de belli bir ölçüt göz önünde bulundurularak elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen ölçüt, çalışmaların tez özelliği taşıması ve Ulusal Tez Merkezi (yoktez.gov.tr) web sitesinde numaralandırılarak yayımlanmış olmasıdır.

Geleneksel derleme yöntemlerinden farklılaşan ikinci bir özelliği ise betimsel içerik analizi yönteminin hem nitel hem nicel çalışmalara da yer verebilmesidir (Bellibaş, 2022). Betimsel içerik analizi ile ortaya çıkarılması beklenen sonuçlardan biri de yönteme yönelik güncel eğilimleri belirlemek olduğundan bu tür çalışmaların yönteme dayalı bir ayrıştırma yapması beklenmemektedir. Bu çalışmanın verileri de yöntemde herhangi bir ayrıma gitmeden Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan "lisansüstü eğitim" tezlerinin tamamından oluşmaktadır.

Belli bir konudaki bilgi birikimi düzeyini, zaman dilimlerine göre değişimi ve kullanılan yöntemleri ortaya çıkarmak için önemli bir yöntem olan betimsel içerik analizi yöntemlerin kullanımı, alana ilişkin eğilimleri, yapılan

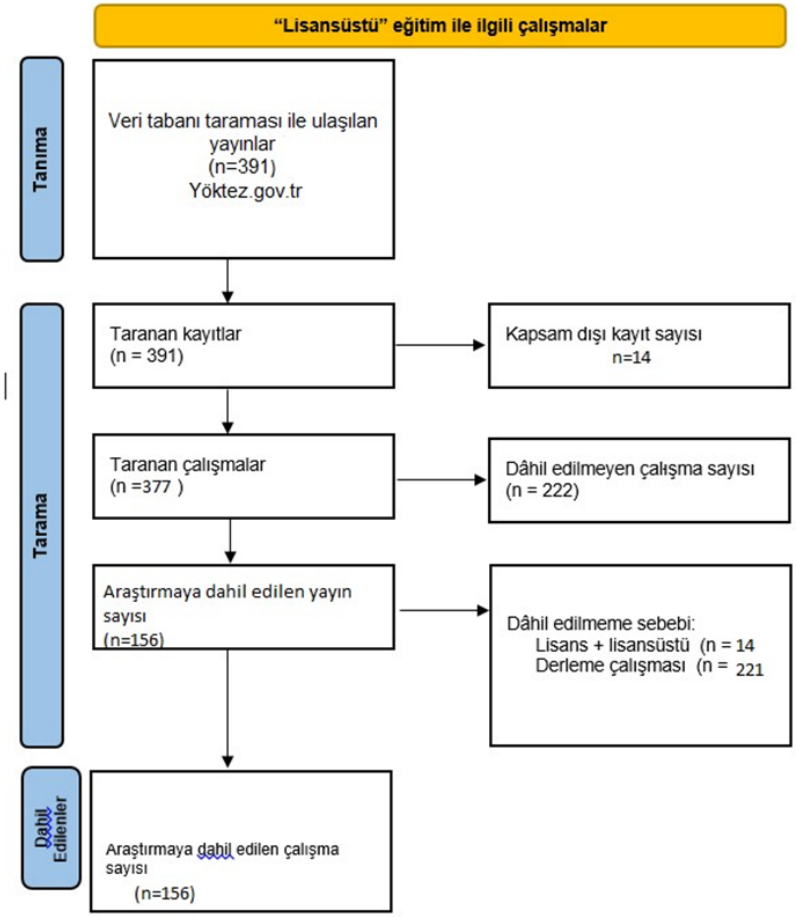
çalışmaların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaya yarayan bir araçtır. Yöntemin etkili olarak kullanılabilmesi için Hallinger (2013) sekiz basamaktan oluşan bir yol haritası önermiştir. Bunlar, (1) derlemenin amaçlarının araştırma soruları ile açıkça belirtilmesi; (2) çalışmaların seçimine, analiz ve yorumlanmasına kavramsal bir çerçevenin rehberlik etmesi; (3) arama ölçüt ve yöntemlerinin açıkça belirtilmesi ve araştırma soruları ile ilişkilendirilmiş olması; (4) incelemeye dahil edilen kaynak türlerinin (karma, dergiler, tezler) açıkça bildirilmesi ve araştırma soruları ile ilgili olması; (5) veri çıkarımı için kullanılan prosedürlerin açık bir tanımı ve gerekçesinin bulunması; (6) değerlendirmenin nitel veya nicel yöntem kullanıp kullanmadığına analiz bakılmaksızın, incelenen çalışma grubunun yapısının açık bir şekilde tanımlanması; (7) veri analizi ve sentezine yönelik prosedürlerin açık bir şekilde tanımlanması ve sağlam bir şekilde gerekçelendirilmesi ve uygulanması; ve (8) incelemenin bulgularının, sınırlamalarının ve sonuçlarının açık bir şekilde iletilmesidir. Bu ölçütlere uygun olarak elde edilen verilerin çözümlenmesi için aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır.

Veri kaynakları

Çalışmanın verileri Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan *lisansüstü eğitim* tezlerinin tamamından oluşmaktadır.

Verilerin toplanması

Analize dahil edilecek verilerin elde edilmesi aşamasında PRISMA 2020 şablonu kullanılmıştır. Buna göre yoktez.gov.tr adresinden *lisansüstü* araması yapılmış ve 1993-2023 arası lisansüstü eğitim konusunu işleyen 391 tez, enstitü, yöntem ya da program ayrımı yapılmaksızın listelenmiştir (Şekil 1). Listelenen tezlerin başlık ve özet kısımları araştırmacılar tarafından incelenmiş ve lisans ve lisansüstü örneklem ya da çalışma grubunu birlikte ele alan çalışmalar ile derleme çalışmaları kapsam dışı bırakma ölçütleri olarak belirlenmiştir. Ölçütlerin uygulanmasının ardından 14 çalışma yalnızca lisansüstü eğitime odaklanmadığı için, 221 çalışma da derleme çalışması olduğu için analize dahil edilmemiştir. Yalnızca lisansüstü eğitimi inceleyen çalışmalar (n=156) özet, başlık ve yılları ile MaxQda nitel veri analizi programı yardımıyla çözümlenmiş ve araştırma soruları doğrultusunda kodlama ve taramalar yapılmıştır.



Şekil 1. *Lisansüstü eğitim ile ilgili çalışmaların tarama akış şeması (PRISMA, 2020)*

Verilerin analizi

Çözümleme aşamasında veriler (156 tez) konu, sorun ve çözümler ile yöntemlerine göre sınıflandırılmıştır. Yapılan kodlamaların (507), 122'si çalışılan konular, 226'sı yöntem ve 159'u lisansüstü eğitime ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri temalarının etrafında toplanmıştır.

Tablo 1. *Kod Yapılandırmaları*

Temalar	Kodlar
Lisansüstü eğitime ilişkin çalışılan konular	Çeşitli değişkenler ile lisansüstü eğitim arasındaki ilişki (75), lisansüstü öğrenci ve öğretim üyelerinin çeşitli konulara ilişkin değerlendirmesi (39), Lisansüstü eğitime yönelik tutum (33), uluslararası lisansüstü öğrenciler (8), lisansüstü eğitim politikaları (2), kurama dayalı tez çalışmaları (2).
Lisansüstü eğitimin sorun ve çözüm önerilerine odaklanan tezler	Danışman ile ilişkiler (15), programlardaki yetersizlikler (11), yabancı dilde kaynak tarama (8), akademik yazma (7), lisansüstü eğitime giriş koşulları (6), kişisel nedenler (5), çalışanlar için uygun şartların olmaması (5), alan uzmanlarının az olması (3), kültürel farklılıklar (3), araştırma yöntemlerinde eksiklik (3), kaynaklara erişim (2), ekonomik zorluklar (2), örgüt kültürüne bağlı nedenler (2).
Yöntemine göre tezler	Nicel (60), nitel (36), tarama deseni (23), ilişkisel tarama (21), içerik analizi (14), betimsel analiz (7), doküman analizi (5), karma yöntem (14), karşılaştırma (5), çoklu regresyon (5), deneysel desen (4), tasarım tabanlı araştırma (4), gözlem (3), ölçek geliştirme (3),model geliştirme (2), yapısal eşitlik modeli (2), kesitsel tarama (2), analitik hiyerarşi prosesi (AHP) (2), ölçek uyarlama (1), TOPSIS (1), söylem analizi (1), saha araştırması (1), gömülü teori (1), SWOT analizi (1), çok kriterli karar verme (1), veri madenciliği (1), karar ağaçları (1), KNN (1), ağırlıklı çarpım (1), psikanalitik eser eleştirisi (1).

Tablo 1'de görüldüğü gibi lisansüstü eğitim ile ilgili en sık çalışılan konu çeşitli değişkenlerin lisansüstü eğitim alan öğrencilerle denendiği çalışmalardır. Takip eden sıklıktaki kod, lisansüstü eğitim alan öğrenci ve lisansüstü düzeyde ders veren öğretim üyelerinin görüş ve değerlendirmelerini içermektedir. Lisansüstü eğitime yönelik tutumların belirlendiği çalışmalar da lisansüstü eğitim ile ilgili en sık çalışılan konulardan biridir. İkinci tema olarak belirlenen lisansüstü eğitimin sorunları ve çözüm önerileri danışmanlık ilişkileri, programların içeriğindeki eksiklikler, akademik yazma konusundaki yetersizlikler, kişisel, ekonomik ve kültürel gerekçelerle ilişkilendirilmişlerdir. Son olarak yönteme ilişkin kodlamaların ağırlıklı olarak nitel ve nicel kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Karma, deneysel, karşılaştırma, SWOT analizi, karar ağaçları gibi yöntemler ile yürütülen çalışmalar bulunmasına karşın, sayılarının oldukça az olduğu ortaya koyulmuştur.

Bulgular

Türkiye'de yazılarak Yükseköğretim Tez Merkezi, YökTez veri tabanında dizinlenen tezler betimsel içerik analizine tabii tutulmuş ve çalışılan konulara ilişkin dağılım Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Lisansüstü Eğitim İle İlgili Çalışılmış Konular*

Konular	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Lisansüstü eğitime yönelik tutum	17	10,90	16,83
Lisansüstü öğrenci ve öğretim üyelerinin değerlendirmesi	15	9,62	14,85
Çeşitli değişkenler ve lisansüstü öğrenciler	14	8,97	13,86
Danışman ile ilişkiler	8	5,13	7,92
Uluslararası lisansüstü öğrenciler	7	4,49	6,93
Lisansüstü eğitime giriş ölçütleri	6	3,85	5,94
Sağlık ve lisansüstü eğitim	3	1,92	2,97
Kariyer planlama	3	1,92	2,97
Program niteliği	3	1,92	2,97
Kişilik yapıları	2	1,28	1,98
Zaman yönetimi	2	1,28	1,98
Araştırma yeterlikleri	2	1,28	1,98
Akademik motivasyon	2	1,28	1,98
Mesleki güçlendirme	2	1,28	1,98
Toplumsal cinsiyet rolleri	2	1,28	1,98
Stresle başa çıkma	2	1,28	1,98
Teknoloji kabul düzeyi	2	1,28	1,98
Sosyal medya araçlarının kullanımı	2	1,28	1,98
Lisansüstü eğitim politikaları	2	1,28	1,98
Çocuk hakları	1	0,64	0,99
Kraliçe arı sendromu	1	0,64	0,99
Kültürlerarası uyum modeli	1	0,64	0,99
Sosyal sermaye	1	0,64	0,99
İş sağlığı güvenliği ve farkındalığı	1	0,64	0,99
Covid aşıları	1	0,64	0,99
Yeme farkındalığı	1	0,64	0,99
Girişimcilik eğilimleri	1	0,64	0,99

Ahlaki yargı	1	0,64	0,99
Mobil öğrenme	1	0,64	0,99
Kalite yönetimi	1	0,64	0,99
Slaktivizm	1	0,64	0,99
Psikolojik taciz algısı	1	0,64	0,99
Lisansüstü eğitimin imajı	1	0,64	0,99
Küreselleşme ve yükseköğretim	1	0,64	0,99
İş tatmini	1	0,64	0,99
Facebook kullanım deneyimleri	1	0,64	0,99
Eş seçimi ve romantik ilişkiler	1	0,64	0,99
Özerk öğrenme	1	0,64	0,99
Konular	Frekans	Yüzde	Yüzde (geçerli)
İnovasyon ve kalite	1	0,64	0,99
Bireysel sorumluluk	1	0,64	0,99
Adli ebelik	1	0,64	0,99
Örgütsel iletişim	1	0,64	0,99
Karara katılım	1	0,64	0,99
Uzaktan öğretim programları ve topluluk hissi	1	0,64	0,99
Bitkisel ürünler	1	0,64	0,99
Belirsizliğe karşı tahammülsüzlük	1	0,64	0,99
Ruminasyon	1	0,64	0,99
Kaygı duyarlılığı	1	0,64	0,99
İyi oluş	1	0,64	0,99
Bilinçli farkındalık	1	0,64	0,99
Yardım isteme davranışı	1	0,64	0,99
Bologna süreci	1	0,64	0,99
Eşcinsel bireyler	1	0,64	0,99
Finansal okuryazarlık ve finansal farkındalık	1	0,64	0,99
Eleştirel düşünce	1	0,64	0,99
Araştırma özyeterliği	1	0,64	0,99
Aile ve kariyere yönelik tutum	1	0,64	0,99
Bilişsel yük algısı	1	0,64	0,99
Turizm eğitimi	1	0,64	0,99
Özyeterlik	1	0,64	0,99

Öğrenmeye yönelik genel tutum	1	0,64	0,99
Sosyal kaygı	1	0,64	0,99
Sosyal mesafeye uyum	1	0,64	0,99
Tükenmişlik ve eksik kalma korkusu	1	0,64	0,99
Akademik erteleme	1	0,64	0,99
Öğrenilmiş güçlülük	1	0,64	0,99
Sosyal medya ve iletişim kaygısı	1	0,64	0,99
Mesleki kaygı ve yaşam doyumu	1	0,64	0,99
Alan bilgisi	1	0,64	0,99
Kişilik ve kültürlerarası adaptasyon	1	0,64	0,99
Yabancı öğrencilere verilen burslar	1	0,64	0,99
Müzeler	1	0,64	0,99
YLYS	1	0,64	0,99
İlişki stilleri	1	0,64	0,99
Lisansüstü eğitim ödevleri	1	0,64	0,99
Havayolu tercihleri	1	0,64	0,99
Covid 19 klinik uygulamaları	1	0,64	0,99
Kuramlar	1	0,64	0,99

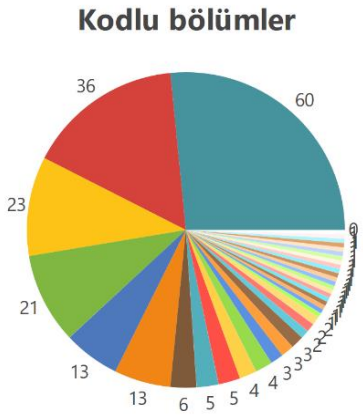
Tablo 2'de görüldüğü üzere lisansüstü eğitim ile ilgilenen araştırmacılar en çok lisansüstü eğitime yönelik tutumlar, lisansüstü eğitim alan öğrenci ve ders veren öğretim üyelerinin çeşitli konulardaki değerlendirme (YLSY, çocuk hakları, burslar vb.) ve lisansüstü eğitim alan öğrencilerin çeşitli değişkenlere sahip olma düzeylerine (kalite, zaman yönetimi, kaygı vb.) odaklanmışlardır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü problemine ilişkin yanıtlar Tablo 3'te birlikte verilmiştir.

Tablo 3. *Lisansüstü Eğitime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Sorunlar	İngilizce ve Türkçe akademik yazmaya ilişkin sorunlar (23), programa ilişkin sorunlar (22), örgüt kültürüne ilişkin sorunlar (8), danışman ile ilgili sorunlar (6), kişisel sorunlar (4)
Çözüm Önerileri	Niteliğin artırılması (31), destek ve eğitimlerin artırılması (20)

Tablo 3'teki sorun ve çözümlerine ilişkin oluşturulan temaların birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin en sorunlu olarak gördükleri alan akademik yazmadır. Özellikle yabancı dilde kaynak tarama sorunları etik ihlalleri de beraberinde getirmektedir. Ödevlerin

yeterince yapılandırılmamış olması ve yeterli dönüt verilmemesi akademik yazma teması altında toplanmıştır. Bir diğer güçlü tema olan programa ilişkin sorunlara ilişkin kodlamalar Bologna süreci sorunları, programlara giriş ölçütleri ve öğrencilerden beklentiler, alan uzmanının azlığı ve sunulan derslerin içeriklerinden oluşmaktadır. Örgüt kültürüne ilişkin sorunlar kültürel farklılıklar, olumsuz tutumlar, önyargı, enstitü çalışanları, iletişim ve kadro belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Danışman ile ilgili sorunlar ödev ve tez şamasında destek eksikliğinden, usta-çırak ilişkisi kurulamamasından ve öğrencilerin kendi tercih ettikleri danışmanlarla çalışamamalarından kaynaklanmaktadır. Ekonomik, ailevi ve derse devam etmeye ilişkin tekrar eden örüntüler kişisel nedenlerden kaynaklanan sorunlar altında sunulmuştur. Sorunların çözümüne ilişkin oluşturulan temalar ikiye ayrılmaktadır: Nitelik ve destek. Buna göre danışman seçiminde özgür olunması, program içeriklerinin düzenlenmesi, enstitülerce sunulan hizmetin artırılması daha nitelikli lisansüstü eğitim sunulmasına olanak verebilecektir. Diğer yandan İngilizce kursları, akademik yazma, bilimsel araştırma yöntemleri seminerleri, program iyileştirmeleri, planlama, kampüs içinde çalışma olanakları ve kütüphanelerin çalışma alanları olarak düzenlenmesi gereksinim duyulan desteklerdir. Son olarak yöntemlerine göre incelenen tezler Şekil 2'deki gibi bir dağılım göstermektedir.



Şekil 2. *Yöntemlerine göre tezlerin dağılımı*

Şekil 2'de gösterildiği üzere, tezlerde en sık kullanılan yöntem nicel (60) yöntemdir. Tarama (23), ilişkisel tarama (21), çoklu regresyon (4), ölçek

geliştirme (2), yapısal eşitlik modeli (2), ölçek uyarlama (1) çalışmaları yapılırken 36 çalışmanın da nitel desende tasarlandığı görülmektedir. İçerik (13), betimsel (6), doküman (5), gözlem (3), gömülü teori (1) ve söylem (1) analizleri kullanılan analiz türleridir. Bunların yanı sıra deneysel, karşılaştırmalı ve karma desenli çalışmalara yer verilmiş, veri görselleştirme, SWOT analizi, AHP, AÇ, KNN gibi analizler de kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lisansüstü eğitim ile ilgili olarak 1993 ve 2023 yılları arasında yapılan tezlerin, en çok lisansüstü eğitime yönelik tutumlar, lisansüstü eğitim alan öğrenci ve ders veren öğretim üyelerinin çeşitli konulardaki değerlendirme (YLSY, çocuk hakları, burslar vb.) ve lisansüstü eğitim alan öğrencilerin çeşitli değişkenlere sahip olma düzeylerine (kalite, zaman yönetimi, kaygı vb.) odaklandığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim ile ilgili konuların dağılımına bakıldığında lisansüstü eğitime yönelik tutumların öncelikli olduğu görülmektedir. Günümüzün hızlı bir değişim çağı olması, rekabetin fazlalaşması, nitelikli insan gücünün her zamankinden fazla önemsenmesi ve kişilerin öz gelişimlerine odaklanması onları lisansüstü eğitime yönlendirmektedir. Böylece araştırmacılar bu süreçte kişilerin bu eğitme bakış açılarını, memnuniyetlerini, eğitimden beklentilerini, değerlendirmelerini araştırmaya odaklanmış olabilirler. Buradan hareketle lisansüstü eğitimde programlar, düzey, çalışma alanları dikkate alınarak farklı çalışma konularının seçilmesi teşvik edilebilir.

Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin en sorunlu olarak gördükleri alan akademik yazmadır. Özellikle yabancı dilde yayın yapma konusu en çok vurgulanan sorun olarak nitelendirilmiştir. Programa ilişkin, örgüt kültürüne, danışmana ve kişilerin kendilerine ilişkin sorunlar da belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar belirlenmiştir. Yapılan bir araştırmada katılımcılar zaman sıkıntısını dile getirmişlerdir, bu sorunu ulaşım sorunu ve bilimsel alanda yaşanan sıkıntılar takip etmiştir (Torun Ateş vd., 2023). Yılmaz ve diğerleri (2016), araştırmaları sonucunda öğrencilerin tezlerinin rapor yazım sürecinde intihal yapabilme çekinceleri ile bilimsel üretim aşamasında yavaşladıklarını ve kuramsal çerçeve yazma aşamasında ilerleyemediklerini, bu yüzden verim elde etme noktasında sıkıntılar yaşadıklarını saptamışladır. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalarda da lisansüstü eğitimle ilgili olarak farklı sorunlar dile getirilmiştir. Bu

sorunların ortaya çıkmasında şüphesiz eğitimin alındığı üniversite, program, olanaklar vb. sebepler etkili olmuş olabilir. Ancak bu araştırmada ortaya konan akademik yazma konusunun sıklıkla dile getirilen bir problem olması düşündürücüdür. Bu bağlamda özellikle yabancı dilde yayın yapma, bilimsel dili kullanma konusunda lisansüstü eğitim sürecinde düzenlemeler yapılması önemli görülmektedir. Özellikle lisansüstü eğitimde sorunların çözümüne ilişkin olarak niteliğin ve desteğin artırılmasının vurgulanması önemlidir. İbiş (2014) hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yayımlanacak araştırmalar için lisansüstü eğitime yatırım yapılması gerekliliğini belirtmiştir. Son olarak yapılan tezlerde en çok nicel yöntem ve taramanın kullanıldığı görülmektedir. Lisansüstü eğitimi bütüncül şekilde değerlendirmede farklı yöntemlerden yararlanılması önemli görülmektedir.

Kaynakça

Bellibaş, M. Ş. (2022). Sistematik derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (EdS.) *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (ss. 535-555). Pegem Akademi.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 126-149. Doi.10.1108/09578231311304670

İbiş, E. (2014). Lisansüstü eğitimin sorunları. *Yükseöğretim Dergisi, 4*(3), 117-123.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 94-114.

Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü öğretimin planlanması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I, Hoffman, T. C., Mulrow CD et al. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ 2021; 372: n71 doi: 10.1136/bmj.n71

Sayan, Y. ve Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 59-67.

Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14*(4), 633-662.

Torun Ateş, Z., Telli, B., Aras, T. ve Beyaztaş, H. (2023). Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *International Academic Social Resources Journal,* (e-ISSN: 2636-7637), *8*(50); 2862-2870. doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70606

Yılmaz, N., Doğanalp, S. ve Varol Durmaz, T. (2016). Lisansüstü öğrencilerde tezden kaytarma davranışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*, 205-228.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ).* http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20.

Dr. Öğretim Üyesi Eray KARA

Eray Kara, lisans eğitimini 2007 yılında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde, yüksek lisans eğitimini 2016 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve doktora eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında tamamlamıştır. Kara, 2007- 2009 yılları arasında çeşitli kurumlarda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmıştır. Eğitim yönetimi alanında ulusal ve uluslararası makaleleri, bildirileri, kitap bölümleri bulunmaktadır. Dr. Kara halen Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Doç. Dr. Didem KOŞAR

Didem Koşar, lisans eğitimini 2001 yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde, yüksek lisans eğitimini 2007 yılında ve doktora eğitimini 2011 yılında Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında tamamlamıştır. 2002-2007 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmeni olarak görev yapmış ve sonrasında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Didem Koşar, düzenlenen kongre ve komisyonlarda, çeşitli kamu kurumları tarafından düzenlenen seminerlerde görev almıştır. Eğitim yönetimi alanında ulusal ve uluslararası makaleleri, bildirileri, kitap bölümü ve bölüm çevirileri bulunmaktadır. Didem Koşar, 2014-2024 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Dr. Koşar Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalmasındaki Yapısal Nedenler ve Deneyimleri*

Dr. Öğretim Üyesi Selman ALMIŞ

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zenselman@gmail.com;
ORCID: 0000-0002-1731-4204

Öz

Çocukların okul dışında kalması bireysel olduğu kadar toplumsal, kültürel ve ekonomik sonuçları olan birçok olumsuzluk içermektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen, toplumsal, ekonomik ve kültürel etmenleri belirlemek ve okul dışındaki çocukların okul dışında kalma sürecinde deneyimlediklerini onların görüşlerine dayalı olarak betimlemektir. Bu çocukların yaşadıklarına ilişkin algılarını betimlemek amaçlandığı için, araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada, okul dışında kalan farklı sosyoekonomik, budunsal, dinsel ve cinsel kimliklere sahip öğrencilere ulaşabilmek amaçlandığından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Veriler, okul dışında kalmış 36 kişiyle yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Görüşmelerde araştırmacının oluşturduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde ise betimsel çözümleme yaklaşımı benimsenmiş, daha ayrıntılı verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde ise içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Görüşmelerden paternalist devlet ve ailenin; toplumsal homofobinin; ülkedeki sosyal ekonomik istem (neoliberalizm) ile savaş politikalarının; ülkedeki siyasi koşullar ve toplumsal ayrışmanın okul dışında etkili olan yapısal etkenler olduğu öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul terki, okullaşma, eğitime erişim*

---

* Bu çalışma, yazarın, Prof. Dr. Kasım Karakütük danışmanlığında tamamladığı "Ortaöğretim Düzeyindeki Çocukların Okul Dışında Kalma Nedenleri ve Deneyimleri" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Giriş

Eğitimin, siyasal bilinci ve birlikte yaşama kültürünü geliştirme, sorunları bütüncül ve diyalektik ilişkiler içinde ele alma ve yeni teknolojilerin üretilmesine zemin hazırlama gibi çok yönlü etkilere sahip olduğu kabul edilmektedir. Eğitim, demokratikleşme, katılımcılık, insan hakları ve sosyal uyum gibi çağdaş toplumsal değerlerin yerleşmesinde ve politik istikrarın oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır (Breton, 2013; Helliwell, 2001; Tilak, 2002). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmede (md 13/1), *eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği*; *eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in (BM) barışın korunmasına yönelik etkinliklerini güçlendireceği* belirtilerek eğitimin toplumsal bütünleşme ve uluslararası ilişkilerdeki önemine vurgu yapılmıştır.

Küresel Eğitimi İzleme raporuna göre (UNESCO, 2023), dünya genelinde yaklaşık 250 milyon çocuk okul dışında kalmıştır. Bu durum, gelişmekte olan ülkelerde daha belirgin olmakla birlikte, gelişmiş ülkelerde de belirli toplumsal kesimlerde görülebilmektedir. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre, okula devam edemeyen çocukların sayısı yüz binlerle ifade edilmektedir ve bu, eğitimde eşitsizliklerin derinleşmesine yol açmaktadır. MEB "Geçmişten günümüze sayılarla eğitim" başlığıyla paylaştığı 2022-2023 yılı verilere göre okullaşma oranları ilkokulda %93.85, ortaokulda %91.21, lisede ise %91.7'tir. Bu verilere göre Türkiye'de ilkokul çağındaki 322.909 çocuk, ortaokul çağındaki 442.303 çocuk ve lise çağındaki 422.702 çocuk okul dışı kalmıştır (MEB, 2024).

Okul dışında kalan çocuklar dünya genelinde olduğu gibi Türkiye için de önemli bir sorundur. Çünkü ülkelerin gelecekleri için yaptıkları planları ve buna dayalı yatırımları baltalama olasılığı taşımaktadır. Örneğin devletler zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitimine yatırım yaparken birçok giderle karşılaşırlar. Devletlerin, çocukların eğitim hakkı için çocukların ulaşabilecekleri yerlerde okul yapma, bu okullarda nitelikli eğitim vermek için kütüphane, laboratuvar, spor salonu, müzik odası vb. fiziki alt yapıları kurma, tüm kesimler için kapsayıcı ve kabul edilebilir bir eğitim programı hazırlamak, idari ve destek personellerinin yanı sıra nitelikli öğretmenler

yetiştirip istihdam etmek gibi sorumlulukları vardır. Devletler zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için bunları yaparken ilgili çağ nüfusunu dikkate alırlar ya da almalıdırlar.

Okul dışında kalmanın sosyoekonomik sonuçları gibi bireysel sonuçları da oldukça ağırdır. Okul dışında kalan çocukların büyük bir bölümü sosyal ve ekonomik açıdan önemli bir insan hakları sorunu olan çocuk işçiliğiyle, emek sömürüsünün en vahşi biçimiyle yüz yüze kalmaktadır (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [UNICEF], 2014). Çocuklar ev içi hizmet üretimini (çocuk ve yaşlı bakımı, temizlik, yemek vb.) giderek daha fazla oranda üstlenmektedir (DİSK Araştırma Enstitüsü, 2015). Çocuk İşgücü Anketi 2012 yılı sonuçlarına göre; 15-17 yaş grubunda çocukların %16'sı çalışmakta, çalışan bu çocukların ise %34'ü bir okula devam etmektedir (TÜİK, 2013). Dünya genelinde kızların %11′i, 15 yaşına gelmeden zorla evlendirilmekte ve bu da onların sağlık, eğitim ve korunma haklarını tehlikeye düşürmektedir (UNICEF, 2014). Türkiye'de kız çocuklarının eğitim düzeyleri, onların zorla gelin olma olasılığında en belirleyici etmendir. Eğitim düzeyleri artan kız çocuklarının, erken evlenme olasılığı azaltmaktadır. En az lise mezunu olan kadınlara göre hiç okula gitmemiş veya ilkokulu tamamlamamış kadınların erken evlenme riski 10.2 kat daha fazladır. Çocuğun zorla gelin olma riski, beş yıllık eğitimi tamamlayanlar için 5.9 kat, sekiz yıllık eğitimi tamamlayanlar için ise 4.9 kattır (Yüksel-Kaptanoğlu ve Ergöçmen, 2012).

Okul dışında kalanlar, okulu bir diploma alarak bitirenlere göre daha az kazanmaktadırlar. Öğretim düzeyleri arasındaki fark arttıkça kazançlar da düşmektedir. Benzer şekilde, liseyi bırakanların yılmış işçiler olarak işsiz kalma olasılıkları daha yüksektir ya da işgücünün dışındadırlar. Onlar, en yüksek eğitim düzeyi lise olanlardan yılda en az iki ay, lise üstü diploması olanlardan ise yılda yaklaşık üç ay daha az çalışmaktadırlar (Rouse, 2007). Bridgeland ve diğerleri (2006) hazırladıkları rapora göre, liseyi terk edenler, mezun olanlara oranla yılda ortalama olarak 9.200 ABD$ daha az kazanırlarken, üniversiteyi bitirenler ile karşılaştırıldığında yaşam boyunca yaklaşık 1 milyon ABD$ daha az kazanmaktadırlar. Yine, 2004 yılındaki işsizlik oranlarında, liseyi terk edenlerin işsizliği üniversite mezunlarına oranla üç katın üzerindedir. Onların bir yıldan diğer yıla yoksullaşması da liseden mezun olanlara göre iki katıdır.

Eğitim sistemi açısından okulu terk oranları, eğitimin/okulun nitelik göstergeleri arasında yer almaktadır; düşük terk oranları eğitim sisteminin niteliğini olumlarken, yüksek terk oranları eğitimin niteliğine ilişkin olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir. Eğitimde verimliliğin nicelik boyutunda, özellikle eğitimin/okulun iç verimliliğinin hesaplanmasında kullanılan kayıp oranı, okulu terk edenlerden ve sınıf tekrar edenlerden oluşmaktadır. Kayıp (terk) oranı yükseldikçe eğitimin/okulun iç verimliliği düşmektedir (Duyar, 1989).

Eğitim ekonomisi ve planlaması bilim dalının ana temalarından biri "eğitimde eşitlik"tir. Eğitimde eşitlik politikası ile cinsiyetine, diline, dinine, bududuna, sosyoekonomik durumuna, oturduğu yere ve siyasal düşüncesine bakılmaksızın tüm yurttaşlara eğitim hizmetinin nitelikli bir şekilde sunulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma, toplumsal ve eğitim eşitsizliklerinin hangi toplumsal kesimleri olumsuz etkilediğinin görünür kılınmasına ve bu eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına katkıda bulunabilir.

Okul dışında kalma olgusu çoğunlukla çocukların başarısı/başarısızlığı, ailelerinin sosyoekonomik özelikleri ya da okulların, öğretmenlerin, akranların özellikleri ile ilişkili araştırmalar ile sınırlandırılmış ve bu araştırmalarda eğitimin ekonomi politiği yeterince dikkate alınmamıştır. Eğitim sistemi, yalnızca belirleyen değil aynı zamanda, özellikle belirlenendir. Bireyin eğitim sistemi içinde ya da dışında kalmaya ilişkin durumunu belirleyen etmen yalnızca eğitimin amaç, yapı ve süreçleri değil aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun ekonomik, kültürel ve siyasal koşullarıdır. Ercan'ın (2006) belirttiği gibi, "eğitim, yalnızca ekonomik düzey değil toplumsallaştırma süreçleri, ideolojik yapılanmalar, güç ilişkileri ve dolayısıyla devlet-birey, birey-toplum gibi oldukça karışık bir dizi ilişkinin etkisinde olan" toplumsal bir olgudur. Eğitimde gerçekleşen değişim eğilimleri genel anlamda, dünya ölçeğinde gerçekleşen bir sürecin – günümüzde kapitalizmin- ürünü olmakla birlikte her ülkenin kendi tarihsel/toplumsal özelliklerine göre şekil almaktadır. Bu araştırmanın genel amacı Türkiye'de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen toplumsal, kültürel ve ekonomik etmenleri belirlemek ve okul dışındaki çocukların okul dışında kalma sürecinde deneyimlediklerini onların görüşlerine dayalı olarak betimlemektir.

Yöntem

Çalışma tasarımı

Okul dışında kalan çocukların yaşadıklarına ilişkin algılarını betimlemek amaçlandığı için, araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan "olgubilim (Fenomenoloji)" deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgubilim araştırmaları, belli bir olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vuracak bireylerin ya da grupların algılarını, bakış açılarını ve belirli bir durumu anlamaya çabalayan bir araştırmadır (Vos vd., 2005).

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, okul çağında olup da okul dışında kalan farklı sosyoekonomik, budunsal, dinsel ve cinsel kimliklere sahip öğrencilere ulaşabilmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın maksimum çeşitlilik kaynağını; ortaöğretim okul çağında olup da okul dışında kalmış, farklı yaşa (14-19), sosyoekonomik duruma, mekana (köy, kent), buduna (Türk, Kürt, Roman, Çerkez, Gürcü), okul türüne, dinsel inanca (Alevi, Sünni, Ateist) ve cinsel kimliklere (LGBTİ) sahip çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmacı Sinop ilinde yaşamakta ve çalışmaktadır. Ancak Sinop ilinde olup da okul dışında kalan çocukların özellikle budunsal ve dinsel çeşitliliğinin sınırlı olması nedeniyle, maksimum çeşitlilik için Ankara, Bingöl, Bitlis, Isparta, Elazığ, Urfa ve İstanbul illerinde okul dışında kalmış çocuklara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yalnızca Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları değil, Türkiye yurttaşı olmayıp da çeşitli nedenlerle Türkiye'ye sığınmış ailelerin okul dışında kalmış çocukları da araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri toplama

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplandı. Görüşme soruları, eğitime erişim, eğitim hakkı, okul terk, okulu erken bırakma ve okul dışında kalma ile ilgili alanyazın incelendikten ve iki uzman görüşü alındıktan sonra oluşturuldu. Görüşmeler, katılımcıların izni alındıktan sonra görüşmeler ses kayıt cihazına alındı. Yarım saat ile bir saat arasında ortalama 45 dakika sürmüş olan bireysel görüşmeler ile bir buçuk iki saat süren odak grup görüşmeler sırasında edinilen bilgilerin nesnel bir değerlendirme süzgecinden geçirilmesini güvence altına almak için ses kayıtları tutulmuştur.

Veri çözümleme

Görüşmelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında, içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesinde kodlama, kategori belirleme, tema belirleme, belirlenen temalara vurgu yapan ifadelerin belirlenmesi ilgili alanyazın dikkate alınarak Maxqda 12 nitel veri analiz programıyla yapılmıştır.

Araştırma verileri nitel veri analiz yaklaşımlarından "sistematik analiz" yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Sistematik analizde esas olan verilerde yer alan kavram ve temaların belirlenmesinden sonra, bunlar arasındaki ilişkiyi tanımlamaktır (Kümbetoğlu, 2005). Araştırma sorularından, kavramsal çerçeveden ve görüşmede kullanılacak boyutlardan yola çıkılarak oluşturulan tematik çerçevede, veriler, belirli temalar altında düzenlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin analiz sonuçları araştırmanın amaçlarına göre verilmiştir.

Okul dışında kalmada yapısal etmenlerin etkisine ilişkin bulgular ve yorum

Alanyazın taramasında ve yapılan görüşmelerde, ülkenin/dünyanın içinde bulunduğu egemen ekonomik, kültürel ve siyasi koşulların, çocukların okul dışında kalmalarındaki mikro nedenler (birey, aile, öğretmen, akranlar vb.) üzerindeki etkisi ön plana çıkmaktadır. Araştırmada katılımcılara, yaşadıkları ülkedeki ekonomik, kültürel ve toplumsal koşullara yönelik sorular yöneltilmemiştir. Ancak katılımcıların verdikleri yanıtlar çözümlendiğinde, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik, kültürel ve siyasi koşulların yaşamlarındaki açık ve örtük etkisine yönelik ipuçları elde edilmiştir. Makro düzeyde, toplumsal homofobinin, paternalist devlet ve aile yapısının, ülkedeki sosyal ekonomik sistem (neoliberalizm) ve savaş politikalarının, ülkedeki siyasi koşullar ve toplumsal ayrışmanın okul dışında kalmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Paternalist Devlet ve Aile: Paternalizm kavramı, birisinin karar alma süreçlerine iradesi dışında karışmak ve bu karışmayı onu "tehlikelerden korumanın en iyi yoluymuş gibi" meşrulaştırmak olarak tanımlanmaktadır (Kaptelli, 2014). Devlet yönetiminin dini esaslara dayalı olarak yapılmamasını ifade eden laik devlet anlayışında, devletlerin tüm dinlere, inançlara, düşünce odaklarına eşit mesafede olması beklenir. Ancak ülkedeki ekonomik, kültürel ve siyasi güç ilişkilerinin sonucunda oluşan egemen tekçi din anlayışı, eğitim alanına da yansımakta ve farklı inançlara sahip öğrenciler özellikle okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından hem aşağılanmakta hem de dışlanabilmektedirler.

> [Etnik kökenin, dini inancın, cinsiyetin ve cinsel yöneliminden dolayı eğitim yaşantında, olumlu ya da olumsuz bir şey yaşadın mı?] *Yok, kız olmamdan kaynaklı bir şey olmadı. Ama mesela din olarak oldu. Mesela benim mezhebim farklı olduğu için… [Mezhebin ne?]. Alevi. Arkadaşlarım mesela şey yaparlardı, siz hatta "Allah'a inanmıyorsunuz, Müslüman değilsiniz" derlerdi. Aslında tam tersi Müslümanız ama onlar öyle sanırlardı. O da aileden gelen bir şey.* (ELZK1)

Ailesi Alevi olan ANKT1, ELZK1 ve ANKE1 kodlu katılımcılar, zorunlu olan ve tek bir inancı öğretmeye odaklanan din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik olumsuz bildirimde bulunmuşlardır. Bunun nedenleri olarak da dersin içeriğini ve öğretmen tavırlarını göstermişlerdir. Bu konu ile ilgili ANKE1 tepkisini: "*Hem dersle hem hoca ile alakalı. Ben inanmıyorum dine. Yani söylüyordum ben bunu açık açık. Beni zorla inandırmaya bir şeyler anlatmaya çalışıyordu, zorluyorlardı beni. Her seferinde dersi terk ediyordum, çekip gidiyordum, peşimden de 15-20 kişi geliyordu sınıftan. Daha sonra hoca beni sevmemeye başlıyordu, hangi hoca geliyorsa gelsin o açıdan sıkıntılar yaşanıyordu*" sözleriyle açıklamıştır. ANKT1 ise "*Kesinlikle zorunlu din derslerinin kaldırılmasını isterdim... Tamamen Müslümanlık, mezhep olarak Sünniliği ele almış, tamamen erkliği yücelten, sorgulamadan sual etmeden Allah dediği bir şeye inanan ve onun kurallarına uyan ve onun kurallarına uymazsan yanacağını söyleyen"* bir anlayışı kabul etmediğini belirtmiştir.

Görüşmelerde 17 katılımcı (ANKE1, ANKK1, ELZK1, ISPE1, ISPE2, ISPK1, ISPK2, ISPK3, ISPK4, ISPK5, İSTK1, SİNE1, SİNE2, SİNE3, SİNE4, SİNK1, SİNK2) anadilinin Türkçe, 14 katılımcı (ANKE2, ANKT1, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ELZE2, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2) Kürtçe, Üç

katılımcı Türkmence (TRMK1, TRME1, TRME2) ve iki katılımcı (SİN-OE1, SİN-OE2) Gürcüce olduğunu belirtmişlerdir.

Anadili Türkçe olmayan katılımcıların bir kısmı, kendi anadillerini bilmediklerini ve konuşamadıklarını belirtmişlerdir. Anadillerini eğitimde ve diğer toplumsal alanlarda kullanamadıkları için, ülkenin kültürel zenginliğinin nadide birer parçası olan dilleri de yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin anadillerinin Gürcüce olduğunu belirten katılımcılar evde kendi aralarında Türkçe konuştuklarını ancak Gürcü akrabalarıyla bir araya geldiklerinde ebeveynlerinin Gürcüce konuştuklarını söylemişlerdir. SİNE4 kodlu Lom katılımcı, mahalledeki yaşlıların yanı sıra ebeveynleri de dâhil diğer Lomların da evde Türkçe konuştuklarını, Lomca'yı kimsenin konuşmadığını belirtmiştir.

Okul ortamına kendi sosyokültürel çevrelerinden dilsel ve kültürel bir birikimle gelen çocuklar, evlerinden getirdikleri bu dilsel, kültürel öğeler eğitim ortamında yer bulduğunda okula aidiyet duygusunu geliştirme olanağı bulurlar. Çevresinde Türkçeden farklı dilde iletişim kurmayı öğrenmiş çocuk, okul ortamına girdiğinde ana dilinden farklı bir dil olan Türkçeyle iletişim kurma becerisi edinmek durumunda kalmaktadır. Bu süreçte çocuğun evinde konuşulan dil, okul uygulamalarında, gerek eğitim programlarının içeriğinde gerekse okul içi iletişimde tamamen dışlandığında anadili Türkçe olmayan çocuklar kendilerini ayrımcılığa uğramış hissedebilmektedirler (Ceyhan, 2018). Bu durum, eğitimden başarısızlık yoluyla dışarıda kalmayı pekiştirmektedir. BTL-OE1, cinsiyetinden ya da dini inancından dolayı değil de etnik kökeninden dolayı çokça yadırgandığını ve diğerlerinin düşmanca baktığını belirtmiştir. ANKE2 kodlu katılımcı anadili ile eğitim dili farklı olanlara dikkat çekerken, anadili olan Kürtçede eğitim alamayışının olumsuz etkisine değinmiştir. Aynı soruya bazı katılımcılar (BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2), Kürt kökenli kız çocuklarının okul dışında kaldıklarına yönelik cevaplar vermişlerdir.

> [En fazla kimler sorun yaşıyordu okulda?]. *En fazla Kürtler yaşıyordu şahsen söyleyeyim. Hani bizim Kürtçe. Hepsi ile Kürtçe konuşuyoruz. Türkçeyi az biliyoruz. Yani hocanın yanına gelince kendimizi anlatamıyoruz. Hani hoca bir şey deyince yarım saat konuşuyoruz, hoca da bizi dövüyordu. Hani orada sıkıntı vardı* (BTL-OE2).

> *Mesela biz daha Türkçeyi çözmeden daha İngilizceyi çözmemiz nasıl olabilirdi diye düşünüyorduk* (URF-O2K1).

Türkçesi olmadığı için de bazıları gitmiyor. [Sorun mu yaşıyorlar?]. *Evet yaşıyorlar.* [Koşullar uygun olsaydı öğrenimine devam ettirmek ister miydin? Mesela Kürtçe eğitim veren bir okul olsaydı gider miydin?]. *Giderdim vallahi Kürtçe olsaydı…* [Mesela okulda şu dersler de verilseydi diyebileceğim bir şey var mı?]. *Kürtçe dersini öğretseler mesela. Giderdim.* (ANKE2)

Kürtler okumayı daha çok istiyor ama fırsat tanınmıyor. Her zaman bir aşamayı aştığında ikinci aşamada illaki bir engel çıkıyor, o engeli aşamıyor. (BTL-OE2)

Okul dışında kalan çocuklara yönelik akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı ve eğitime erişememe vb. araştırmalarda aile özellikleri ile ebeveyn tutumları en önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Görüşmelerde elde edilen genel bilgilerin yanı sıra katılımcılara yöneltilen "*Okul dışında kalmanızda kimlerin ya da nelerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?*" sorusuna verilen yanıtlarda, BİNE1, BTL-OE1, ISPK4, SİNE2, SİNE4, SİNK1, SİNK2, URFE1, URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2 kodlu katılımcıların okul dışında kalmalarındaki esas etkenin aileleri olduğunu belirtmişlerdir. ANKE1, ANKK1, BTL-OE2, ELZK1, İSTK1, SİNE1, SİNE3 ve SİN-OE1 kodlu katılımcıların açıklamalarından ise ailelerin doğrudan ve dolaylı olarak okul dışında kalma sürecine zemin hazırladığı anlaşılmıştır.

URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2, BTL-OE1 ve SİNK1 kodlu katılımcılar okul dışında kalmalarının tek ya da en önemli nedeninin ailesi olduğunu belirtmiş ve özellikle babalarının bunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kürt kökenli kadın katılımcılar (URF-O1K1, URF-O1K2, URF-O2K1, URF-O2K2), ailelerinin tutucu olduğunu, zorunlu eğitimden sonra özellikle aileleri tarafından okuldan alınacaklarına koşullandıkları için ya ortaokuldan mezun olmadan ya da mezun olduktan sonra liseye kayıt yapmayarak okul dışında kalmışlardır.

Ben bırakmayı düşünmedim ama ailede gördükçe, ailenin verdiği tepkiler yani diyordum "çıkarırlar"... Kendi babam bir gün bana böyle bir şey dedi "Kızım okul bizim adetimizde yok" ... Okuldan nasıl çıktım. Babam beni okutmayacaktı. Sekize kadar okutacaktı ya da yediye kadar okutacaktı. Onun için ben dedim şimdiden çıkayım, okula bağlanmadan çıkayım. (URF-O2K2)

SİNK1 kodlu katılımcı ise Lise 1. sınıfın bitmesine bir ay kala babasının ameliyatı yüzünden okuldan alınıp, anneannesi ve kardeşine bakması için köye götürülerek okul dışında kalmış ve bir daha okula gidememiştir.

Kendileri aileleri tarafından okul dışında kalan katılımcıların yanı sıra diğer katılımcılar arkadaşlarının da ailelerince okuldan uzaklaştırıldığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların "*Sizce kimler okul dışında kalıyor?*" sorusuna verdikleri yanıtlarda da "aileleri tarafından alınanlar" ifadesi çokça geçmektedir. Özellikle aileleri tarafından uzaklaştırılanların kız çocukları olmaları, özellikle dini gerekçelerle desteklenen toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ön plana çıkarmaktadır.

> *Aileler izin vermiyor. Köyde işler çok çalışsınlar diye*. (ISPK4)

> *Babamın sıcak bakmaması. Hani okuyan kıza farklı gözle bakıyor, ondan dolayı bırakmıyordu (izin vermiyordu). Hem maddiyat, hem zihniyet meselesi… Babam aslında ablamı okutmak isterdi. Ama şöyle bir şey vardı, büyükler buna karşı geldiği için, bizimkiler mecburen boyun eğiyorlardı. [Büyükler neden karşı geliyorlar?]. Vallahi dedelerimiz diyordu, işte çok affedersin "or… oluyor", ne bileyim çok affedersin "başını g… açıyor", çok affedersin ne bileyim kötü gözle bakıyordu. Yarın bugün bu büyüdüğünde de evde kalır gibisinden çok saçma şeyler çıkıyordu. "Onu kimse istemez, kocaya gidemez" falan fistan*. (BTL-OE3)

Katılımcılar (ANKE1, SİNE2, ANKK1), ailesi ile sorunu ve evde sorumlulukları olmayanlar ile ailesi tarafından desteklenenlerin okula devam ettiklerini, ailesiyle sorunları olanların ve ebeveyn desteği alamayanların ise okul dışında kaldıklarını belirtmişlerdir. Köyde yaşayan SİNE2 kodlu katılımcı köy işlerine yönelik sorumlulukları olmayan ve ebeveynleri devlet memuru olanların öğrenimine devam ettiğini belirtmiştir.

> [Köyde olup da daha iyi okullara giden sınıf arkadaşların var mı?] *Var. Fen lisesine giden de var, Anadolu lisesine giden de var… Mesela bizim sınıftan dört kişi gitmişti en iyi ihtimal fene. Diğerleri zaten hep aynı: Endüstri, ticaret, imam hatip.* [Onlar neden gidebildi de sen gidemedin?] *Onların sorumlulukları hiç yoktu… Onların hayvanları yoktu. Maddi durumları daha iyiydi. Öyle şeylere gerek yoktu yani. Hayvancılık falan filan hiç gerek yoktu.* [Anneleri babaları ne iş yapıyordu?] İmam, bir öğretmen olan da vardı. Vardı yani. (SİNE2)

Ailenin doğrudan etkisinin en önemli uygulamalarından biri de ebeveynlerin, çocuklarının istemedikleri ortaöğretim okullarına kaydetmeleridir (BİNE1, ISPK4, SİNE2). Bu etkide bulunan ebeveynlerin, ya kendi istekleriyle ya da aile büyüklerinin etkisiyle çocuklarını özellikle İmam Hatip Liselerine kaydettikleri görülmektedir. Aileler çocuklarının Kur'an-ı Kerim ve Arapça öğrenmeleri, dini vecibeleri yerine getirmeleri ve ileride

İmam olacakları beklentisiyle çocuklarını İmam Hatip Liselerine kaydetmişlerdir. Bu liselere giden katılımcılar özellikle Arapça derslerindeki başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yoluyla okul dışında kalmışlardır.

> [İmam hatibi kim tercih etti?] *Genellikle akraba tarafımız, bir de babam. Benim (babam) biraz dindar, dinli. Hani Kuranı Kerim okur, kendisi de namazında abdestinde. Hani o da istiyor Kur'an-ı Kerim öğrensin, Arapça öğrensin, başka bir dil öğrensin.* [Ama sen yapamadın] *Evet kaldıramadım. Çünkü küçükken ortaya giderken görseydim 5, 6, 7 felan o yaş aralığımda görseydim, şimdi zorluk çekmezdim, işimi hallederdim. Çünkü kardeşim var, o Arapçayı 5 senede felan gördü. O imam hatip okuyor burada, hiç zorluk çekmedi, hepsini geçti, yapabiliyor.* (ISPK4)

Ebeveynlik uygulamaları, çocuklarının okul dışında kalmalarını özendirme ve engelleyebilme potansiyeli taşımaktadır. Blondal ve Adalbjarnardottir (2014), ebeveynlerin çocuklarının eğitim isteklerini güdülemede, desteklemede ve böylece çocuklarının okuldaki başarısını desteklemesinde oynadıkları önemli rolü vurgulamışlardır. Çocuklarla ilgili hukuksal düzenlemeler, eğitim politikaları, okulların eğitim programları, sınıflardaki etkinlikler, verilen ödevler, okunan kitaplar gibi konularda kararlar çocuklara sorulmadan, onlarla işbirliği yapılmadan yetişkinlerin bakış açısıyla ve beklentileriyle alınmaktadır (Erbil, 2016). Çocuklar, okuldaki eğitim programları ile bu programların yaşamdaki karşılığı arasındaki çelişkiyi fark ettiklerinde de kendilerine yararı olmadığını düşündükleri bu sisteminin dışında kalmayı tercih edebilmektedirler (Çelik, 2014a; Putnam, 2012).

Okul dışında kalanların devlet paternalizminden en çok etkilendiklerinin başında eğitim programlarında yer alan derslerin içeriği ile ortaöğretimde estetiğin yanı sıra kafa ve kol emeğinin farklı okullara ayrışmış yapısı ve bu okullara girişin merkezi sınavlarla olmasıdır. Çocukların okul dışında kalmasını en çok etkileyen durum, öğrencilerin merkezi sınavdan alınan puanlara bağlı olarak istemedikleri ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeleridir. İyi ve istenilen okulların sınırlı olduğu durumlarda çocuklar istedikleri ve gelecek gördükleri liselere gitmek yerine, merkezi sınavda aldıkları puanlara göre istemedikleri okullara yönlendirilmektedirler.

***Toplumsal Homofobi*:** Homofobi, genel olarak, lezbiyen, gay, biseksüel, transseksüel, interseksüel gibi toplumda farklı cinsel yönelimleri veya kimlikleri bulunan insanlara yönelik olumsuz duygular, tutumlar ve/veya davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Birçok insan, heteroseksüellik dışı cinsel yönelim ve kimlikleri, kabul edilir erkek ve kadın

davranışlarına tehdit olarak algılamaktadır. Kadınlık ve erkeklikten beklenenlerin birisini bile yerine getirmeme, toplumsal sistemlerin en önemli ayaklarından biri olan cinsiyet kimliklerini sarsma anlamına gelmektedir; bu da LGBTİ bireyleri ister istemez toplumun dışına itmektedir (Selek, 2014). Toplumdaki ikili cinsiyet yapısı, farklı cinsel yönelimlere ve kimliklere karşı uygulanan dışlayıcı ve ayrıştırıcı uygulamalar eğitim sürecinde ve okul yaşantısında da yansımasını bulmaktadır. Eğitim süreci ve okulun kendisi de yerleşik ayrımcı tutumları, "zorunlu heteroseksüelliği" ve onunla doğrudan ilişkili olan homofobiyi pekiştirebilmektedir. Böylece, okul yaşantısı süresince bu yaygın anlayışla yetişen bireyler, homofobi ve diğer başka ayrımcılık biçimlerini içselleştirmemek için okul dışında kalabilmektedirler.

ANKT1 kodlu trans katılımcı, cinsel kimliğinden dolayı arkadaşlarının kendisini alaya aldığını, sürekli taciz ettiklerini, kendisine şiddetle ve nefretle yaklaştıklarını; Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmeninin kendisini sapkınlıkla suçladığını belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin homofobik davranışları LGBTİ bireylerin okula devamını baltalayabilmektedir.

> *Çünkü dersi dinleyemiyorsun ki… Tahtaya kaldırıyor, alay ediyor, bişey diyosun hep bi taciz.* [Bu daha çok öğrenciler tarafından mı yok öğretmenler mi?]. *Öğrenciler tarafından, ders çalışacak psikoloji içinde olmuyorsun.* [Farklı bir mücadele içindesin sürekli]. *Tabii ki yaa kimlik mücadelesi veriyorsun… Hep şiddet ve nefretle yaklaştılar bana… Biyoloji dersinde homoseksüelliğin normal bir şey olduğunu söylemişti hocamız ve ondan sonra arkadaşlarımız evli barklı kadına "lezbiyen" dedi, sırf bunu doğal bir şey olarak görmek için… Din hocamı dövdüm çıkışta. Bana "sapkın" dedi, "yanacaksın cehennemde" dedi. Ben de dövdüm çıkışta.* (ANKT1)

Ülkedeki Sosyal Ekonomik Sistem (Neoliberalizm) ve Savaş Politikaları: Görüşmeler sırasında ailenin ortalama aylık geliri sorulduğunda, bazı katılımcıların kendileri ile birlikte kardeş veya ebeveynlerin gelir getirici işlerde çalışmasına karşın, asgari ücretten az maaş alarak çalışmak zorunda kaldıkları anlaşılmıştır. Asgari ücretin net 1,404.06 TL olduğu bir dönemde, bir işte çalışan katılımcılar ile ebeveynlerinin, asgari ücretten düşük ücretler aldığı anlaşılmaktadır.

> *Ben 1.000 TL'ye yakın alıyorum.* (İSTK1)

> [Ailenizin ortalama aylık geliri ne? Sen baban ve iki kardeşin mi çalışıyordunuz?] *Aynen, şuan aylık 2000-3000 vardır.* [Asgari ücret bin dört yüz desek almıyorlar.] *Bin üç yüz, bin üç yüz iki abim alıyor bin iki yüz de babam alsa…* (SİNE3).

Ailenin zorunlu harcamaları, çocukların öğrenim harcamalarının önüne geçebilmekte ve yoksul ailelerdeki çocuklar okula gitmek yerine bir işte çalışarak aile gelirine katkıda bulunmayı tercih edebilmektedirler. Görüşme yapılan 23 katılımcı, okul dışında kaldıktan sonra çalışmaya başlamıştır (ANKE2, BİNE1, BTL-OE1, BTL-OE2, BTL-OE3, BTL-OE4, ELZE1, ELZE2, ELZK1, ISPE1, ISPE2, ISPK3, ISPK4, İSTK1, SİNE1, SİNE2, SİNE3, SİNE4, SİNK1, SİNK2, SİN-OE1, SİN-OE2, URFE1).

> *Maddi durumu yetmeyen aileler vardı. Okutmayan. Okutmayıp da çalıştıran.* (SİNE2)

> *Ben babama yardım etmek için okulu bırakmak zorunda kaldım yani sırf maddi durumumuz olmadığı için*. (BTL-OE2)

> *Hem dersler zor geldi hem biraz aileme yardım edeyim, katkıda bulunayım, yardım şeysi.* (ISPK4)

> [Sen genel liseyi hiç düşünmedin mi?] *Dediğim gibi düşündüm, diyecektim zaten. Sonra babam dedi: "İlerisi yok falan filan". İlerisinde parasını ödeyemezdik. Benim ve ablamınki vardı. Ben de fazla şey yapmak istemedim.* (SİNK2)

Özellikle yükseköğretim mezunları arasındaki işsizlik oranının fazla olması, kimi çocukların eğitim beklentilerini olumsuz etkilemekte ve okul dışında kalmalarına zemin hazırlamaktadır. Breen ve Goldthorpe'nin (1997) belirttiği gibi, eğitim yeterliği iş piyasasında daha fazla önem kazandıkça, eğitim sürecinde kalma olasılığı da oran olarak artmaktadır. Bağımsız Sağlık-Sen'in Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018 yılı kasım ayı verilerine göre yaptığı araştırmaya göre, Türkiye'de genç nüfusta (15-24 yaş) işsizlik oranı %23.6 olurken, her geçen gün sayıları artan işsizlerin %25'inin yükseköğretim mezunlarından oluştuğu belirlenmiştir (Bağımsız Sağlık-Sen, 2019). BTL-OE1 ve BTL-OE2 kodlu katılımcılar üniversiteden mezun olanların bile mesleklerine atanamadıklarını ve ülkede sürekli değişen eğitim politikalarını gerekçe göstererek okul dışında kalmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

> *Bi ara açık öğretimde okumayı denedim ama her karşılaştığım insan, hep atanamamaktan yakınıyordu. Onun için ben de soğudum yani…Yani ben şuan düşündüm hani 4 yıl üniversiteye gitsem, liseyi okusam maddi yönden çok güç. Çünkü ailemin maddi yönü hiç yok. Ben de okumamaya karar verdim. En azından okuldan sonra boş kalma şeyim vardı, atanamama vardı gözümün önünde* (BTL-OE1).

Şimdiki ortama bakıyorum iyi ki okumamışım. Yani okuyanların da hakkını vermiyorlar. Amcam odur üç senedir bir b… kazanmıyor, yani baktım iyi ki okumadım... Hakkınla bir yere gelemiyorsun yani (BTL-OE2).

Ulusal ve yerel yerleşim yerlerindeki işsizlik ve iş olanaklarını da okul dışında kalmaya neden olabilmektedir. Örneğin SİNK2 ile ELZK1 kodlu katılımcıların ebeveynleri işsiz oldukları için, eve gelir getiren tek kişinin kendileri olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışında kalmadan önce bir işte çalışma deneyimi olan SİNE1, SİNE2, SİNK1, SİNK2 ve ELZK1 kodlu katılımcılar, okul dışında kalır kalmaz aynı işlerde çalışmaya başlamışlardır.

İçinde yaşanılan toplumda, özellikle ekonomik açıdan olumsuz koşullara sahip ırksal, budunsal ya da dini olarak azınlık grupta yer alanların okul dışında kalma olasılığı artmaktadır (Rosenthal, 1998). Ekonomik bunalımın öğrencilerin okul dışında kalması üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Bunalım döneminde okulu terk oranı önemli ölçüde artmaktadır (Leão Fernandes & Chagas Lopes, 2016). Maddi sıkıntı içinde olan çocuklar, ekonomik gelir elde etmeyi öğrenim görmeye tercih edebilmektedirler.

Bizim orada muhtarın oğlu çağırdı. "Gel benim yanımda çalış". O yüzden oraya gideceğim (ELZE2).

Valla isteyen bırakır, istemeyen bırakmaz, benim işim var ya. Okulu bırakmak, ben gayet memnunum yani sabahtan beri hiç pişman olduğumu söylemedim… [Kimler öğrenimine devam ediyor?] *Onların hiçbir şeysi yok. Onların hiçbir şeyi olmadığı için o arkadaşlar da öyle yapıyor. Çiftçilik mifçilik yok, hayvancılık yok. O arkadaşlar o yüzden [okula] devam ediyor* (ISPE1).

Ülkedeki Siyasi Koşullar ve Toplumsal Ayrışma

Görüşmelerden katılımcıların ebeveynlerinin okul tercihi yaparken var olan hükümetlerin söylemlerinden doğrudan etkilendikleri durumlar söz konusudur. Örneğin çeşitli nedenlerle hükümetin imam hatip liselerini özendirmesi, çoğu okulları imam hatip ortaokulu ile imam hatip liselerine dönüştürmesi ve bu okullara kayıt olacak öğrencilere yurt, burs ve ücretsiz yemek ve ulaşım gibi teşvikler vermesi, özellikle maddi yoksunluk içindeki ebeveynlerin çocuklarını bu okullara kaydetmesine neden olabilmektedir. BİNE1 kodlu katılımcının durumu doğrudan bununla ilişkilidir.

Dedim "İmam hatip zordur, ben yapamam". Onlar (babamlar) deyiler "yok", dedim "normal liseye gideyim. En azından liseyi bitireyim". Dedi yok git orayı

oku oranın önü açık. [Neden öyle önü açık dedi?]. *Çünkü deyiler Recep Tayyip Erdoğan arkasındadır. En azından bir liseyi bitirsen hemen bir iş sahibi olursun. Ben dedim zordur, ben yapamam. Dinlemedi…* [Diğerleri yapabiliyor muydu, sınıf arkadaşların?]. *Okulun neredeyse yarısından fazlası kalmış* (BİNE1).

Ülkedeki demokrasinin zarar gördüğü, diyalog ve müzakerelerin yerini şiddetin aldığı ve politik olanın görünmez olduğu durumlarda şiddet yükselmekte ve yurttaşlar evlerini, ülkelerini terk ederek göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu süreçte ülkedeki olumsuz gelişmelerde hiçbir sorumluluğu olmayan, okulunu sevip, öğrenimine devam eden çocuklar kendilerini okul dışında bulabilmektedirler. Özellikle TRME1, TRME2 ve TRMK1 kodlu katılımcıların okul dışında kalmalarının en önemli nedeni ülkelerindeki savaş koşullarıdır. TRME1, TRME2 ve TRMK1 kodlu katılımcılar ülkelerinde savaş olmasaydı öğrenimlerine devam ediyor olacaklarını belirtmişlerdir.

[Neden Türkiye'desiniz? Ne oldu?] *Savaştan kaçtık. Onun için geldik*. (TRMK1)

[Savaş çıkmasaydı, Irak'ta ne yapardın?] *Okula giderdim.* [Savaş olduktan sonra neler yaşadın?]. *Kötü. Uçak gelirdi, bomba atardı.* (TRME2)

Savaştan kaçıp başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan TRME1, TRME2 ve TRMK1 kodlu katılımcılar, Türkiye Cumhuriyeti kimlik kartları olmadığı için, mülteci oldukları bu ülkede herhangi bir okula kaydolamadıklarını ve bu yüzden okul dışında kaldıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında bu katılımcılar, geçici kimlik kartlarını almak için başvurduklarını, kimlikleri çıkınca okula başlayacaklarını söylemişlerdir. Özellikle 14 yaşında olan çocuklar, kimlik bekleme süresi uzayınca ya da okulların açılışına yetişmeyince o yıl okul dışında kalmakta, kimlikleri geldiğinde de 14 yaşını geçtikleri için ortaokula kaydolamamaktadırlar. Çoğunlukla bilmediklerinden dolayı açık öğretime başvurmamaktadırlar.

[Şimdi sen burada okula gidiyor musun?] *Yok.* [Neden gidemiyorsun?]. *Kimliğim yok… Şimdi… Gerekiyor biraz küçük yaşında olasın. Söylüyorlar 13 yaşında falan gireceksin buraya, ondan sonra 14 yaşında kimlik olsa gireceksin. Şimdi ben 15 yaşına gelmişim, olmaz, okula gidemem hem de kimliğim de yok.*

Benzer şekilde BTL-OE1, BTL-OE2 ve BTL-OE3 kodlu katılımcılar da doğu ve güney Anadolu bölgelerindeki çatışmalı sürecin güvenlik, eğitim,

sağlık ve ulaşım vb. hizmetlerin yeterince ve nitelikli şekilde sunulmasını zorlaştırdığı için zorunlu olarak göç ettiklerini belirtmişlerdir.

> *Her zaman bize zor geldi, istemiyorduk yani şahsen memleketimde olmak isterdim… Yani bizim orada resmen göçe zorluyorlar yani.*[Mesela ne oluyor göçe zorluyorlar?] *Yollarda yani mesela kışın kar yağdığında bir iki hafta yol açılmıyordu.* BTL-OE3

Ülkedeki siyasi koşullar, politikacıların ve medyanın ayrıştırıcı tutum ve davranışları, var olan bazı yasalar, toplumun değişik kesimleri arasındaki kutuplaşmayı beslemekte, bu kutuplaşma hali toplumda olduğu gibi okullarda da farklı buduna, inanca ve siyasi görüşe sahip öğrencilerin ilişkilerine olumsuz yansımaktadır.

> *10 Ekim katliamından sonra, bir çocuk "Ankara merkez, patlıyor herkes" diyerek aşağıladı 10 Ekim şehitlerini. Dövdüm çocuğu, hastanelik ettim… Aynı gün iki kere daha kavga ettim aynı sebepten dolayı. Üç dört tane soruşturma başlatıldı. Sonucu okuldan atılmaydı. Aradım sordum öğretmenlerime. Ben de dedim "Siz atamazsınız, ben bırakırım" (gülümsüyor) öyle bıraktım (ANKE1).*
>
> *(Yaşadığım mahallede) Kürt çok vardı. [Onlarla ilişkileriniz nasıldı?]. Hiç… onlarla ilişkim hiç yok. Uzak duruyordum onlardan… Babam da hep der "Uzak dur onlardan"* (İSTK1).
>
> *Etnik kökenimden dolayı çok yargılanıyorum, böyle çok sorunlar oluyor. Hatta bazen Kürtçe kelime telefonda konuşurken bile insanların bakışları bile yani sanki böyle düşmana bakmış gibi bakıyorlar. Çok ağır geliyor... Kürt dedin mi hep bir bölücü olarak, hep bizi bölmeye teşebbüs eden bir halk olarak görüyorlar… Geçen gün yaşadığımız, aşağıda birileri tartışıyor. Yani adam, sırf Kürt olduğu için "kanın bozuktur, sen böylesin, sen şöylesin" diyor. En ufak tartışmada bunu sana diyebiliyor. Bence birlikte kardeşçe yaşamak artık çok zor (BTL-OE1).*

Özellikle, 1982 Anayasasındaki "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk yurttaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez" ifadesinin yer aldığı 42. Madde, farklı buduna sahip olanların kendi anadillerinde eğitim almalarını engellemektedir. Kamusal alanlarda farklı budun, inanç ve cinsel kimliklerin görünmez kılınması veya bir dikey sıradizine bağlı olması kutuplaştırmayı arttırabilmektedir. Kutuplaşma, mekânsal ve sosyal ilişkileri sınırlandırmaktadır.

> *Ben genelde Kürt olan gençler ve doğulu olan gençlerle takılıyorum. Hepsi Kürt, kendi kültürümden gelen insanlar. Çünkü kendimi daha rahat ifade*

ediyorum çünkü Kürtçe konuşuyorum, kendi geleneğimi göreneğimizi daha rahat yaşayabiliyoruz, yani muhabbetimiz güzel hepsinden önce (BTL-OE2).

Bizim kendi çevremize baktığımız zaman arkadaşlarımın hepsi Kürt gençleri. Diğerleri özellikle bize katı oldukları için, burada da çekişme içindeyiz. (BTL-OE1)

Toplumdaki ayrışma, aynı budun ve inanca sahip öğrencilerin aynı okullarda yoğunlaşmasını sağlamakta, okulların fiziki ve eğitimsel niteliklerindeki eşitsizlikler ile kendini göstererek ayrışmayı okullarda da yeniden üretilmektedir. SİNE4 kodlu Roman katılımcının söyledikleri bu durumu desteklemektedir.

Şimdi hocam Cumhuriyette (ilköğretimde) çoğunluk Kürt ve Roman oldu. Yani Cumhuriyet ilköğretim okulu genelde çoğunluğu bunlar. [Türk?]. Yok. Kürt… Onlar oluyor, bizden oluyor. Şimdi zaten bir tarafta dışlanıyor, ikisi olunca daha çok hani dışlanıyorlar. Ben ilk Cumhuriyete başladım sonra, bana sordular hangi okulda başlamak istersin, ben dedim aklımdan ilk geçen Mehmet Akif (İlköğretim okulu). Çünkü üniformaları değişikti. Hani okulun beden yerleri, top sahası, her şeyi daha üstündü. Cumhuriyet okuluna bakarsan ama orayı seçtim ben. [Yani okullar arasında da fark vardı diyorsun?] *Fark var tabi [SİNE4].*

Değişik inanç ve budunlara karşı oluşan önyargılarda aileler de etkili olmaktadır. Toplumsal ayrışma arttıkça, önyargılı çocuklar ilişki ağlarını genişletmekten kaçınmaktadırlar.

[Olanaklı olsaydı başka bir okula gitmek ister miydin?] *Kürdü, Alevi'si olmayan bir okula mesela.* [Bunlar senin hayatını hiç etkiledi mi okulda, sokakta, mahallede?]. *Yok aslında etkilemedi. [Ama onların olmadığı bir okulu tercih ediyorsun?] Evet, aynen. Burası (Şimdi çalıştı terlik fabrikası, sadece aynı köyden insanların çalıştığı bir fabrika) gibi.* [Neden?]. *Duyumlar* (İSTK1).

BTL-OE2 kodlu katılımcı, toplumda ve eğitimde Kürtlerin etnik olarak hizmetlerden yeterince yararlanamadıklarını, yeterli fırsatlarının olmadığını ve fırsatları değerlendirenlerin de sürekli engellemelerle karşılaştığını belirtmiştir. URF-O1K1 kodlu katılımcı ise bir Kürt olarak hiçbir zaman Türkler ile eşit haklara sahip olmadığına vurgu yapmıştır.

Katılımcıların yaşam dünyasında, okulu bırakmak olağandışı değildir; Katılımcıların dünya görüşleri genellikle yaşamın gerçeklerinden kopuk olmakla birlikte katılımcılar, olumsuz yaşamlarına ve eğitimsel yetersizliklerine karşın çabuk toparlanmaktadırlar; Katılımcılar, olumsuz

yaşam dünyalarından kaçmalarına yardım edebilecek sosyal sermayeden yoksun olmalarına karşın, yardım sağlayabilecek insanlar için de genellikle görünmezdi (Schumacher, 2012). Düşük gelirli, maddi sıkıntılar yaşayan öğrencilerin bir kısmı eğitimini geçici bir süre durdurmakta, bir kısmı da dönmemek üzere okul dışında kalabilmektedir. Bu öğrencilere sağlanan maddi destek öğrencilerin eğitime devamını destekleyebilmektedir. Stratton ve diğerleri (2008) alınan finansal yardım türünün durdurma ve bırakma olasılıkları üzerinde farklı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde, kırsal Mozambik'te daha fazla okul inşa etmenin ya da yetişkin okuryazarlığını artırmanın, aile gelirini arttıran müdahalelere göre ilkokula kayıt oranlarında daha etkili olduğunu göstermiştir. Yetişkin okuryazarlığı kampanyalarının gelir müdahalelerine göre 10 kat, daha fazla okul inşa etmekten ise 1.5-2 kat daha uygun maliyetli olduğu anlaşılmıştır (Handa, 2002).

Sonuçlar ve Öneriler

Paternalizm, devlet ve ebeveynlerin çocukların karar süreçlerine müdahale etmesi ve bunu onların yararına yaptığını iddia etmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitim alanında devlet paternalizmi, çocukların dilsel ve kültürel farklılıklarını göz ardı ederek tek tip bir eğitim anlayışı benimsemekte ve bu durum, özellikle anadili farklı olan çocukların eğitimde ayrımcılığa uğramasına neden olmaktadır. Ailelerin sosyoekonomik durumu ve tutumları da çocukların eğitim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Zorunlu din dersleri gibi uygulamalar ise çocukların eğitimden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu durumlar, çocukların eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanabilmesi için daha kapsayıcı ve anlayışlı politikaların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Toplumsal homofobi, LGBTİ+ bireylerin eğitim hayatlarını ve okul yaşantılarını olumsuz etkileyen önemli bir sorundur. Araştırma bulguları, homofobinin yaygın olduğu ortamlarda LGBTİ+ öğrencilerin alaya alındığını, taciz edildiğini ve şiddete maruz kaldığını göstermektedir. Bu durum, LGBTİ+ öğrencilerin eğitime devam etme isteğini azaltabilir ve hatta onları okuldan tamamen koparmaya bile yol açabilir.

Yoksul aileler, çocuklarının eğitim masraflarını karşılamakta zorlanmakta ve bu durum onları okuldan ayrılmaya zorlamaktadır. Eğitim gibi

kamusal hizmetlerin özelleştirilmesi ve ticarileştirilmesi, bu hizmetleri hak olmaktan çıkarmakta ve yoksul ailelerin çocuklarının bu hizmetlerden daha az yararlanmasına neden olabilmektedir. Özellikle düşük ücretler ve güvencesiz çalışma koşulları çocukları okulu bırakıp çalışmaya yönelterek emek sömürüsünü arttırmaktadır. Buna ek olarak savaş ve çatışmalı ortam, işsizliğin artmasına ve iş imkânlarının azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, aileleri geçindirmek için çocukların çalışmaya başlamasına yol açmaktadır. Savaş ve çatışmalar, aileleri göçe zorlamaktadır. Göç eden çocuklar, yeni eğitim sistemlerine uyum sağlamakta zorlanabilmekte ve bu durum onları okul dışına itebilmektedir.

Merkezi sınavlara bağlı okul tercihi, dezavantajlı grupları olumsuz etkilemektedir. Savaş ve çatışmalar da birçok çocuğu okuldan mahrum bırakmaktadır. Toplumdaki farklı budun, inanç ve siyasi görüşlere sahip gruplar arasındaki kutuplaşma, eğitimde de eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu durum, farklı gruplar arasında ayrımcılık ve dışlanmaya yol açmakta ve öğrencilerin sosyalleşmelerini ve birlikte öğrenmelerini engellemektedir. Laiklik ilkesine aykırı olarak, egemen tekçi din anlayışı eğitimde yer almaktadır. Bu durum, farklı inançlara sahip öğrencileri ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz bırakmaktadır.

Eğitimde homofobinin önüne geçmek için çeşitli adımlar atılması gerekmektedir. Öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının homofobiye karşı bilinçlendirilmesi ve bu konuda eğitim almaları önemlidir. Müfredatta cinsel çeşitlilik ve LGBTİ+ hakları ile ilgili konulara yer verilmeli ve öğrencilere bu konularda bilgi verilmelidir. Medyada LGBTİ+ bireylere karşı nefret söylemi ve ayrımcılık içeren haber ve programlara yer verilmemelidir.

Devlet, insan hakları kapsamında olan hizmetleri ücretsiz sunmalı, meslekler arasındaki değer ve statü farkı ortadan kaldırılmalı, meslekler arasındaki gelir uçurumu azaltılmalıdır. Yüksek gelirlilerden daha fazla vergi alınarak, düşük gelirlilerin yükünü hafifletmek ve kamu hizmetlerine daha fazla kaynak sağlamak mümkündür. Özellikle asgari ücretin geçim şartlarını sağlayacak şekilde artırılması, yoksulluğu azaltmaya ve ailelerin eğitim masraflarını karşılamalarına yardımcı olmaya katkıda bulunacaktır. Yoksul ailelere yönelik nakit yardımlar, eğitim bursları ve diğer destek programları, çocukların okulda kalmalarını teşvik edebilir. Zenginlerin serveti nesilden nesile aktarılmasını önlemek ve gelir eşitsizliğini azaltmak için miras vergisi uygulaması yapılabilir.

Kaynakça

Bağımsız Sağlık-Sen. (2019). Sendikamızın araştırması: üniversite mezunu işsiz sayısı 1 milyonu aştı. www.Bagimsizsaglik-Sen.Org.Tr, 3-4.

Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family, 76*(4), 778-795. doi.org/10.1111/jomf.12125

Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. Rationality and society. http://rss.sagepub.com/content/

Breton, T. R. (2013). The role of education in economic growth: Theory, history and current returns. *Educational Research, 55*(2), 121-138. doi.org/10.1080/00131881.2013.801241

Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts.* Civic Enterprises. Washington, D.C. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED513444

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü (ikinci basım).* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Ceyhan, M. A. (2018). Eğitimde çok dillilik ve ayrımcılık: Sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler. *Ayrımcılık*. www.secbir.org/images/haber

Çelik, Ç. (2014a). Okul terk'i politikleştirmek. *Eleştirel Pedagoji Dergisi, 6*(34), 12–17.

DİSK-AR. (2015). *Türkiye'de çocuk işçiliği gerçeği raporu*-2015. Ankara.

Dönmez, F. (2011). Eğitim mücadelesinin ekonomi politiği. D. Öz, F. Dönmez Atbaşı ve Y. Bürkev (Der.) *Gerçek, Yıkıcı ve Yaratıcı: Dünyada ve Türkiye'de Üniversite, Eğitim, Gençlik Mücadeleleri* içinde (ss. 27-50). Ankara: Notabene,

Duyar, İ. (1989). Eğitimde iç verimlilik. pdf. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 22(1), 469-484. doi.org/10.1501/Egifak_0000000865

Erbil, F. (2016). Çocuk algısı ve çocuk katılımı. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Ed.), *Değerler Eğitimi: Eğitimde Farklılık ve Katılım Hakkı* içinde (1. Basım, ss. 107-125). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ercan, F. (2006, 23 Temmuz). Neo-liberal eğitim politikalarının anatomisi için alternatif bir çerçeve. Erişim adresi: https://fuatercan.wordpress.com/

Handa, S. (2002). Raising primary school enrolment in developing countries: the relative ımportance of supply and demand. *Journal of Development Economics, 69*(1), 103-128.

Helliwell, J. (2001). The contribution of human and social capital to sustained economic growth. Oecd, 57. www.oecd.org/innovation/research/1825902.pdf

Kaptelli, N. (2014). Kapitalizm ve paternalizm kıskacında çocuklar. M. Şengül ve T. Kaya (Ed.), B. Yılmaz (Çev.), *Kapitalizm ve Paternalizm Kıskacında Çocuk* içinde Eğitim-Sen Yayınları.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma.* İstanbul: Baglam Yayıncılık.

Leão Fernandes, G., & Chagas Lopes, M. (2016). Does the economic crisis have an influence on the higher education dropout rate? *European Journal of Higher Education, 6*(4), 402-416.

Putnam, J. P. (2012). Başka bir eğitim mümkün A. Toprak, B. Baysal, K. Nazım ve O. Gayretli (çev.). *Monthly Review*, 29, 109-117.

Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review, 20*(5), 413-433.

Rouse, C. E. (2007). Consequences for the labor market. In C. R. Belfield and H. M. Levin (Eds.), *The Price We Pay* (pp. 99-124). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

Schumacher, B. R. (2012). *Lives at risk: High school dropouts in the Northern Plains region*. October, 293. http://search.proquest.com/docview/

Selek, P. (2014). *Maskeler süvariler gacılar. Ülker sokak: Bir alt kültürün dışlanma mekanı* (2. Baskı). Ayizi Kitap.

Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review, 27*(3), 319-331.

Tilak, J. B. G. (2002). Determinants of household expenditure on education in rural India. In *Working Paper* (C. 88, Sayı January). doi.org/10.1504/IJEED.2014.067194

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013, 2 Nisan). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları. www.uis.gov.tr /media

UNESCO. (2023). UNESCO SDG 4-Progress since 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark

UNICEF. (2014). The state of the World's children 2014 -Every child counts. UNICEF. New York. www.unicef.org

Vos, A. de, Strydom, H., Fouché, C., & Delport, R. (2005). *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions.* Pretoria: Van Schaik Publishers.

Yüksel-Kaptanoğlu, İ. ve Ergöçmen, B. (2012). Çocuk gelin olmaya giden yol. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 15*(2), 129-161.

Dr. Öğretim Üyesi Selman ALMIŞ

Fırat Üniversitesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü/Bilgisayar Öğretmenliği lisans programından 1992'de mezun oldum. 2010 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programını, 2019 yılında ise Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası bölümü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması doktora programını tamamladım. Şuan Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD'da Dr. Öğretim Üyesiyim. Üniversitede eğitim sosyolojisi, eğitime giriş, demokrasi ve insan hakları eğitimi ve karşılaştırmalı eğitim derslerini vermekteyim. Araştırma konularım: Eğitim yönetimi ve politikası, eğitim ekonomisi ve planlaması, eğitime erişim, eleştirel pedagoji, eğitim sosyolojisi.

Okul Terki: Özel Yetenekli Öğrenciler ve Bilim Sanat Merkezleri

Dr. Öğretim Üyesi Figen ÇAM-TOSUN

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, figencam@gmail.com; ORCID: 0000 0001 8303 2179

Öz

Bilim Sanat Merkezi'ne giden özel yetenekli öğrencilerin Bilim Sanat Merkezi terk oranlarını, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda BİLSEM'den ayrılma nedenlerini ve önlemeye yönelik çözüm önerilerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi seçilerek tasarlanmıştır. Fenomenolojik yaklaşımın tercih edildiği araştırmaya, BİLSEM'den ayrılan öğrenciler ve velilerinden oluşan on kişi katılmıştır. Sinop İl BİLSEM Müdürlüğünden alınan veriler ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Katılımcıların yanıtlarına göre BİLSEM'den ayrılma nedenlerinin başında zaman sorunu gelmektedir. Öğrencilerin hem örgün eğitime hem BİLSEM'e devam etmeleri, sınava hazırlık kursları, zaman açısından sorun yaratmaktadır. Ayrıca katılımcılar okul konularının tekrarı olduğunu, derslerin ilgi çekici sunulmadığını, sınav odaklı sistemde sınava hazırlayıcı olmadığını ve çocuğa katkısı olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Veliler, özel yetenekli öğrenciler için sınav odaklı eğitimden vazgeçilmesini ve örgün eğitim ile BİLSEM'in birleşmesi için yapısal değişiklik önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Okul terki, BİLSEM, özel yetenekli öğrenciler*

Giriş

Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla (MEB, 2016) açılmış olan destekleyici eğitim kurumlarıdır. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıfa giden özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin resim, müzik ve

genel zihinsel yetenek alanlarında tanılanmasıyla BİLSEM programlarına alınırlar (Sarıtaş vd., 2019). Özel yetenekli öğrenciler, örgün öğrenimlerine devam ederken, özel yetenekli olmaktan kaynaklanan özel gereksinimlerini karşılamanın yollarından biri olarak bu okullara gitmeye hak kazanırlar. Bilim Sanat Merkezlerinde özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programı uygulanır ve eğitim etkinlikleri düzenlenir (MEB, 2016). BİLSEM'lerin temelde iki amacı vardır. Birincisi her bireyin gereksinim duyduğu eğitime erişmesi; ikincisi de ülke kalkınmasında önemli etkileri olabilecek nitelikli bireylerin iyi yetiştirilebilmesidir. Özel yetenekli öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabileceği gibi ülkenin uluslararası konumu ve geleceği için stratejik bir öneme sahiptir (Bilgili, 2000; Yılmaz ve Er, 2019). Özel yetenekli öğrencilerin gelişimi tipik gelişim gösteren öğrencilerin gelişiminden farklıdır bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin gereksinim duyduğu eğitim ortamına erişimi önemlidir (Çelikten, 2017). Eğer gereksinim duydukları eğitim ortamı sağlanamazsa potansiyellerini yansıtamadıkları gibi, okuldan kaçma, sosyal iletişimsizlik, içe kapanıklık gibi olumsuz yaşantılar sergileyebilirler (Akkanat, 1999). BİLSEM özel yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini ve ülke kalkınmasına destek olacak nitelikli eleman gereksinimini karşılamak için hizmet üretmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hayatında çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlardan biri de özel gereksinimli öğrencilerin BİLSEM'leri terk etmeleridir.

Okul terki kavramının farklı tanımlamaları (Dekkers ve Claassen, 2001; Smith ve Ament, 1990; Varner, 1967) yapılsa da ortak nokta olarak herhangi bir diploma almadan, başka bir okula transfer olmadan okulu bırakma şeklinde özetlenebilir. Okul terki genellikle ekonomik, çevresel, ailesel, kişisel nedenlerle ve daha çok örgün eğitimde ortaokul ve sonrasında yaygın olarak görülmektedir. Ama ilkokuldan yükseköğretime kadar her kademede okul terki yaşanmaktadır. Okul terki kişisel, sosyal ve ülke bakımından maliyeti yüksek olan bir durumdur. Bakırtaş ve Nazlıoğlu'nun (2021) çalışmalarında bahsettiği gibi okul terki daha yüksek işsizlik oranı, düşük kazanç, suç oranlarında artış, düşük ekonomik büyüme, düşük vergi gelirleri, yüksek sağlık harcamaları gibi maliyeti yüksek sorunlara neden olmaktadır. BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrencilerin okul terkinin maliyetinin ise daha fazla olabileceği ön görülebilir.

Alan yazın incelendiğinde okul terki ile ilgili ilköğretim düzeyinde yapılan (Aküzüm vd., 2015; Gökşen vd., 2006; Gürhan vd., 2022), ortaöğretim düzeyinde yapılan (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Özer vd., 2011; Şimşek, 2011) ve yükseköğretim düzeyinde yapılan (Bülbül, 2012; Uslu-Gülşen, 2017) çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak BİLSEM'lerde okul terki, nedenleri ve çözüm önerileri kapsamında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksikliği gidermenin yanı sıra alan yazındaki okul terki nedenleri ile BİLSEM okul terki nedenlerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarabilmek, BİLSEM'lere özgü durumları ortaya koymak, çözüm üretebilmek için bu araştırma özgün ve gerekli görülmüştür. Bu araştırmanın, eğitim bileşenleri ile politika yapıcılara farkındalık kazandıracağı ve fikir verebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM'e giden özel yetenekli öğrencilerin terk oranlarını, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda BİLSEM'den ayrılma nedenlerini ve önlemeye yönelik çözüm önerilerini betimlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. BİLSEM okul terk oranı nedir?
2. Özel yetenekli öğrenciler ve velilerine göre BİLSEM'den ayrılma nedenleri nelerdir?
3. Özel yetenekli öğrenciler ve velilerine göre BİLSEM'den ayrılmayı önlemek için çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanmıştır. Çünkü nitel araştırmalar, kişilerin olayları yaşadıkları doğal ortamlarında ve kendi bakış açılarıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2016) betimledikleri, araştırmacıya keşif olanağı sunan yöntemlere sahiptir. Araştırmanın amacına uygun çoklu yöntem kullanımı (Creswell, 2020) da nitel araştırma yöntemini seçme nedenidir. Bilim sanat merkezinin okula kayıt ve ayrılan öğrenci sayısı gibi istatistikleri Merriam'ın (2009) da belirttiği gibi eğitim araştırmacılarının faydalanabilecekleri eğitim istatistiklerindendir. Bu nedenle nitel dokuman analizi tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer amacı özel yetenekli öğrenciler ve velilerine göre BİLSEM'i ayrılma nedenleri ve çözüm

önerilerini betimlemek olduğundan fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Okul terki fenomeni araştırmanın ayırt edici yanı olarak özel yetenekli öğrenciler ve velilerinin fenomeni nasıl anlamlandırdıklarına (Giorgi, 1997) odaklanmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sinop BİLSEM'de özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler ile bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Öncelikle fenomenolojik olarak tasarlanan çalışma olduğu için amaçlı örnekleme yapılmıştır. BİLSEM'de öğrenci olmak için özel yetenekli olarak tanımlanmış olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda BİLSEM öğrencisi olmuş olmak ve velisi olmak gerekmektedir. Öğrencilerin ve velilerin maksimum çeşitliliği sağlanması için yaş, cinsiyet, kademe, BİLSEM'e devam etme süresi, başka kursa gidip gitmeme, veli ekonomik düzeyi yaş, eğitim durumu gibi değişkenlere dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden rastgele seçilen 10 katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ikisi kız, üçü erkek; dördü ortaokul, biri lise öğrencisi; üçü genel zihinsel yetenek alanından, biri resim ve müzik ve diğeri resim alanından tanılanmıştır. Öğrencilerden üçü iki yıl, biri üç yıl ve diğeri dört yıl BİLSEM'e devam etmiştir. Zihinsel yetenekten taranan bir öğrenci BİLSEM'e devam ederken başka kurslara da gitmiştir. Velilerden biri anne diğer katılımcılar babadır. Velilerin üçü 36-45 yaş aralığında, ikisi 46 ve üstü yaştadır. Velilerin üçü yükseköğretim, ikisi ortaokul mezunudur. Velilerin gelirleri 35.000-50.000 TL aralığındadır (Verilerin toplandığı dönemde asgari ücret 17.002TL'dir).

Veri toplama aracı

Veri kaynaklarından ilki BİLSEM'den alınan eğitim istatistikleridir. Merkezden yıl bazlı kayıtlı öğrenci sayıları, ayrılan öğrenci sayıları, devamsızlık sayıları alınmıştır. İkinci veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci ve veli görüşme formlarıdır. Görüşme soruları oluşturulmadan önce konu hâkimiyeti ve kapsamını belirlemek için alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme formunda kullanılan sorular bir yerden alınmamıştır. Araştırmacının gözlemleri sonrasında taslak görüşme formu

oluşturulmuştur. Oluşturulan form iki alan uzmanının (eğitim yönetimi alanında Dr. Öğretim Üyesi ve özel eğitim alanında Doç. Dr.) görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak için uzman değerlendirmesinden sonra görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formları öğrenciler ve veliler için ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formlarında demografik bilgilerin yer aldığı ilk kısmı takiben BİLSEM'i neden terk ettikleri, olası etkenler hakkındaki görüşleri ve devam etmeleri için önerilerini içeren sorular bulunmaktadır.

Veri toplama ve veri analizi

Etik Kurul ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra BİLSEM Müdürlüğünden yıl bazlı kayıtlı öğrenci sayıları, ayrılan öğrenci sayıları, devamsızlık sayıları alınmıştır. İlk olarak telefonla araştırma hakkında veli ile görüşme yapılmıştır. Velilerle yüz yüze görüşmede, araştırma konusu ve soruları hakkında görüşülmüş, öğrencinin de katılmak istediğini belirtmişler ve araştırmaya katılım onamı vermişlerdir. Veliler zaman sıkıntısı nedeniyle yüz yüze görüşmek yerine yazarak cevap vermek istemişlerdir. Bunun üzerine veri toplama aracı velilere bırakılmış üç gün sonra gidip alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde temalar oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerden kodlar, daha sonra kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilere yetenek alanında üstün başarı gösteren kişilerin adları takma isim olarak verilmiştir. Velilere rastgele isimlendirme yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmada, Lincoln ve Guba'nın (1986) geçerlik ve güvenirliği sağlamak için kullandığı *inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik* kavramlarıyla geçerlik ve güvenirlik açıklanmıştır. Katılımcılar konusunda hem veli hem ayrılan öğrencinin görüşüne başvurularak çeşitleme yapılmıştır. Görüşmeciler kendi el yazılarıyla yazarak soruları yanıtlamışlardır. Araştırmacının verileri çözümlemesinden sonra bir meslektaşı tarafından sonuçları ham verilerle karşılaştırması istenmiştir, böylece meslektaş teyidi sağlanmıştır. Araştırma detaylı ve net bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır. Ham veriler, tekrar incelenme isteği olursa diye saklı tutulmaktadır. Ayrıca katılımcıların sözlerine müdahale edilmeden yapılan çözümleme paylaşılmıştır.

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2024/31 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Sinop İl MEM 13.03.2024 tarihli 98768913 sayılı yazısıyla araştırma izni vermiştir.

Bulgular

Bilim sanat merkezi okul terk oranı

İlk araştırma sorusunun bulguları için Sinop BİLSEM'den 2018-2023 yılları arasında ilişiği kesilen öğrencilerin bilgileri alınmıştır. Öğrencilerin derslere devamsızlık yapma hakkı %30'dur. Bunu aşan öğrencilerin kaydı silindiği gibi her dönem başında kayıt yenileme yapmayan öğrencilerin de kaydı silinmektedir. Ayrıca velinin isteği ile de kayıt sildirme olabilmektedir. Bu durumlar için kullanılan durum bilgisi devamsızlıktan kaydı silinme ve kayıt yenilenmediği için saydı silinme kavramlarıyla açıklanmaktadır. BİLSEM öğrencileri ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *BİLSEM Öğrenci Bilgileri*

		Ayrılan Öğrenci sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Mezun Öğrenci Sayısı
Yıllar	2018-2019	32	287	11
	2019-2020	14	307	15
	2020-2021	4	273	17
	2021-2022	40	297	27
	2022-2023	9	307	2
Cinsiyet	Kız	55		
	Erkek	44		
Yetenek Alanı	Genel yetenek	50		
	Genel yetenek-müzik-resim	6		
	Müzik	22		
	Resim	21		
Öğrenci Durumu	Kayıt yenilenmedi	60		
	Devamsızlıktan	39		
	Toplam	99		

Tablodan da anlaşılacağı gibi okuldan ayrılan en az öğrenci sayısı pandemi nedeniyle eğitim öğretim hizmetlerinin uzaktan eğitimle yapıldığı 2020-2021 öğretim yılında gözlenmektedir. Okuldan ayrılan en çok öğrenci sayısı ise bir sonraki öğretim yılı (2021-2022) olmuştur. Okuldan ayrılan kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısından fazladır. Okuldan ayrılan öğrencilerin çoğunluğu genel yetenek alanında tanılanan (50) ve kayıt yenilemeyen öğrencilerdir (60). 2018-2023 yılları arasında toplam 99 öğrencinin okuldan ayrıldığı görülmektedir. Okul terk oranı yıl bazlı olarak Karakütük'ten (2016) alınan aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır.

"Okuldan Ayrılanların (Terk) Oranı= Okuldan Ayrılanların Sayısı/ Öğrenci Sayısı"

Buna göre; 2018-2019 öğretim yılı okul terk oranı 32/287= 0,11 (%11)

2019-2020 öğretim yılı okul terk oranı 14/307= 0,04 (%04)

2020-2021 öğretim yılı okul terk oranı 4/273= 0,01 (%01)

2021-2022 öğretim yılı okul terk oranı 40/297= 0,13 (%13)

2022-2023 öğretim yılı okul terk oranı 9/307= 0,02 (%02)

Ayrılma (terk) oranlarına bakıldığında 2018-2019 ve 2021-2022 öğretim yıllarında, %10'un üzerinde ayrılma oranı olduğu görülmektedir.

BİLSEM'den ayrılma nedenleri

Özel yetenekli öğrencilerin Bilsemden ayrılma nedenlerini çözümlemek için katılımcıların görüşleri doğrultusunda BİLSEM'i tanıma, BİLSEM'de yaşam ve BİLSEM'den ayrılma temaları oluşturulmuştur. Temaların altında verilerden kodlara ve kategorilere gidilmiştir. Öğrenci ve veli görüşleri karşılaştırılmalı verilmiştir.

BİLSEM'i tanıma

Öğrencilerin ve velilerin BİLSEM'i tanıma konusunda sorulara verdikleri yanıtlarla üç kategori oluşturulmuştur. Bilsem ve sınav hakkında bilgileri, kimin yönlendirdiği ve tanılanmanın sonucunda ne olacağı hakkındaki bilgileri sorulmuştur. Verilen yanıtlara yönelik çözümleme Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğrenci ve Velilerin BİLSEM'i Tanıma Konusundaki Görüşleri*

Kategori	Kod	Öğrenci	Veli
BİLSEM'i tanıma	Sınavı geçenlerin alındığı okul	Canan	Barış, Başar
	BİLSEM'i tanımama	İdil, Abidin	Engin
BİLSEM'e yönlendirme	Öğretmen	İdil, Abidin, Aziz	Ali, Barış, Başar, Engin, Hayat
	Arkadaş	Canan	
Tanılanmanın sonucu	BİLSEM'e gideceğini bilme	Canan, Cahit,	Başar, Barış
	BİLSEM'e gideceğini bilmeme	İdil	Engin, Hayat
	Yeteneğinin olduğunu düşünme	Abidin	Ali
	Kazanacağını sanmama	Aziz	
	Faydalı olacağını düşünme		Barış, Başar, Engin

BİLSEM ve sınavı hakkında öğrencilerden ziyade ailelerin daha bilgili olduğu, yönlendirmeyi genellikle okulda öğretmenlerinin yaptığı görülmektedir. Bu konuda velilerden biri olan Barış ile öğrencilerden Abidin konuyla ilgili şu açıklamayı yapmıştır:

> *"Üstün yetenekli çocukların sınavla alındığını biliyorduk. İlköğretim okulu öğretmenimiz yönlendirdi. Faydalı olacağını ileriye dönük olarak başka imkânlar sunabileceğini düşünüyorduk." Barış*

> *"Sınıf öğretmenim yönlendirdi. Bilsem hakkında bir bilgim yoktu. Yeteneğim olduğunu düşünüyordum." Abidin*

BİLSEM'de yaşam

Öğrencilerin BİLSEM'e kayıt yaptırdıktan sonra neyle karşılaştıkları, BİLSEM'de yaşadıkları zorluklar ve BİLSEM'in hayatlarını nasıl etkilediği ile ilgili üç kategori oluşturulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğrenci ve Velilerin BİLSEM'de Yaşam Konusundaki Görüşleri*

Kategori	Kod	Öğrenci	Veli
BİLSEM'le karşılaşma-hayaller-beklentiler	Hayallerimde olan yere benzer	Cahit, Canan	Engin, Hayat
	Hayallerimde olan yere benzer değil	Abidin, Aziz	
	Fiziksel olarak ortalama bir yer	Canan, İdil, Cahit	Barış
	Yeterli, ilgi çekici değil	Abidin, Aziz	Başar, Ali
	Sıcak bir ortam var	Canan, İdil, Cahit	Engin, Barış, Hayat
	Ortam öğretmene göre değişiyor	Aziz	Başar
	Etkinlik az	Abidin	Ali
	Dersler yoğun ve zor	Aziz	Barış, Başar
	Dersler yoğun ve zor değil	Canan, İdil, Cahit, Abidin	Engin, Ali, Hayat
BİLSEM'de yaşanan zorluklar	Zaman	Canan, Abidin, Aziz, Cahit	Hayat, Ali, Başar, Barış
	Sosyal ilişkiler	Canan, Abidin, Aziz	Başar
	Öğretmenlerle ilişkiler	Abidin, Aziz	Ali, Başar
	Ulaşım	İdil, Abidin	Engin
BİLSEM'in öğrenci hayatına etkisi	Etkilemedi	Aziz, Abidin, İdil	Başar, Ali
	Olumlu etkiledi	Cahit, Canan	Hayat
	Gözlem yapamadık		Barış

BİLSEM ile karşılaşma konusunda çok olumsuz durum yaşamayan öğrencilerin en fazla yaşadığı sorun zaman konusunda olmuş, aileler de bu durumu desteklemiştir. Örgün eğitimden sonra BİLSEM'e gitme hem yorgunluk, hem diğer kurslara gitmeyi etkilemiştir. Öğrenciler sosyal ilişkiler konusunda da biraz zorlandıklarını ifade etmişlerdir. BİLSEM'in hayatlarını etkilemediğini düşünen öğrenci ve aileleri fazladır. Katılımcılardan bazıları aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır.

Biraz zorlandı. Çünkü aynı zamanda okulda devam ediyordu. Okul çıkışı gidilmesi nedeniyle başka herhangi bir şeye vakit kalmıyordu. Barış

İlgi çekici değildi. Olduğumuz sınıfın, üst düzeyi dersler vardı bu yüzden zordu. Ders sonrası yoruluyordum. Aziz

Okul kurslarımla tutmuyordu zaten 8. sınıfa hazırlıktan dolayı (zaman konusunda sorun) yaşadım. Cahit

BİLSEM'den ayrılma

Bu tema çerçevesinde ayrılma nedenleri, ayrılma kararının kimin verdiği, ailenin tepkisi, BİLSEM'in tepkisi ve BİLSEM'e dönmek isteme kategorileri oluşturulmuştur. Çözümleme Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğrenci ve Velilerin BİLSEM'den Ayrılma Konusundaki Görüşleri*

Kategori	Kod	Öğrenci	Veli
BİLSEM'den ayrılma nedeni	Uyum sağlayamama	Canan	
	Zaman sıkıntısı	Canan, Aziz	Hayat
	Sosyal ilişkilerde sıkıntı	Canan	
	Sıkılma	Cahit, İdil	Engin
	Katkısı olduğunu düşünmeme	Abidin	Ali
	Dersler sıkıcı ve seviyenin üstünde		Başar
	Sınava çalışmak için		Barış
Ayrılma kararı	Öğrenci	Canan, İdil, Abidin, Aziz	Engin, Başar, Ali
	Öğrenci ve ailesi	Cahit	Barış
Ailenin tepkisi	Saygı gösterdi	Canan, İdil, Cahit, Aziz	Ali, Başar, Barış, Engin
	Ayılmama için ısrar etti	Aziz, Abidin	
	Devam etmesini isteme		Hayat
BİLSEM'in tepkisi	İkna edici bir tepki göstermedi	Abidin	Ali
	Ayrılmama için ısrar etti	Aziz	Başar
	İletişim kurulmadı		Barış
	Zorluk çıkarmadılar		Engin
	Öğrencinin gelmesini bekliyorlar		Hayat
BİLSEM'e dönüş	İstememe	Aziz, İdil, Cahit	Hayat, Başar, Engin
	İsteme	Canan	
	Üniversite için katkı yapacaksa dönmeyi isteme	Abidin	Ali
	Bilmiyoruz		Barış

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan BİLSEM'den ayrılma nedenlerinin başında zaman ve program olduğu görülmektedir. Zaman açısından bakıldığında öğrencilerin hafta içi hem örgün eğitime devam etme

arkasından BİLSEM'e gitme, yorucu ve yoğunluk oluşmasına neden olmaktadır. Öğrenciler bir kursa gittiğinde ya da 8. ve 12. sınıflarda sınava hazırlık kurslarına gittiğinde zaman sorunu yaşamaktadırlar. Bu durumda terk etme tercihi BİLSEM'den yana olmaktadır. Diğer önemli neden programdır. Bazı öğrenci ve aileleri öğrencilerin BİLSEM'de sıkıldığını okul konularının tekrarı olduğunu, ilgi çekici sunulmadığını, bazıları sınav odaklı sistemde sınava hazırlayıcı olmadığını, bazıları konuların seviyenin üstünde işlendiğini ve bazıları da çocuğa katkısı olmadığını düşünmektedir.

Okul üstüne uzun ve geç saatte biten dersler olunca çok yorucu oluyordu. Aziz

Okul zamanının dışında akşam geç saatlere kadar devam ediyordu. Aynı zamanda LGS için çalışması gerektiğinden zaman. Barış

Üniversite eğitimine hiçbir yönden artı bir değer katmadı ve gelecek kaygısı yarattı. Okuldaki derslerine yoğunlaşmak zorunda kaldı. Ali

Ayrılma kararını çoğunlukla öğrenciler vermekte ve aileleri bunu desteklemektedir. Engin şöyle açıklamıştır:

Kendi kararı. Üstelemedik kendisine bıraktık. Engin

Ayrılma kararına bazı katılımcılar BİLSEM'in hiç tepki göstermemesinden bahsederken bazı katılımcılar BİLSEM'in kendilerini aradıklarından bahsetmişlerdir. Katılımcıların sözlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Kurumdan ayrılmaması için uğraştılar. Gerek okul müdürü gerekse öğretmenler devam etmesi için bizimle temasa geçtiler. Başar

Bizimle bu konuda bir iletişim kurulmadı. Barış

Öğrenci ve ailelerin çoğunluğu BİLSEM'e dönme fikrine sıcak bakmamaktadırlar. Devam etme sürecinde yaşanan olumsuzlukların devam etmesi nedeniyle aynı süreci yaşamak istememektedirler.

BİLSEM'den ayrılmayı önlemek için çözüm önerileri

Öğrenci ve velilerinin BİLSEM'den ayrılmayı önlemek için önerdikleri çözüm önerileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *BİLSEM'den Ayrılmayı Önlemek İçin Çözüm Önerileri*

Kategori	Kod	Öğrenci	Veli
Çözüm önerileri	Maddi imkânlar arttırılırsa	Canan	
	Okulun fiziki olanakları arttırılırsa	Canan	
	Öğretmen uzmanlığı arttırılırsa	Canan	
	Program değişirse	Aziz	
	Ders saatleri azaltılırsa	Aziz	
	Gelecekteki eğitime katkı sağlarsa	Abidin	
	Bütün okul hayatı BİLSEM olmalı		Barış, Başar
	Ders odaklı olmamalı		Başar
	Üniversiteye girişte öncelik verilirse		Ali
	Öğretmenler ilgili olursa		Engin
	Ulaşım sorunu çözülürse		Engin

Ayrılmayı önlemek için öğrencilerin önerileri BİLSEM'deki yaşantıyı iyileştirmeye yönelikken, velilerin önerileri daha yapısal ve sistemsel olmuştur. Öğrenciler program, ders değişikliği, zaman sorununun çözümüne yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Veliler ise hem örgün eğitim hem BİLSEM'e devam yerine ikisinin birleşmesini önermişlerdir. Ayrıca sınav odaklı sistemde yeteneklerin önemini kaybettiğine vurgu yapılmıştır. Katılımcıların sözleri aşağıda verilmiştir.

Gelecek eğitimim için katkı sağlayacağını görmek isterim. Abidin

Olanaklar (maddi imkânlar, ders materyalleri, öğretmenlerin uzmanlığı) arttırılabilirse daha iyi olur. Canan

Normal okul derslerinden farklı konular görürsek ve ders saatleri azaltılırsa devam etmek isterim. Aziz

Okulun devamı gibi olan bir kurs ya da etüt merkezi gibi olmaması gerekir. Özel yeteneği olan bu öğrencilerin yetenekleri ortaya çıkarılmalı. Ders odaklı olmamalı. Bence BİLSEM'ler kuruluş amacından uzaklaşmıştır. Kapatılması ya da baştan yapılandırılması daha faydalı olur. Başar

Bazı öğretmenler daha ilgili olabilirler. Öğrencilerde özellikle küçük yaştakilerin ulaşım sorunu çok oluyor, velileri olmadan gidip gelemiyorlar. Engin

Üniversiteye ek bir öncelik katabilir. Gelişimlerini devlet destekleyebilir. Diğer ülke çocukları gibi aynı statüde eğitim alabilir. Ali

BİLSEM'i kazanan öğrenciler tüm okul faaliyetlerini BİLSEM'de gerçekleştirmelidir. Ya da BİLSEM'lerin ilkokul, ortaokul ve liseye dönüştürülmesi gerekir. Barış

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilim Sanat Merkezleri, özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin eğitim gereksinimini karşılamak, potansiyellerini kullanmayı sağlamak ve ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli kişileri yetiştirmek amacına hizmet etmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için fırsat eşitliği sağlayan bu uygulamanın ne kadar etkili olduğu, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayıp karşılamaması önemlidir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin Bilim Sanat Merkezlerinden ayrılmaları önemli bir fenomendir. Türkiye'de BİLSEM okul terkine yönelik bir verinin bulunmaması, öğrencilerin ayrılma nedenlerinin bilinmemesi bu araştırmayı özgünleştirmektedir. Bu araştırmanın BİLSEM okul terki farkındalığı oluşturacağına, okul terkini azaltma ve yok etme girişimlerine yön verebileceğine inanılmaktadır.

Araştırmada ilk elde edilen veriler terk oranını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ayrılma (terk) oranlarına bakıldığında en düşük oranın (%01) 2020-2021 öğretim yılında olduğu görülmektedir. Bu dönemde pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu gözden kaçmamalıdır. Dolayısıyla devamsızlıktan kalma ya da ayrılma nedenleri arasında sayılan etkenlere maruz kalma söz konusu olmamıştır. 2018-2019 (%11) ve 2021-2022 (%13) öğretim yıllarında ayrılma oranlarının en yüksek olduğu dönemler olduğu görülmektedir. AB Konsey Kararında 2030 yılına kadar örgün eğitimde okul terk oranlarının %9'un altında olması önerisinde (EC, 2021) bulunulmuştur. BİLSEM'ler özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini artırmak ve gereksinim duydukları eğitimi sağlamak amacıyla kurulmuş olsa, zorunlu eğitim kapsamında yer almasa da konsey kararının önerisi göz önünde tutulabilir. Ancak 2018 ve 2021 yıllarında bu öneriden uzaklaşıldığı görülmektedir. Renzulli ve Park (2000) 80'li yıllarda Amerika'da liseyi bırakan öğrencilerin %18'inin özel yetenekli öğrenci olduğunu aktarmaktadır. Matthews (2006) ise Amerika'nın Güneydoğu Eyaleti'nde yaptığı çalışmada lise seviyesinde herhangi bir özel öğrenci programına dâhil olmuş özel yetenekli öğrencilerin okul terkini araştırmış ve %1'in altında olduğunu bulmuştur. BİLSEM'lerde özellikle bazı yıllarda yüksek ayrılma oranlarının olduğu ve özel yetenekli öğrencilere ulaşmada sorunlar yaşandığı görülmektedir.

Ayrılma oranının düşürülmesi için sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin ve ailelerin BİLSEM'den haberdar olup olmadığı ele alınmıştır. Bu konuda öğrencilerden ziyade ailelerin daha bilgili olduğu, yönlendirmeyi genellikle okulda öğretmenlerinin yaptığı görülmektedir. Yönlendirmeyi öğretmenlerin yapması beklenen bir durumdur çünkü MEB (2023) BİLSEM tanılama ve yerleştirme kılavuzu yayınlamakta ve yönlendirme görevini sınıf öğretmenlerine vermektedir. Öğrenciler BİLSEM'e gittiklerinde fiziksel olarak ortalama bir yer olarak görmüşler, derslerde zorlanmamışlardır. Ancak daha sonra ayrılma nedenine dönüşecek olan, velilerin de desteklediği zaman, sosyal ve öğretmenlerle ilişkiler, program gibi konularda zorluklar yaşamışlardır. Hansen ve Toso'nun (2007) çalışmasında da çoğu zaman okul ortamından sıkılmış, değersizleştirilmiş ve duygusal olarak geri çekilmiş hisseden özel yetenekli öğrencilerden bahsedilmektedir. Öğrenciler için hem örgün eğitim hem de BİLSEM'e gitmek yorucu gelmiştir. Özellikle veliler merkezi sınavların yaklaştığı zamanlarda sınavı desteklemediği için BİLSEM'e gitmeyi zaman kaybı olarak görmektedirler. Programı sıkıcı bulma, etkinlik temelli olmama, örgün eğitimdeki konuların tekrar gibi nedenler öğrencilerin ayrılma nedeni olmuştur.

Öğrenci ve veliler BİLSEM'i öğrencinin özel yeteneğini geliştirecek bir fırsattan ziyade hobi geliştirici bir kursa dönüştüğünü düşünmektedir. Daha önemli bir durumla karşılaşıldığında ilk vazgeçilen BİLSEM olmaktadır. Renzulli ve Park (2000) özel yetenekli öğrencilerin okulu bırakmasının ardında sosyo-ekonomik durum, azınlık gruptan olma ve öğrencinin kişisel nedenleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sinop örnekleminde sosyoekonomik durum ya da azınlık gruptan olmayla ilgili bir bulgu ortaya çıkmamıştır. Ancak Renzulli ve Park (2000) tarafından kişisel nedenler olarak ele alınan sosyal ilişkiler, öğretmenlerle ilişkiler ve dersten sıkılma bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Thorp (2004), öğrencilerin öğretmenler tarafından görmezden gelinmelerinin okul terkiyle bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır. Hansen ve Toso (2007) çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerde sorun yaşama, öğretmenlerle ilişkilerde sorun yaşama ve ilgisiz müfredat nedeniyle okul terki yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Robinson ve diğerleri (2007) çalışmasında öğrenmeyi zorlaştırmayı, ilgi çekici hale getirmeyi, öğretimi farklılaştırmayı, sınıf üstü malzeme sağlamayı önermektedir. Alanyazınla karşılaştırıldığında öğrencilerin okul, program kaynaklı ayrılma nedenleri ortak gözükmektedir. Ancak zaman konusunda bu

araştırmaya özgü bulgular ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi amacıyla farklı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Kim (2016) özel yetenekli öğrenciler için yapılan zenginleştirilmiş programlardan akademik yıl içinde hafta içi ya da cumartesi çalışmaları, yazın yapılan günlük ya da kamp tarzı çalışmaları ile akademik yıl ve yaz çalışmasını karşılaştırmıştır. Yazlık programlar, akademik başarı açısından en büyük etkiyi yaratırken, sosyo-duygusal gelişim açısından ise yaz ve akademik yıl programının birleşiminde gözlemlenmiştir. Ağaya ve Tan (2023) çalışmasında özel gereksinimli öğrenciler için oluşturulan merkezleri karşılaştırdıkları çalışmalarında hızlandırma ya da gruplama stratejileriyle merkezler oluşturulduğundan bahsetmişlerdir. Bu çalışmalar kapsamında zaman nedeniyle BİLSEM'den ayrılan öğrencilere alternatif merkezler geliştirilebilir.

Ayrılma kararı öğrenciler tarafından verilmiş ve aileler saygıyla karşılamışlardır ancak aileler öğrencilerin devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Hansen ve Toso (2007) benzer şekilde öğrenci ailelerinin okul terkini istemediklerini ifade etmiştir. BİLSEM'in öğrencinin okul terki kararına tepkisi noktasında bazı aileler Drapela'nın (2006) çalışmasında ifade ettiği gibi hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ailelerden bazılarının BİLSEM tarafından arandıklarını, ısrarcı olduklarını söylemesi, merkezin yönetimiyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü merkezden alınan veriler esnasında informal görüşmede anlatılan terk durumunda izlenen yol ile bazı velilerin ifadeleri örtüşmektedir.

Ayrılan öğrencilerin çözüm önerileri Robinson ve diğerlerinin (2007) önerileri ile benzerlik göstermektedir. Bilim Sanat Merkezinin öğrenmeyi daha çekici hale getirmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Veliler ise tam zamanlı gruplama uygulaması olarak İstanbul'da bulunan ARGEMER adlı okulun (Ağaya ve Tan, 2023) ya da benzerlerinin yaygınlaştırılmasını önermektedirler. Örgün eğitim ile yeteneğini geliştiren okulun birleştirilmesini istemektedirler. Özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yetiştirilip, sınav odaklı sisteme dâhil edilmemelerini önermektedirler. Aksi takdirde öğrenciler yeteneklerini geliştirmek yerine sınava hazırlanmak zorunda kalmaktadırlar.

Sonuç olarak, Sinop örnekleminde yapılan bu araştırma ile BİLSEM'de dikkate alınması gereken bir okul terki yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. BİLSEM terkinin en belirgin nedenleri zaman ve programdır. Öğrenciler

örgün eğitim ile yeteneklerini geliştirme arasında kalmaktadırlar. Sınav zamanlarında ise yeteneklerinden vazgeçmektedirler. Bazı öğrenciler için ise program sıkıcı, konuların tekrarı ve durağandır. Yaratıcı, eğlenceli, farklı ve daha ileri olmayan bir öğrenme BİLSEM terkine neden olmaktadır.

Bu araştırmanın Sinop İl BİLSEM'nden ayrılan öğrenci ve velileriyle sınırlı olması terk nedenlerinin tamamına ulaşılmamış olması ihtimalini oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmacılara farklı il ve ilçelerde bulunan BİLSEM'lerde konunun araştırılması önerilmektedir. Bu çalışmanın başka bir sınırlılığı öğrenci ve velilerle yapılmış olmasıdır. BİLSEM terkinin de nedenleri arasında bulunan okulun fiziki durumu, öğrenciye yaklaşım, öğretmenlerle ilişkiler gibi konular nedeniyle Merkezin diğer bileşenlerinin de dâhil olduğu araştırmalar yapılabilir. Terk olgusu daha uzun vadede ve ülke genelinde takip edilmelidir. Alternatif merkezler oluşturarak öğrencilerin farklı zamanlarda yararlanması sağlanabilir. ARGEMER gibi yetenek gelişimine odaklanan örgün eğitim veren okullar yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

Ağaya, A., & Tan, S. (2023). Comparative analysis of gifted centers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *24*(3), 435-453. doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi. 1149390

Akkanat, H. (1999). *Üstün veya özel yetenekliler*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 168.

Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 167-192. doi.org/10.12780/uusbd.03923

Bakırtaş, D. ve Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış, 5*(2), 671-691.

Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 107-130.

Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu, *M. Ü. Atatürk Eğilim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,12*, 59-74.

Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 219-235.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, *4*(3), 87-104.

Drapela, L. (2006). Investigating effects of family, peer, and school domains onpost dropout drug use. *Youth and Society*, *37*, 316-347.

Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation, 27*, 341-354.

EC (2021). Council resolution on a strategic framework for European Cooperation in education and training towards the European education area and beyond (2021-2030). *Official Journal of the European Union* /C66/01). https://op.europa.eu/

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phemomenological Psychology*, *28*(2), 235-260. doi.org/10.1163/ 15616297X00103

Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C.F. (2006). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ERG

Gürhan, E., Çiftçi S. ve Sarı, B. (2022). Roman ilkokul öğrencilerinin okul devamsızlığı ve okul terki nedenlerinin incelenmesi. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,31*, 21-40

Hansen J. B., & Toso S. J. (2007). Personality, family, social, and school factors. *Gifted Dropouts*, *30*(4), 31-41.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması*. Ankara: Pegem akademi.

Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 1-15. Doi: 10.1177/0016986216630607

Lincoln, Y. S,. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30. San Francisco: Jossey-Bass

Matthews, M. S. (2006) Gifted students dropping out: Recent findings from a southeastern state. *Roeper Review*, *28*(4), 216-223, Doi: 10.1080/02783190609554367

MEB, (2023). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. www.meb.gov.tr /meb_iys_dosyalar

MEB, (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi. Erişim tarihi: 19.02.20204 https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-bass.

Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 302-317.

Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, *4*(4), 261- 271.

Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 114-133. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.5m

Smith, D. L., & Ament, P. A. (1990). *At risk secondary students and impact of occupational education*. Carson City: Nevada State Dept. of Education.

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,1*(1).

Thorp, J. (2004). *Gifted adults speak out about school*. Unpublished paper, University of St. Thomas, Minneapolis, MN

Uslu-Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Varner, S. E. (1967). *School dropouts*. Washington, D.C.: National Education Association.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Z. ve Er, K. O. (2019). Singapur ve Türkiye'de üstün yetenekli bireylerin eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi,13*(2), 1166-1185. doi.org/10.17522/balikesirnef.633470

Dr. Öğretim Üyesi Figen ÇAM-TOSUN

1982 yılında Sivas'ın Suşehri ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğretimini Türkiye'nin farklı şehirlerinde tamamladı. 2003 yılında İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. Kars/Arpaçay'a öğretmen olarak atandı. 2004'te Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesine Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. 2008'de Atatürk Üniversitesi Biyoloji Eğitiminde yüksek lisansını tamamladı. 2013'te Ankara Üniversitesi'nde Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK danışmanlığında doktorasını Eğitim ekonomisi bilim dalında tamamladı. 2017 yılında Sinop Üniversitesinde çalışmaya başladı. Halen aynı üniversitede akademik çalışmalarına devam etmektedir.

Türkiye'de Eğitim Politikalarının Şekillendirilmesinde Suriyeli Sığınmacı Çocukların Rolü

Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, emine.saklan@gop.edu.tr; ORCID: 0000-0001-6143-9955

Öz

Bu çalışma Türkiye'de eğitim politikalarının şekillendirilmesinde Suriyeli sığınmacı çocukların rolünü tartışmayı amaçlamaktadır. Makale ilk olarak Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara yönelik eğitim politikalarının tarihsel gelişimine yer vermekte, sonraki başlıklarda eğitim politikalarındaki dönüşümde Suriyeli sığınmacı çocukların etkisine değinmektedir. Bu amaçla konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan resmi belgelerden ve uluslararası kuruluşlarının yayımladığı araştırma, raporlar ve politika belgelerinden yararlanılarak çalışma yürütülmüştür. Konu, çeşitli kavramsal çalışmalar bağlamında eğitim politikası çerçevesinde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Suriyeli sığınmacı, eğitim politikası, göç*

Giriş

Suriye'de silahlı çatışmanın başladığı ve iç savaşa evrildiği 2011 yılından bu yana, aralarında çocukların da bulunduğu milyonlarca insan yerlerinden edilmiş (Güçer vd., 2013) ve çeşitli ülkelere sığınmak zorunda kalmışlardır (UNICEF, 2022). Türkiye 21. yüzyılın başından bu yana başta Suriye, Irak ve Afganistan olmak üzere, milyonlarca zorunlu göçmene ev sahipliği yapan ülke haline gelmiştir. Türkiye'de şu anda 1,7 milyonu çocuk olmak üzere 3,2 milyondan fazla Suriyeli eğitimsel, politik, ekonomik ve toplumsal zorluklarla baş etmeye çalışmaktadırlar (UNHCR, 2024).

Kitlesel yerinden edilme ve sığınmacı/mülteci krizlerinin yaşandığı günümüz dünyasında, sığınmacıların eğitimine ilişkin dinamiklerin ve sürecin değerlendirilmesine gereksinim vardır. Suriye'deki kriz ile başlayan süreçte

Suriyeli çocukların eğitimi ciddi şekilde etkilenirken, Türkiye'de eğitim sistemi çeşitli değişim ve dönüşümlere sahne olmuştur. Eğitim kurumlarının gösterdiği/göstereceği yaklaşım, Suriyeli çocukların uzun vadede sosyal, politik ve ekonomik uyum sürecini etkileyebilir; bu başarı da ülkenin geleceğini etkileyecektir (Willms, 2010). Öte yandan zorunlu eğitim çağında olan yaklaşık bir milyon Suriyeli çocuk hem kendi gelecekleri hem de iç savaş sonrası Suriye'nin yeniden inşa edilmesinde gereksinim duyulacak insan kaynağını oluşturmaları açısından önemli görülmektedir (Kaya ve Aydın, 2016). Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'de eğitim politikalarının şekillendirilmesinde Suriyeli sığınmacı çocukların rolünü ortaya koymaktır.

Türkiye'de zorunlu göç ve eğitim

Türkiye Avrupa dışındaki ülkelerden gelen sığınmacılara mülteci statüsü vermek zorunda olmadığı (İçduygu, 2015) için Suriyelilerin Türkiye'deki varlığı başlangıçta *geçici* olarak değerlendirilmiştir. Ancak Suriye'deki savaşın uzun süren doğası, Türkiye'nin ulusal göç politikalarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Söz konusu politikaların önemli bir ayağını eğitim politikaları oluşturmaktadır (Çelik ve İçduygu, 2019). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların çoğunluğunu çocuk ve ergenler oluşturmaktadır. Eğitime erişim ve nitelikli bir eğitim almak sığınmacıların geleceğinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak Türkiye'ye sığınan 2,5 milyon kişinin yoğun akını nedeniyle eğitime erişim bazı noktalarda yetersiz kalmıştır.

Bununla birlikte yasal düzenlemelerin uygulanmasının ve sığınmacıların eğitime erişim haklarının tanınmasının izlenmesine yönelik destekleyici politikalar ve önceki eğitimlerini tanıyan ve onlara uyum sağlayan esnek bir yaklaşımın varlığından söz edilmektedir (Alpaydın, 2017). Ulusal eğitim politikalarının ve sistemlerinin çocukların sosyal uyumlarında ve eğitim sistemlerine uyum sağlamalarında rolü büyüktür (Alba ve Foner, 2015). Çeşitli eğitim sistemlerinde göç eden çocuklarla ilgili yapılan karşılaştırmalı araştırmalar, olumlu bir sınıf iklimi, göç geçmişi olan öğretmenler ve çok kültürlü bir öğrenme ortamı gibi etmenlerin, öğrencilerin okula ilgisini önemli ölçüde artırdığını ve topluma uyum sağlamada uzun süreli eğitim için çok önemli olan öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğuna işaret etmektedir (Crul vd., 2017).

Milli eğitim politikalarının oluşturduğu eğitim alanında birbirine bitişik konumlarda yer alan belirli okulların da tıpkı bireyler gibi kendi mevzuatları, uygulamaları, örgüt kültürü, öğretmen ve öğrenci profilleriyle birlikte geleneklerini geliştirdikleri ileri sürülmektedir (Burke vd., 2013). Sığınmacı çocukların gittikleri ülkedeki yeni öğretim uygulamalarına, okul rutinlerine ve öğrenme stillerine uyum sağlama süreçleri kısa zamanda çözümlenememektedir (Yu, 2012). Türkiye, kısa sürede beklenmedik ve kitlesel bir sığınmacı akınıyla karşı karşıya kalmış (Culbertson ve Constant, 2015) ve sığınmacılara yönelik eğitim politikalarına ilişkin analizlerde beş büyük zorluğun altı çizilmiştir:

- Dil engeli, çocukların eğitime erişimini kısıtlayan önemli nedenlerin başında gelmektedir.
- Sığınmacı çocukların okullarda karşılaştıkları zorbalık, ayrımcılık ve düşmanca tavırlar, aynı zamanda devlet okullarına kaydolmama ve okulu bırakmanın da önemli bir nedeni olarak öne çıkmaktadır.
- Fiziksel altyapı, finansman ve insan kaynakları sorunları, ülke ekonomisini büyük ölçüde zorlamaktadır.
- Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda devlet ve devlet dışı aktör, sığınmacıların aniden gelişi ile birlikte ortaya çıkan benzeri görülmemiş zorluklara çözüm bulmaya çalışmakta ancak bu durum diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir koordinasyon sorunu yaratmakta ve hükümetlerin hangi birimlerle etkileşime geçip işbirliği yapacaklarını seçmesini zorlaştırmaktadır.
- Bağlamların farklı ve sorunların büyük çaplı olması noktasında, eğitimle ilgili ortaya konabilecek tek bir çözüm yolu bulunmamaktadır. Sözü edilen zorluklar özellikle daha önceki yıllarda bu denli büyük bir sığınmacı deneyimi olmayan hazırlıksız ülkeler için daha zorlayıcı bir görünüm sergilemiştir (Culbertson ve Constant, 2015).

Suriyeli çocukların barınma, beslenme ve korunma gibi temel gereksinimleri bulunmaktadır. Eğitim de acil durumlarda bile planlanması gereken temel gereksinimlerden biridir. Kaynakların yetersiz olması, öğretmen sayısının yetersiz olması, ders saatlerinin sınırlı olması, okul malzemelerinin yetersizliği temel eğitim niteliklerine ulaşmanın önünde karşılaşılan en yaygın eğitim sorunlarıdır (UNHCR, 1994). Suriyeli

sığınmacıların ülkeye gelmelerini izleyen süreçte Suriyelilerin Türkiye'de karşılaştığı en büyük engellerden biri, kamusal eğitime erişimlerinin sınırlı olmasıdır (HUGO, 2014). Tüm bunların yanında Suriyeli çocukların eğitime ve okula erişimde karşılaştığı sorunları Türkçe dil yeterliliğine sahip olmamaları (Moralı, 2018), uzun süre eğitim hayatından uzak kalmalarına bağlı olarak akademik düzeyin farklılaşması (Gencer, 2017), ekonomik sorunlar ve buna bağlı olarak çocuk işçiliği (Atasü-Topçuoğlu, 2012), okula kayıt işlemleri sürecinde yaşanan sorunlar (Erel, 2023), kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi ve eğitim hayatından uzakta kalmaları, Suriyeli ailelerin Türk okullarında verilen karma eğitimden tedirgin olmaları (Gül, 2022), geleceğe yönelik belirsizlik ve öğrencilerin psikolojik desteğe gereksinim duyulması (Suna vd., 2021) şeklinde sıralamak mümkündür.

Dünya çapında mülteci ve sığınmacı sayısının arttığı bir ortamda, eğitim sistemlerinin ve politikalarının ne şekilde yönelim gösterdiği önemli bir konu olarak görülmektedir. Türkiye'nin Suriyelilerin eğitimine yaklaşımı radikal politika dönüşümü olarak nitelendirilebilir. Türkiye'de göç ve ulusal eğitim politikası gündemlerinin birleştirilmesinin üç ana sonucu olduğu söylenebilir. Suriyelilerin Türkiye'de ikametinin geçici olma beklentisiyle başlayan süreç zaman içerisinde, kalışın uzun süreli ve geniş kapsamlı etkileri olacağına ilişkin artan bir kabule evrilmiştir (Unutulmaz, 2019).

2011-2014 yıllarını kapsayan ilk aşamada, geçicilik düşüncesi ile şekillenen toplum temelli eğitim anlayışı geliştirilmiştir. Bu süreçte Suriyelilere verilen eğitim Arapça olduğundan herhangi bir dil engeli oluşturmamıştır. Ayrıca öğretim programı ve öğretim materyalleri merkezi olarak kontrol edilmemiştir (Unutulmaz, 2019). Suriye'deki savaşın uzun sürmeyeceği ve Suriyelilerin yakın zamanda ülkelerine geri dönecekleri düşüncesi ile şekillenen bakış açısı, Türkiye'deki Suriyelilerin 2014 yılına kadar tanınmış bir hukuki statüye sahip olmamalarına ve *misafir* olarak anılmalarına yol açmıştır (Erdoğan, 2014; İçduygu, 2015).

Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin uygulanmasında *coğrafi sınırlama* getirdiği için, 2013 yılına kadar göç konusunda kapsamlı bir ulusal mevzuat ortaya konulmamıştır (Kirişci, 2014). Türkiye'deki tüm yabancıları ilgilendiren en önemli ve kapsamlı mevzuat, 2013 yılında kabul edilen 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'dur. Bu kanunun 34. maddesinde Türkiye'de yasal olarak ikamet eden tüm kişilerin 18 yaşını

doldurmamış çocuklarının ilk ve ortaöğretimi devlet okullarında alma hakkına sahip olduğu belirtilmektedir (YUKK, 2013). Bu düzenlemenin ardından Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) aynı yıl 2014/21 sayılı 'Yabancılara yönelik eğitim hizmetleri' başlıklı ve halen yürürlükte olan bir genelge yayımladı (MEB, 2014). Bu genelge, Suriyeli çocukların kamp içi ve kamp dışı eğitim olanaklarını düzenleyip standart hale getirmeyi amaçlaması ve Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunlarının çözümünde farklı kuruluşlar arasındaki koordinasyonun önemini vurgulaması açısından önemlidir (Tezel McCarty, 2018). Genelge ile Suriyeli çocukların eğitime erişim hakkı, okul çağındaki Suriyeli çocukların da Türk devlet okullarına kaydolma hakkı tanınmıştır.

2012 yılından itibaren Suriyeli çocukların eğitimi için yerel aktörlerin önemli desteğiyle, kendileri de Suriyeli olan *gönüllü öğretmenler* tarafından Arapça eğitim verilen Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş ve Suriyeli çocukların eğitimlerinin kesintiye uğramaması sağlanmıştır. Bu durum, savaş nedeniyle eğitimleri kesintiye uğrayan okul çağındaki binlerce Suriyelinin sorununa yönelik, önemli bir ekonomik maliyet içermeyen, pragmatik, geçici bir çözüm olarak değerlendirilmiş görünmektedir (İnsan Hakları İzleme Örgütü [HRW], 2017).

GEM'lerde ders veren gönüllü eğitimcilere MEB tarafından ödenen ancak UNICEF tarafından finanse edilen aylık bir maaş ödenmiştir. İlerleyen dönemde MEB, eğitimcilerin maaşlarında artış yapmış ve bu merkezlerde kimlerin öğretmenlik yapabileceği konusunda tam kontrole sahip olup GEM'lerde eğitimci olarak çalışmak isteyenlere *formasyon* eğitimi verilmesini sağlamıştır. GEM'lerle ilgili yapılan araştırmalar, Suriyeli ebeveynlerin, çocuklarının Arap kültürünü, dilini ve Suriye müfredatını sürdürmeye devam edebilmeleri için GEM'leri tercih ettiğini ortaya koymuştur (Çelik ve İçduygu, 2019). Suriyeli çocuklar GEM'lere katılarak eğitime erişebilmişler, ancak Türk okul sistemindeki kendi gruplarının fırsatlarından ayrı kalmışlardır. Bu ayrışma, onların sosyal katılım, akademik başarı ve Türkçe dil yeterliliği umutlarını engellemiş ve bazı araştırmalar, genel eğitime geçişi zorlaştırdığını ortaya koymuştur (Crul vd., 2019).

İkinci aşamada, Suriyeli sayısının artışı Türkiye'de uzun vadeli bulunma olasılıklarını güçlendirmiştir. 2014 yılından günümüze uzanan bu dönemde, yerel, ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının kapsamlı katılımıyla, toplum temelli eğitimin sürdürülemez olduğu anlaşılmış ve karma bir eğitim

modeli benimsenmiştir. Bu süreç, Türkiye'nin Suriyelilere yönelik eğitim politikalarında, sayıların artması, politikaların uzun vadeli etkilerinin giderek daha fazla farkına varılması, güvenlik ve eğitimin içeriğine ilişkin kaygılar nedeniyle önemli bir değişime sahne olduğu bir dönem olarak nitelendirilebilir (Unutulmaz, 2019).

Son aşamada ise 2016-2019 yıllarından itibaren Suriyeli nüfusun önemli bir kısmının kalıcı olacağı öngörülmüş olup, bu süreçte tüm Suriyelilerin Türk örgün eğitim sistemine tam olarak entegre edilmesini amaçlayan bir eğitim stratejisi ortaya konulmuştur. Kademeli bir geçişle birlikte GEM'lerin üç yıl içerisinde kapanacağı ve okul çağındaki tüm Suriyeli sığınmacıların milli eğitim sistemine devam etmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2016). Bu süreçte uygulanan ve eğitimsel, sosyal ve ekonomik boyutları bulunan kapsayıcı eğitim modeli UNESCO tarafından "öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içerisindeki ayrımcılıkların azaltılarak cevap verilme süreci" olarak tanımlanmıştır (Aktekin, 2017, s. 7). Kapsayıcı eğitim modeliyle Suriyeli öğrencilere yalnızca Türkçe öğretmenin ötesinde ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2016). Bu dönemde Türkiye'deki Suriyelilerin okullaşma oranında ciddi bir artış gözlenmiştir (Unutulmaz, 2019). Tablo 1'de Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre öğrenci sayılarına ve okullaşma oranlarına yer verilmektedir.

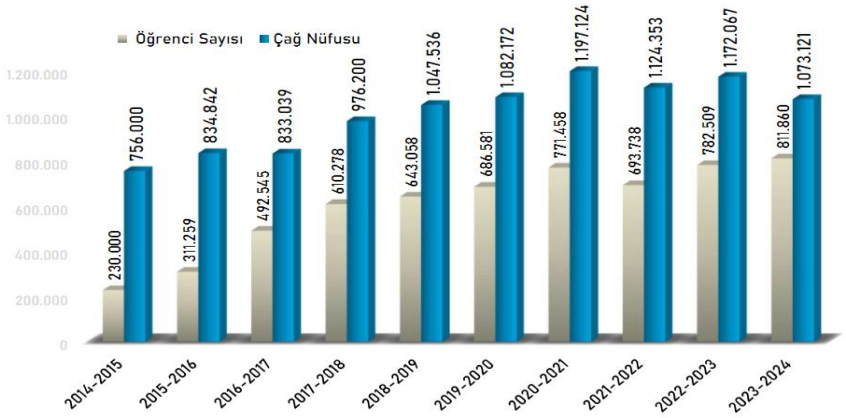
Tablo 1. *Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Sayıları (2016-2023)*

Eğitim Öğretim Yılı	Okul Öncesi (5 yaş)		İlkokul (6-9 Yaş)		Ortaokul (10-13 Yaş)		Lise (14-17 Yaş)		Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı
	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı (%)	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı (%)	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı (%)		
2016-2017	25.761	31,09	308.638	76,38	106.257	45,70	51.889	24,33	492.545	59,13
2017-2018	36.548	39,06	374.304	78,75	137.613	50,58	61.813	23,93	610.278	62,52
2018-2019	32.198	33,09	365.535	95,50	173.252	57,66	72.073	26,77	643.058	61,39
2019-2020	35.553	31,51	338.807	88,61	222.703	69,98	89.518	33,31	686.581	63,44
2020-2021	35.707	28,06	353.130	79,75	271.645	77,92	110.976	39,86	771.458	64,42
2021-2022	43.202	36,59	311.822	74,68	263.492	78,43	75.222	29,76	693.738	61,70
2022-2023	50.102	41,36	335.689	77,85	283.478	79,98	113.240	42,69	782.509	66,76
2023-2024	56.050	47,40	365.000	90,85	278.593	93,53	112.217	43,96	811.860	75,65

Kaynak: MEB, 2024.

Tablo 1 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları okul öncesi eğitimde %47,40, ilkokulda %90,85, ortaokulda %95,53 ve lisede %43,96 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenci sayılarında yıllara göre genel olarak bir artış söz konusudur. En yüksek okullaşmanın ilkokul düzeyinde; en düşük okullaşma oranının ise lise düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) (2024) göre okul çağındaki (5-17 yaş) Suriyeli çocukların nüfusu 1.655.670 olup, 2024 yılında bunun %75'i Türkiye'de eğitime erişebilmektedir. Okul öncesi eğitimde 56.050, ilkokulda 365.000, ortaokulda 278.593, lise eğitiminde 112.217 geçici koruma kapsamında öğrenci ve beş yaş altı yaklaşık 500.000 çocuk bulunmaktadır. 400.000 çocuğun ise okula kayıtlı olmadığı bildirilmektedir (MEB, 2024).

Lise düzeyinde okullaşmanın en düşük düzeyde gerçekleşmiş olmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Lise öğrencileri arasında okul terkinin yüksek olduğu bildirilmektedir. Birçok araştırmacıya göre, göçmen ve mülteci öğrencilerin okuldan ayrılması, akademik yeteneklerine ilişkin kendi algıları (Houdyshell, 2017), antisosyal davranışlar ve akranları tarafından reddedilme (French ve Conrad, 2001) gibi karmaşık faktörlerin bir karışımından kaynaklanabilmektedir (McBrien, 2005; Akt. Aydın vd., 2019). Buna ek olarak Portes ve Rumbaut (2001), çeşitli mülteci grupları arasındaki yüksek eğitim beklentileri nedeniyle bazı öğrencilerin yoksulluk, dil engeli, kültürel yanlış anlama ve düşmanca sosyal çevre nedeniyle okulu bıraktığını belirtmektedir. Çizelge 1'de Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim yıllarına göre okullaşma oranları (2014-2024) gösterilmektedir. Suriyeli öğrencilerin son on yıldaki okullaşma oranında (2021-2022 öğretim yılı hariç) sürekli bir artış yaşandığı gözlenmektedir.



Şekil 1. *Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Yıllarına Göre Okullaşma Oranları (2014-2024),* Kaynak: MEB, 2024.

Türkiye, okullaşmayı artırmak için ücretsiz kamu eğitimi sunmak ve daha fazla çocuğa yer sağlamak için okullarda öğleden sonraları *ikili eğitim sınıfları* açmak gibi cömert adımlar atmış olsa da, önemli sayıda çocuğun devlet okullarına erişiminin olmaması dikkat çekmektedir. Bu nedenle okul kapasitesinin arttırılması gerekmektedir (Aydın vd., 2019). Örneğin yakın zamanda yapılan bir araştırma, Suriyeli çocukların %80'inin Türk eğitim sistemine bütünleştirilmesinin en az 40.000 yeni öğretmen ve 30.000 derslik gerektireceğini göstermektedir (Kılıç, 2017).

Türkiye, Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sistemine katılmasıyla birlikte öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının artışı, öğretmen ihtiyacı, yeni derslik ve okul binalarının açılması gibi fiziksel ve maddi zorluklara ek olarak, çok kültürlü bağlamlarda öğretim ya da göçmen kökenli öğrencilerin eğitimiyle ilgili pedagojik konularda öğretmenlerin eğitimi ve yeniden eğitilmesiyle ilgili önemli yapısal zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte eğitim politikası Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine öncelik verilmesi, Suriyeli öğrencilerin etnik ve kültürel kimliklerini koruyabilmeleri için ek Arapça dersleri almalarına izin verilmesi ve özel olarak öğretmen yetiştirilmesi şeklinde planlanmıştır (MEB, 2016).

Türkiye'deki eğitim sisteminin sürdürülebilir olabilmesi için kültürel değerlere/farklılıklara duyarlı kapsayıcı eğitim modellerine gereksinim

bulunduğunun altı çizilmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Suriyelilerin eğitiminde karşılaşılan ve birbirini hem etkileyen hem de eşzamanlı olarak etkileyen sorunların doğası göz önüne alındığında, sığınmacı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bazı kapsayıcı niteliklere sahip olması gerektiğini varsaymak mantıklı olacaktır (Çelik vd., 2021). Buna göre, öğretmenlerin sığınmacı öğrencilere yönelik olumlu tutumlara (tutum, bilgi/farkındalık, iletişim becerileri) sahip olmanın yanı sıra, sığınmacı öğrencilerin kendi sınıflarında eğitimine yönelik düzenlemeler yapabilmeleri; öğrencilerin kültürlerarası becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri planlayabilme ve uygulayabilme; uyum sürecini desteklemekve onları aktif hale getirme çabaları önemli görülmektedir (Saka ve Çelik, 2022). Kirt Tez'in (2022) ortaya koymuş olduğu araştırmada, aynı dili konuşmayan birçok kültürden çok sayıda öğrencinin aynı sınıfta eğitim görmesi, yalnızca çeşitliliği değil, aynı zamanda sınıflarda öğretmenler için, sığınmacı öğrenciler için bireyselleştirilmiş bir müfredatın olmayışı gibi pek çok zorluğu da beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Aynı zamanda Türkiye'de çalışan birçok eğitimci, hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerinde göçmen ve/veya mülteci öğrencilerle nasıl çalışılacağını öğreten etkili bir eğitim programından geçmediği için birçok farklı pedagojik zorlukla karşılaşabilmektedir (Arslangilay, 2018).

Türkiye'deki Suriyeli topluluğun çok genç olması hem eğitimin önemini pekiştirmekte hem de ekonomik ve örgütsel zorlukları karmaşıklaştırmaktadır. Türkiye'de kayıtlı Suriyelilerin neredeyse yarısı (%47) 18 yaş ve altı olup, yaklaşık 479 bini 0 ile 4 yaş arasındadır; bu da onların ya Türkiye'de doğduklarını ya da bebekken Türkiye'ye geldiklerine işaret etmektedir. Buna ek olarak, 35 yaşın altındaki genç yaş grubu, tüm Suriye nüfusunun şaşırtıcı bir şekilde %79,3'ünü oluşturmakta ve bu durum onların ülkenin ekonomik ve sosyal sistemlerine etkili bir şekilde bütünleştirilmesi gereksinimine işaret etmektedir. Tablo 2'de Suriyeli sığınmacıların yaş ve cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2. *Suriyeli Sığınmacıların Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı (09.05.2024)*

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
0-4	213,278	199,635	412,913
5-9	271,915	256,410	528,325
10-14	185,045	175,494	360,539
15-18	123,978	114,143	238,121
19-24	180,259	159,504	339,763
25-29	170,821	143,181	314,002
30-34	126,715	104,429	231,144
35-39	107,083	88,512	195,595
40-44	75,992	67,556	143,548
45-49	49,871	50,862	100,733
50-54	37,921	40,564	78,485
55-59	30,470	32,287	62,757
60-64	20,916	22,807	43,723
65-69	14,029	15,232	29,261
70-74	8,177	9,354	17,531
75-79	4,144	5,306	9,450
80-84	2,204	3,064	5,268
85-89	1,060	1,509	2,569
90 ve üstü	720	1,089	1,809
Toplam	1,624,598	1,490,938	3,115,536

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 2024.

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye'de bulunan Suriyelilerin büyük çoğunluğunun yaşlarının 40'ın altında olduğu; dolayısıyla genç bir nüfusa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki Suriyelilerin 5-9 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu oranı en çok 0-4 yaş ve 19-24 yaş aralığındaki Suriyeliler izlemektedir. Toplam Suriyeli sayısının yaklaşık %48'ini ise çocuklar oluşturmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklı ülkeler, sığınmacı odaklı eğitim ve kültür politikalarının çözmeye çalıştığı benzer sorunları ve gereksinimleri paylaşmaktadır. Bunlardan ilki eğitim ve eğitime erişim hakkıdır (Nonchev ve Tagarov, 2012). Diğer tüm ülkelerden daha fazla Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapan Türkiye, bugün sığınmacı krizinin gelecekte daha da büyük bir tehlikeye dönüşüp dönüşmeyeceğine ilişkin dünyaya büyük bir pencere sunmaktadır (Bonessi, 2016). Suriyelilere yönelik eğitim politikalarının zaman içerisinde daha kapsamlı ve kapsayıcı bir yönde değişim gösterdiği söylenebilir (Erdoğan, 2014).

Türkiye bu süreçte insan kaynakları, fiziksel altyapı ve finansman sağlama noktasında büyük zorluklarla baş etmek durumunda kalmıştır. Tüm bunlara ek olarak Türkiye'nin milli eğitim sisteminin yapısı ve mevcut sorunları, göçmen kökenli topluluklara yönelik kapsamlı eğitim politikalarının yetersizliği, Suriyeli sığınmacıların asimilasyon korkusundan kaynaklanan Türkçeyi öğrenmeye ve günlük yaşamda kullanıma yönelik direnç göstermeleri ise mevcut zorlukları derinleştirmektedir. Diğer yandan okullara kabul prosedürleri, öğretmen istihdam uygulamaları, pedagojik stratejiler, müfredat ve öğretim materyallerinin sağlanması noktasında düşünüldüğünde, milli eğitim sisteminin son derece merkezileştiği görülmektedir (Altınay, 2004). Öte yandan Türkiye'de geçmişte göçmen ya da mülteci öğrencilerin eğitimi ve entegrasyonu ile öğretmen eğitimi konusunda herhangi bir deneyim ya da program bulunmadığından (Kaya ve Aydın, 2016) Türkiye, sığınma ve kabul sistemini iyileştirmek ve Suriyelilerin eğitimi konusunda kapsayıcı politikalar geliştirebilir.

Ev sahibi toplumun hem kendi çocuklarına yüksek kaliteli öğrenme fırsatları sunabilmesi hem de yerinden edilmiş çocukların özel gereksinimlerini karşılayabilmeleri için eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu güçlendirme, öğretmenlerin maaşları ve altyapı sorunları gibi sürece ilişkin sorunların ele alınması ve çocukların dil ve kültürel engellerin üstesinden gelmesine yardımcı olacak program, yöntem ve materyallerin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca öğretmenler, zorluklarla başa çıkmaya, yerinden edilmiş öğrencilere ruh sağlığı ve psikososyal destek sağlamaya ve sosyal uyumu ve cinsiyet eşitliğini teşvik eden ilkeleri güçlendirmeye hazır olmalıdır. Ev sahibi toplumların kendi

çocuklarına yüksek nitelikte öğrenme fırsatları sunarken aynı zamanda yerinden edilmiş çocukların özel gereksinimlerini de karşılayabilmeleri için eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi zorunludur. Bu güçlendirme süreci, öğretmenlerin ücretlendirilmesi ve altyapı sorunlarının çözülmesi de dâhil olmak üzere bir dizi kilit konuyu ele almalıdır. Ayrıca, çocukların dil ve kültürel engelleri aşmalarına yardımcı olabilecek program, yöntem ve materyallerin geliştirilmesi de elzemdir. Öğretmenlerin karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkabilmeleri için yeterince hazırlıklı olmaları, yerinden edilmiş öğrencilere ruh sağlığı ve psikososyal destek sağlamaları ve sosyal uyumu ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden ilkeleri güçlendirmeleri de çok önemlidir (Çobanoğlu, 2024).

Kaynakça

Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Alba, R., & Foner, N. (2015). *Strangers no more: Immigration and the challenges of integration in North America and Western Europe*. Princeton University Press.

Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 36-44.

Altınay, A. G. (2004). *The myth of the military-nation: Militarism, gender and education in Turkey*. Palgrave Macmillan.

Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning, 7*(2), 316-329. doi.org/10.5539/jel.v7n2p316.

Atasü-Topçuoğlu, R. (2012). *Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması.* www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_ GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf

Aydın, H., Gündoğdu, M., & Akgül, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, *20*, 1029-1040.

Bonessi, D. (2016). *Swapping school books for sewing*. www.usnews.com/news/bestcountries/articles/ 2016-11-16/turkey-struggles-to-provide-education-for-syrian-children.

Burke, C. T., Emmerich, N., & Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: A defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, *34*(2), 165-182.

Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, *57*(2), 253-267.

Çelik, S., Kardaş İşler, N., & Saka, D. (2023). Refugee education in Turkey: Barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, *31*(4), 687-705.

Çobanoğlu, F. (2024). Eğitimde göçmen çocuklar: Çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *38*(2), 501-518.

Crul, M., E. Keskiner, J., Schneider Lelie, F., & Ghaeminia, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In R. Baubock & M. Tripkovic (Eds), *The Integration of migrants and refugees: An EUI Forum on migration, citizenship and demography* (pp. 62-79). Robert Schuman Centre for Advanced Studies, European University Institute.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies, 7*(1). doi.org/10.1186/s40878- 018-0110-6.

Culbertson, S., & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children*. RAND Corporation.

Erdoğan, M. (2014). *Syrians in Turkey: Social acceptance and integration research.* Hacettepe University, Migration and Politics Research Centre.

Erel, S. (2023). Suriyeli çocukların eğitime uyum sürecinde STK desteği [NGO support in the adaptation process of Syrian children's education]. A. Ertürk (Ed.), *Yetim ve kimsesiz çocuklar sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 417-435). İstanbul Üniversitesi Yayınevi. doi.org/10.26650/PB/SS48. 2023.003.017

French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence, 11,* 225-244.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 838-851.

Güçer, M., Karaca, S. ve Dinçer, O. B. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı, Suriyeli mülteciler: Alan araştırması*. USAK.

Gül, M. (2022). Göç sürecinde erken yaşta evlilikleri Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklar özelinde düşünmek. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 49,* 573-588.

Houdyshell, M. (2017). Academic integrity in an emerging democracy: How university students in a former Soviet Republic balance achievement and success in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 4*(1), 14-25.

HRW (Human Rights Watch). (2017). EU/Greece: *Asylum seekers' silent mental health crisis. Identify those most at risk; ensure fair hearings.* www.hrw.org/news/2017/07/12/eu/greece-asylum-seekers-silent-mental-health-crisis.

HUGO (Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Uygulama ve Araştırma Merkezi). (2014). *Syrians in Turkey: social acceptance and integration research.* Hacettepe University.

İçduygu, A. (2015). *Syrian refugees in Turkey: The long road ahead*. Migration Policy Institute.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Geçici koruma*. www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

Kaya, Y. ve Aydın, H. (2016). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, *12*(36), 51-57.

Kılıç, B. (2017). *Syrian refugees in Turkey: Time to dispel some myths*. https://theconversation.com /syrian-refugees-in-turkey-time-to-dispel-some-myths-80996.

Kirişci, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey's challenges: Going beyond hospitality*. Brookings.

Kirt Tez, K. (2022). *Experiences of teachers and administrators in the education process of Syrian students* (Tez No: 757742). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

Kotluk, N. ve S. Kocakaya. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15*(1), 749-789. doi.org/10.23891/efdyyu. 2018.86.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi*. www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *İzleme ve değerlendirme raporu 2023.* Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (Eylül, 2014). *2014/21 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı genelgesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/ html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, *8*(15), 1426-1449.

Nonchev, A., & Tagarov, N. (2012). *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states*. Center for the Study of Democracy.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.

Saka, D., & Çelik, S. (2022). Inclusion teacher qualifications as a basis for refugee education: A framework review according to views of Turkish Teachers. *Education and Science*, *47*(209), 357-380. doi.org/10.15390/EB.2022.10506.

Suna, E., Çelik, Z., Ağar, M., Eroğlu, E. ve Coşkun, İ. (2021). Türkiye'de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: Psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *İstanbul University Journal of Sociology*, *41*(2), 381-407.

Tezel McCarthy, A. T. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, *50*(3), 223-238.

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (1994). *Refugee children: guidelines on protection and care*. United Nations High Commissioner for Refugees.

UNHCR. (2024). *UNHCR Türkiye factsheet April 2024*. https://data.unhcr.org/en/documents /details/110238

UNICEF (United Nations International Children's Emergenc Fund). (2022). *Turkey humanitarian situation report (Issue 44)*.

Unutulmaz, K. O. (2019). Turkey's education policies towards Syrian refugees: A macro level analysis. *International Migration*, *57*(2), 235-252.

Willms, J. D. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, *112*(4), 1008-1037.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013). *Resmi Gazete*, 28615, 11 Nisan 2013.

Yu, H. (2012). *The language learning of refugee students in Canadian public elementary and secondary schools* (Publication No. 29239942) [Doctoral dissertation, University of Western Ontario]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Dr. Öğretim Üyesi Emine SAKLAN

Lisans eğitimini 2007 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde, yüksek lisans eğitimini 2010 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ve doktorasını 2018 yılında "Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme" başlıklı teziyle Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı'nda tamamlamıştır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde öğretim üyesidir. Eğitim yönetimi, eğitim politikası, göç ve eğitim, öğretmen eğitimi, sınıf yönetimi, karşılaştırmalı eğitim alanlarında çalışmalarına devam etmektedir.

Anı

Değerli hocam Kasım Karakütük ile ilk tanışmamız, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nde doktora eğitimime başvurum sırasında gerçekleşmiştir. Zihnimde, hocamın fiziksel görünüşünü, (sanıyorum) isminden dolayı "kerli ferli bir insan" olarak kodlamış olmalıyım ki, giriş mülakatı sırasında karşılaştığımda oldukça şaşırmıştım. Sonradan kendisine de ifade ettiğimde birlikte tebessüm ettiğimiz anı hatırlarım. İlerleyen zamanlarda hocamın, sandığım gibi sert mizaç değil, oldukça nazik, sakin ve sağduyulu oluşunu hem derslerimde hem de doktora tez çalışmamız süresince deneyimleyecektim. Günlük yaşamında kurduğu olumlu iletişim, derslerini büyük bir titizlik ve özveri ile yürütmesi, derin akademik bilgisi ve meslek tecrübesi, öğrencilerinin akademik, bilişsel ve mesleki gelişimlerine verdiği önem kendisini her zaman bir adım öne çıkarmıştır. Hatta kendisini "hocaların hocası" olarak da nitelesem yeridir çünkü yüksek lisans danışmanım ve çok sevdiğim Doç. Dr. Aysun Erginer hocamın da aynı zamanda hocasıdır.

Doktora tez savunmam sırasında, jüri üyelerinden gelen olumlu geri dönüşler karşısında yüzündeki gurur ve mutluluğu unutmam ise mümkün değil. Saygıdeğer hocam Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün bilime, eğitime, eğitim yönetimi ve planlaması alanına ve yetiştirdiği öğrencilerine büyük emeği dokunmuştur. Yayınları, eserleri ve eğitimleri ile toplum ve eğitim sorunlarının çözümlenmesine önemli katkılar getirmiştir. Akademik olarak yetişmemdeki emeği için kendisine içten teşekkürlerimi sunar, ailesiyle, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle birlikte sağlıklı, uzun ve mutlu nice yıllar geçirmesini dilerim.

İmam-Hatip Liselerinin Gelir Kaynakları ve Harcama Alanları

Dr. Öğretim Üyesi Gökhan TUZCU
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gtuzcu@pau.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-0498-1534

Öz

İmam-hatip liselerinin gelir kaynaklarını ve harcama alanlarını çözümleyen bu araştırma, tarama modeli (doküman analizi) ile yapılmıştır. Denizli'de dört okul üzerinde çalışılmış, veriler okulların defterlerinden ve kayıtlarından derlenmiştir. Bulgular şöyle özetlenebilir: Bir imam-hatip lisesinde ortalama 290 öğrenci eğitim görmekte, öğretmen başına 10,0 ve derslik başına 16,2 öğrenci düşmektedir. İmam-hatip liseleri, kendi çabaları ve olanakları ile 5 kaynaktan gelir elde etmektedirler, bir okulun bir yılda elde ettiği gelir, ortalama 15.167 $'dır. 15 alana harcama yapmaktadırlar, bir okulun bir yılda yaptığı harcama, ortalama 458.202 $'dır. Diğer bir deyişle, bir imam-hatip lisesi, yaptığı harcamanın ancak %3,3'ü kadar gelir elde etmektedir. Eğer devlet bütçesi olmasa, eğitim sona erecektir. Bir öğrenci için bir yılda ortalama 1.586 $ harcanmaktadır. Liseler eğitim-insangücü-işlendirme ilişkileri esas alınarak kurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *İmam-hatip lisesi, eğitim ekonomisi, eğitim harcamaları*

Giriş

İmam-hatip liseleri; imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere MEB tarafından açılan, hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır. 2019-20 öğretim yılında Türkiye'de 1.650 imam-hatip lisesi bulunmaktadır ve tamamı kamu sektörüne aittir, özel sektöre ait olan yoktur. Bu liselerde 610.007 öğrenci eğitim görmektedir ve bunların 107.160'ı açık öğretimdedir. 49.462 öğretmen

çalışmaktadır ve öğretmen başına ortalama 10,2 öğrenci düşmektedir (MEB 2020, s. 54).

Türkiye'de okulların gelir kaynakları ve bu kaynakların harcandığı alanlara ilişkin yeterli veri yoktur. İmam-hatip liseleri özelinde, gerek MEB, gerek YÖK tarafından yayınlanan herhangi bir rapora, teze ve makaleye rastlanmamaktadır. TÜİK tarafından her yıl eğitim harcamaları yayınlanmaktadır, ancak bunlar eğitim düzeyleri (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) itibariyledir, okul türleri itibariyle değildir. Yetersiz veriler, rastgele politikalar oluşturulmasına ve kaynakların savurganca kullanılmasına neden olmaktadır. Her kaynağın kullanılabileceği farklı alanlar olduğu dikkate alındığında, okulların da gelirleri ve giderleri çözümlenmeli ve yayınlanmalıdır.

Yöntem

Bu araştırma, bilgi ve belge çözümleme (doküman analizi) ile yapılmıştır. Denizli ilindeki dört imam-hatip lisesi üzerinde çalışılmıştır. Bu liselerden ikisi Denizli merkezde, ikisi ilçelerdedir. İl merkezindeki liselerin seçiminde *öğrenci sayısı* esas alınmıştır. Biri öğrenci sayısı az olan, diğeri öğrenci sayısı çok olan iki lise, rastgele seçilmiştir. İlçelerdeki liselerin seçiminde *gelişmişlik düzeyi* esas alınmıştır. Biri gelişmiş olan, diğeri gelişmemiş olan iki ilçe, rastgele seçilmiştir. Zaten her ilçede bir imam-hatip lisesi vardır. Okulların gelir kaynakları ve harcama alanları benzer olduğu için, il merkezi ve ilçe merkezi ayrımına gidilmemiştir. Seçilen liselerde üç öğretim yılı incelenmiştir: 2017-18; 2018-19; 2019-20. Liselerin tamamı kamu sektörüne aittir. Liselerin defterleri ve kayıtları taranmış, yeterli veriye ulaşılamadığında, bağlı olduğu milli eğitim müdürlüğünün defterleri ve kayıtları taranmıştır.

Paranın satın alma gücü her yıl aynı olmadığından, okulların gelirleri ve giderleri, ya enflasyon oranıyla çarpılmalı ya da uluslararası bir para birimine çevrilmelidir. Bu araştırmada, ABD dolarına ($) çevrilmiş; öğretim yılı ortası kabul edilen *1 Şubat* tarihindeki TCMB kuru esas alınmıştır. 1 $, 2017-18 öğretim yılında 4,59 TL; 2018-19 öğretim yılında 5,86 TL; 2019-20 öğretim yılında ise 6,81 TL'dir.

Bulgular ve Yorumlar

Derlenen veriler ve bu verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi şöyledir:

İmam-hatip liselerinde öğrenci sayısı

Bir imam-hatip lisesinde ortalama 290 öğrenci eğitim görmektedir (Tablo 1). Oysa yapılan araştırmalara göre (Karakütük vd., 2012) ilköğretim ve genel ortaöğretimde en uygun okul büyüklüğü 500-600 öğrenciliktir. Diğer bir deyişle imam-hatip liseleri, en uygun (optimal) büyüklüğün yarısı kadar öğrenciye sahiptir. Bu nedenle imam-hatip liselerinin hiçbirinde ikili eğitim (sabahçı-öğleci) yapılmamaktadır, tamamı tekli eğitimdir. Öğrencilerin %47'si kızdır.

Tablo 1. *Bir İmam-Hatip Lisesindeki Öğrenci Sayısı*

Öğr. Yılı	Kız	Erkek	Toplam
2017-18	122	148	270
2018-19	141	156	297
2019-20	142	162	304
Ortalama	135	155	290

İmam-hatip liselerindeki öğrencilerin ne kadarı taşımalı eğitimle gelip-gidiyor? Diğer bir deyişle, lisenin bulunduğu mahallede, semtte, ilçe merkezinde oturmayan; diğer mahallelerden, semtlerden, köylerden, kasabalardan minibüs ile gelen-giden öğrencilerin oranı nedir?

Tablo 2. *İmam-Hatip Lisesindeki Öğrencilerden Taşımalı Olanların Sayısı*

Öğr. Yılı	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)
2017-18	99	37
2018-19	105	35
2019-20	112	37
Ortalama	106	36

Bir imam-hatip lisesinde ortalama 106 öğrenci, taşımalı eğitim ile okula gelip-gitmektedir (%36). Taşımalı öğrenci sayısı, her yıl ortalama %6 artmaktadır. Hatta liseleri doldurabilmek için öğrencilerin özendirildiği

(teşvik edildiği), okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde dile getirilmektedir.

Her imam-hatip lisesinde ortalama 43 öğrenci, imam-hatip lisesinin pansiyonunda barınmaktadır (Tablo 3). Diğer bir deyişle, lisenin bulunduğu mahallede, semtte, ilçe merkezinde oturmadığı için (başka mahallelerden, semtlerden, köylerden, kasabalardan geldiği için) pansiyonda barınmaktadır. Pansiyonları doldurabilmek için öğrencilerin özendirildiği (teşvik edildiği), okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde dile getirilmektedir.

Tablo 3. *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinden Pansiyonda Barınanların Sayısı*

Öğr. Yılı	Öğrenci Sayısı	Oranı (%)
2017-18	41	15
2018-19	43	15
2019-20	45	15
Ortalama	43	15

Bir imam-hatip lisesi pansiyonu ortalama 100 öğrenciliktir. Oysa bir pansiyonda ortalama 43 öğrenci barınmaktadır. Bu sorun için şöyle bir çözüm üretilmiştir: *Diğer liselerin öğrencileri de imam-hatip lisesi pansiyonunda barınabilir*. Üretilen ya da türetilen bu çözümün, bilimsel olmadığı ortadadır. Diğer liselerin öğrencileri de barındığında sayı 73'e ulaşmaktadır, yine de kapasitesinin çok altındadır. Diğer yandan, 100 öğrencilik bir pansiyonda, ister 43 öğrenci barınsın, ister 73 öğrenci barınsın, maliyet doğru orantılı olarak değişmemektedir. Çünkü 43 öğrenci de barınsa, 73 öğrenci de barınsa, pansiyona bir yönetici, iki güvenlik görevlisi, iki hizmetli, iki işçi, bir memur atanmaktadır; pansiyon kışın ısıtılmakta, yazın soğutulmaktadır; okuma salonlarında ve koridorlarda lambalar açık tutulmaktadır.

İmam-hatip lisesi öğrencilerinden ne kadarı burs almaktadır? Her imam-hatip lisesinde ortalama 6 öğrenci (%2,2) burs almaktadır. Burs alan öğrencilerin sayısı, her yıl artmaktadır. Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavını kazanan öğrencilere, Milli Eğitim Bakanlığınca her ay burs verilmektedir. Bir öğrenciye bir öğretim yılında verilen burs miktarı şöyledir: 2017-18'de 2.522 TL (549 $), 2018-19'da 2.967 TL (506 $), 2019-20'de 3.397 TL (499 $). Üç yılın ortalaması ise 518 $.

İmam-hatip liselerinde işgören sayısı

Bir imam-hatip lisesinde ortalama 29 öğretmen çalışmaktadır ve öğretmen başına ortalama 10 öğrenci düşmektedir (Tablo 4). İmam-hatip liseleri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısında, hem Türkiye, hem OECD normlarından daha iyi durumdadır. Örneğin, 2019-20 öğretim yılında Türkiye genelinde, örgün genel liselerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 15,5 iken, imam-hatip liselerinde 10,2'dir. Diğer bir deyişle, imam-hatip liselerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, diğer liselerden %50 daha azdır.

Tablo 4. *Bir İmam-Hatip Lisesindeki Öğretmen Sayısı*

Öğr. Yılı	Kadın	Erkek	Toplam	Öğretmen Baş. Öğr.
2017-18	15	13	28	9,6
2018-19	15	14	29	10,3
2019-20	15	15	30	10,2
Ortalama	15	14	29	10,0

Bir okulun işleyebilmesi için yalnızca eğitimci işgörenler yeterli olmamakta, onlara yardımcı olan işgörenlerde (memur, hizmetli, işçi, güvenlik görevlisi vb) bulunmaktadır. Bir imam-hatip lisesinde ortalama 8 yardımcı işgören çalışmaktadır. Oysa diğer liselerde ortalama 3 işgören çalışmaktadır. İmam-hatip liselerinde yardımcı işgören sayısının çok olmasının nedeni, pansiyonlu okullar olmasıdır. Pansiyonların yemekhane, çamaşırhane, güvenlik vb. bölümleri için işgören gereklidir.

İmam-hatip liselerinde derslik ve şube sayısı

Bir imam-hatip lisesinde ortalama 18 derslik bulunmaktadır. Bunlardan 15'i kullanılmakta ve 3'ü boş durmaktadır (Tablo 5). Örneğin, dört katlı bir imam-hatip lisesi binasının bir katı boştur. İmam-hatip liselerinin tamamında tekli eğitim yapılmaktadır, ikili eğitim (sabahçı-öğleci) yoktur. Hem boş dersliklerin olması, hem tekli eğitim yapılmasının nedenleri şöyle açıklanabilir: 1) Bu okullara toplumsal talep azdır. 2) Bu okullar, gereksinim duyulandan daha çok sayıda yapılmışlardır. Hatta dönemin siyasi rüzgarlarına göre bilinçli olarak çoğaltıldıkları söylenebilir.

Tablo 5. Bir İmam-Hatip Lisesindeki Ortalama Derslik ve Şube Sayısı

Öğr. Yılı	Derslik	Şube	Derslik Baş. Öğr.	Şube Baş. Öğr.
2017-18	17	14	15,8	19,6
2018-19	17	15	17,2	19,8
2019-20	20	15	15,6	19,9
Ortalama	18	15	16,2	19,8

Bir imam-hatip lisesinde, derslik başına ortalama 16,2 öğrenci düşmektedir. Oysa yapılan araştırmalara göre, en uygun derslik büyüklüğü 20-25 öğrenciliktir (Karakütük vd, 1998; 2011). Derslerde farklı öğretim yöntemlerinin (drama, altı şapka, istasyon vb) kullanılması ve farklı etkinliklerin yapılması, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Oysa öğrenci sayısı az olan dersliklerde, bu olanaklı değildir.

İmam-hatip liselerinin gelirleri

İmam-hatip liselerinin gereksinimleri, çok büyük oranda kamu (devlet) kaynaklarından karşılanmaktadır. Bu kaynakların dışında, okulların kendi olanakları ve çabaları ile elde ettiği gelirler bulunmaktadır. Bu gelirler, Türk Lirası ve ABD Doları cinsinden Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. *Bir İmam-Hatip Lisesinin Geliri*

Öğr. Yılı	TL	$
2017-18	67.820	14.755
2018-19	87.340	14.888
2019-20	108.035	15.860
Ortalama	--	15.167

Bir imam-hatip lisesi, kendi olanakları ve çabaları ile bir yılda ortalama 15.167 $ gelir elde etmektedir. Peki bu gelirler, hangi kaynaklardan elde edilmektedir? Tablo 7 ve 8'de görülmektedir.

İmam-hatip liseleri, beş farklı kaynaktan gelir elde etmektedir. Bunlar içerisinde en büyüğü, yemek satışından elde edilen gelirdir (%36,1). Okul pansiyonunun yemekhanesinde üretilen öğle yemeğinden, yakın çevredeki okulların öğrencileri ve öğretmenleri de yararlanmakta ve ücret

ödemektedirler. Zaten okulun kendi öğrencileri için öğle yemeği üretilmektedir. Ek olarak yapılan, çevreden gelen talepler ölçüsünde yemek miktarını artırmaktır.

Tablo 7. *Bir İmam-Hatip Lisesinin Elde Ettiği Gelirler (TL)*

Gelir Türü	2017-18	2018-19	2019-20
Bağışlar (kişilerce, kurumlarca, işletmelerce yapılan)	21.350	25.950	29.900
Kantinin işletilmesi ya da kiraya verilmesi	19.600	24.500	25.675
Sosyal etkinlikler (kermes, pilav günü, okul gecesi vb.)	3.855	5.885	6.765
Yemek satışı	22.275	30.000	44.400
Eskimiş ders kitabı ve kâğıt satışı	740	1.005	1.295
Toplam	67.820	87.340	108.035

İmam-hatip liselerinin ikinci büyük gelir kaynağı, kişilerce, kurumlarca, işletmelerce vb. yapılan bağışlardır (%29,6). Ancak bağışların miktarında ve zamanında bir düzen yoktur, gönüllü bir iş olduğu için, bazı aylarda çok - bazı aylarda az olmaktadır. Üçüncü büyük gelir, okuldaki kantinin okul tarafından işletilmesinden ya da kiraya verilmesinden sağlanmaktadır. Okul yöneticileri, *kantin okulların vazgeçilmez gelir kaynağı, kantin olmasa halimiz harap* demektedirler. Çünkü bu gelir, düzenlidir ve süreklidir. Okullarda zaman zaman sosyal etkinlikler (kermes, pilav günü, okul kahvaltısı, okul gecesi, tiyatro vb) düzenlenmekte ve gelir elde edilmektedir. Bu etkinlikler, okulun bulunduğu mahallenin-ilçenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bir diğer gelir kaynağı, eskimiş olan ders kitaplarının ve kullanılmış olan kâğıtların satışıdır ve en küçük gelir kaynağıdır.

Tablo 8. *İmam-Hatip Liselerinin Gelir Kaynaklarının Dağılımı (TL, %)*

Gelir Türü	2017-18	2018-19	2019-20	Ortalama
Bağışlar (kişilerce, kurumlarca, işletmelerce yapılan)	31,5	29,7	27,7	29,6
Kantinin işletilmesi ya da kiraya verilmesi	28,9	28,1	23,8	26,9
Sosyal etkinlikler (kermes, pilav günü, okul gecesi vb.)	5,7	6,7	6,3	6,2
Yemek satışı	32,8	34,3	41,1	36,1
Eskimiş ders kitabı ve kâğıt satışı	1,1	1,2	1,2	1,1
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0

Okulların kendi olanakları ve çabalarıyla elde ettiği gelirler, kırılan camların yenilenmesi, bozulan kapıların-pencerelerin-yazıcıların-bilgisayarların tamir ettirilmesi, toner-kâğıt-spor malzemesi alınması, ödül verilmesi vb. işler için harcanmaktadır. Diğer bir deyişle, okulların temel gereksinimleri (işgören maaşları, elektrik-doğalgaz-internet ücretleri, pansiyon harcamaları vb.) MEB tarafından ödenmekte; günlük gereksinimler ise okullar tarafından elde edilen gelirlerle karşılanmaktadır. Bir imam-hatip lisesinin kendi olanakları ve çabaları ile elde ettiği gelirler, ABD Doları ($) cinsinden Tablo 9'da görülmektedir. Bir yılda ortalama 15.167 $ elde etmektedirler.

Tablo 9. Bir İmam-Hatip Lisesinin Elde Ettiği Gelirler ($)

Gelir Türü	2017-18	2018-19	2019-20	Ortalama
Bağışlar (kişilerce, kurumlarca, işletmelerce yapılan)	4.645	4.423	4.389	4.486
Kantinin İşletilmesi ya da Kiraya Verilmesi	4.264	4.176	3.769	4.070
Sosyal Etkinlikler (kermes, pilav günü, okul gecesi vb)	839	1.003	993	945
Yemek Satışı	4.846	5.114	6.518	5.493
Eskimiş Ders Kitabı ve Kâğıt Satışı	161	171	190	174
Toplam	14.755	14.888	15.860	15.167

Okulların elde ettiği gelirlere ilişkin bir gösterge oluşturulabilir. Bu gösterge *öğrenci başına gelir* şeklinde adlandırılabilir. Çünkü her okulun gelir elde ettiği kaynaklar ve bunların türü ve miktarı farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, okulun gelirlerinin, okulun öğrenci sayısına bölünmesi ile elde edilen veriler, Tablo 10'da görülmektedir. İmam-hatip liselerinde öğrenci başına gelir, 2017-18 öğretim yılında 252 TL, 2019-20 öğretim yılında ise 356 TL'dir. En büyük gelir, öğle yemeği satışından; en küçük gelir ise eskimiş ders kitabı ve kullanılmış kâğıtların satışından elde edilmektedir.

Tablo 10. *İmam-Hatip Liselerinde Öğrenci Başına Gelir (TL)*

Gelir Türü	2017-18	2018-19	2019-20
Bağışlar (kişilerce, kurumlarca, işletmelerce yapılan)	79	88	98
Kantinin İşletilmesi ya da Kiraya Verilmesi	73	83	85
Sosyal Etkinlikler (kermes, pilav günü, okul gecesi vb)	14	20	22
Yemek Satışı	83	101	146
Eskimiş Ders Kitabı ve Kâğıt Satışı	3	3	4
Toplam	252	295	356

Bir imam-hatip lisesinin kendi olanakları ve çabalarıyla elde ettiği gelir, harcamalarının ancak %3,3'ü kadardır. Diğer bir deyişle, harcamaların %96,7'si kamu (devlet) bütçesinden yapılmaktadır.

İmam-Hatip Liselerinin Harcamaları (Giderleri)

Gerçekleştirilmek istenen her çalışma ve etkinlik, az ya da çok harcama yapmayı gerektirir. Bu bağlamda, bir imam-hatip lisesinin bir yılda yaptığı ortalama harcama, Türk Lirası ve ABD Doları cinsinden Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. *Bir İmam-Hatip Lisesinde Ortalama Harcama*

Öğr. Yılı	TL	$
2017-18	2.148.328	467.394
2018-19	2.681.843	457.137
2019-20	3.065.907	450.074
Ortalama	--	458.202

Bir imam-hatip lisesi, bir yılda ortalama 458.202 $ harcamaktadır. Harcamaların alanlara göre dağılımı ise Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. *Bir İmam-Hatip Lisesinin Bir Yılda Yaptığı Ortalama Harcama (TL)*

Harcama Alanı (Türü)	2017-18	2018-19	2019-20
Eğitim işgörenleri (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen - maaş, ek ders, ikramiye vb.)	1.382.050	1.662.662	1.957.725
Yardımcı işgörenler (memur, hizmetli vb - maaş, fazla çalışma, ikramiye vb.)	158.850	213.750	265.200
Enerji (elektrik, doğalgaz, petrol, odun, kömür vb.)	90.250	112.925	116.200
Su	12.100	18.450	19.800
Temizlik malzemeleri	13.275	17.050	18.150
İletişim (telefon, faks, internet, mektup vb.) ve ulaşım	7.185	11.335	15.313
Eğitim araçları satın alma ve bakım-onarımı (lab. malz, bilgisayar, yazıcı, öğr. Sırası, spor malz. vb.)	14.725	14.925	15.275
Kitap - kırtasiye alımı	12.344	15.213	16.514
Bina ve tesislerin bakım-onarımı (tamirat, tadilat, boya-badana, çevre üzenlemesi vb.)	18.425	12.048	19.380
Donatım (mobilya, döşeme, mutfak, bahçe, yangın malz. vb.)	15.200	14.375	9.075
Sosyal etkinlikler (tiyatro, folklor, spor, tören vb.)	3.225	4.425	4.550
Öğrencilere yapılan sosyal yardımlar (burs, harçlık vb.)	11.349	19.286	28.025
Yayın ve basım (okul gazetesi - dergisi vb.)	800	900	1.200
Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşımı ve beslenmesi	191.800	241.650	247.100
Yatılı öğrencilerin barınması, beslenmesi ve sağlığı	216.750	322.850	332.400
Toplam	2.148.328	2.681.843	3.065.907

İmam-hatip liselerinin harcamaları, merkezi yönetim bütçesinden karşılanmaktadır. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü okullara para göndermekte, bu para da okullar tarafından gereksinimleri için harcanmaktadır. Bir imam-hatip lisesinde en büyük harcama, eğitim işgörenleri (personeli) (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen) için yapılmaktadır. İkinci sırada, lisenin pansiyonunda kalan öğrencilerin barınması, beslenmesi ve temel sağlığı için yapılmaktadır. Üçüncü sırada, taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşım ve öğle yemeği için yapılan harcamalar gelmektedir.

Okulların *enerji harcamaları* (elektrik, doğalgaz, petrol, odun, kömür vb), okulun büyüklüğüne, mevsimlerin sert/yumuşak geçmesine, kullanılan miktara ve gelen zamlara göre değişmektedir. *İletişim harcamaları* içinde en büyük pay, internet için ödenen ücretlerdir. Fatih Projesi kapsamında hızlı

internete (fiber) geçilmesi, ücretleri 21 kat artırmıştır. Adsl internetin ücreti ile fiber internetin ücreti arasında 21 kat fark vardır.

Ders kitapları, MEB tarafından ücretsiz dağıtılmaktadır, ancak okulun işleyişi için kırtasiye malzemeleri ve okul kütüphanesi için de kitap satın alınmaktadır. *Donatım harcamaları* pek değişmemekte, ancak kırıldıkları-bozuldukları zaman ve yeni binaya taşınıldığı zaman yapılmaktadır. Okullarda zaman zaman *sosyal etkinlikler* (tiyatro, şiir dinletisi, folklor, spor, tören, ağırlama vb) düzenlenmekte ve bayramlar kutlanmaktadır. Bu etkinlikler için de para harcanmaktadır. Yoksul öğrencilere, çoğunlukla Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından burs verilmektedir. Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavını kazanan öğrencilere ise MEB tarafından burs verilmektedir.

İmam-hatip liselerinde yapılan toplam harcama, bir önceki yıla göre, 2018-19 öğretim yılında %24,8 artmış, 2019-20 öğretim yılında ise %14,3 artmıştır. 2019-20 öğretim yılındaki artışın az olmasının nedeni, Covid-19 salgını nedeniyle 14 Mart 2020'de Türkiye'deki tüm eğitim kurumlarında örgün (yüz-yüze) eğitimin durdurulması ve uzaktan eğitime geçilmesidir. Uzaktan eğitime geçilince, işgören harcamaları, iletişim harcamaları ve öğrencilere yapılan sosyal yardımlar dışındaki harcamalar azalmıştır. Örneğin, 14 Mart 2020'den itibaren taşımalı eğitim durdurulmuş, öğrenciler her gün minibüsler ile okula gelip-gitmemiş, taşıma ve yemek işini yapanlara da para ödenmemiştir. Bunun sonucunda, taşımalı eğitim harcamaları, bir önceki yıla göre, 2018-19 öğretim yılında %26,0 artmışken, 2019-20 öğretim yılında %2,3 artmıştır.

Tablo 13. *Bir İmam-Hatip Lisesinin Harcama Yaptığı Alanlar (%)*

Harcama Alanı (Türü)	2017-18	2018-19	2019-20	Ortalama
Eğitim işgörenleri (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen - maaş, ek ders, ikramiye vb.)	64,3	62,0	63,9	63,4
Yardımcı işgörenler (memur, hizmetli vb. - maaş, fazla çalışma, ikramiye vb.)	7,4	8,0	8,6	8,0
Enerji (elektrik, doğalgaz, petrol, odun, kömür vb.)	4,2	4,2	3,8	4,1
Su	0,6	0,7	0,6	0,6
Temizlik malzemeleri	0,6	0,6	0,6	0,6
İletişim (telefon, faks, internet, mektup vb) ve ulaşım	0,3	0,4	0,5	0,4
Eğitim araçları satın alma ve bakım-onarımı (lab. malz, bilgisayar, yazıcı, öğr. Sırası, spor malz. vb.)	0,7	0,6	0,5	0,6
Kitap - kırtasiye alımı	0,6	0,6	0,5	0,6
Bina ve tesislerin bakım-onarımı (tamirat, tadilat, boya-badana, çevre düzenlemesi vb.)	0,9	0,4	0,6	0,6
Donatım (mobilya, döşeme, mutfak, bahçe, yangın malz. vb.)	0,7	0,5	0,3	0,5
Sosyal etkinlikler (tiyatro, folklor, spor, tören vb.)	0,2	0,2	0,1	0,2
Öğrencilere yapılan sosyal yardımlar (burs, harçlık vb.)	0,5	0,7	0,9	0,7
Yayın ve basım (okul gazetesi - dergisi vb.)	0,04	0,03	0,04	0,04
Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşımı ve beslenmesi	8,9	9,0	8,1	8,7
Yatılı öğrencilerin barınması, beslenmesi ve sağlığı	10,1	12,0	10,8	11,0
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0

İmam-hatip liselerinde yapılan harcamaların alanlara göre dağılımı (%) Tablo 13'te görülmektedir. En büyük harcama, eğitim işgörenleri için yapılmakta (%63,4); ardından lisenin pansiyonunda barınan öğrenciler için yapılmaktadır (%11,0). Ardından, taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşım ve öğle yemeği için yapılmaktadır (%8,7).

Enflasyon nedeniyle paranın satın alma gücü her yıl farklılaştığı için, bir imam-hatip lisesinin bir yılda yaptığı ortalama harcama, ABD Doları ($) cinsinden Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. *İmam-Hatip Liselerinin Harcama Alanları ($)*

Harcama alanı(türü)	2017-18	2018-19	2019-20	Ortalama
Eğitim işgörenleri (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen - maaş, ek ders, ikramiye vb.)	300.681	283.412	287.394	290.495
Yardımcı işgörenler (memur, hizmetli vb - maaş, fazla çalışma, ikramiye vb.)	34.560	36.435	38.931	36.642
Enerji (elektrik, doğalgaz, petrol, odun, kömür vb.)	19.635	19.249	17.058	18.647
Su	2.632	3.145	2.907	2.895
Temizlik malzemeleri	2.888	2.906	2.664	2.820
İletişim (telefon, faks, internet, mektup vb) ve ulaşım	1.563	1.932	2.248	1.914
Eğitim araçları satın alma ve bakım-onarımı (lab. malz, bilgisayar, yazıcı, öğr. Sırası, spor malz. vb.)	3.204	2.544	2.242	2.663
Kitap - kırtasiye alımı	2.686	2.593	2.424	2.568
Bina ve tesislerin bakım-onarımı (tamirat, tadilat, boya-badana, çevre düzenlemesi vb.)	4.009	2.054	2.845	2.969
Donatım (mobilya, döşeme, mutfak, bahçe, yangın malz. vb.)	3.307	2.450	1.332	2.363
Sosyal etkinlikler (tiyatro, folklor, spor, tören vb.)	702	754	668	708
Öğrencilere yapılan sosyal yardımlar (burs, harçlık vb.)	2.469	3.287	4.114	3.290
Yayın ve basım (okul gazetesi - dergisi vb.)	174	153	176	168
Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşımı ve beslenmesi	41.728	41.191	36.274	39.731
Yatılı öğrencilerin barınması, beslenmesi ve sağlığı	47.156	55.032	48.796	50.328
Toplam	467.394	457.137	450.074	458.202

Bir imam-hatip lisesi, 2017-18 öğretim yılında 467.394 $, 2019-20 öğretim yılında ise 450.074$ harcamıştır. Üç yılın ortalaması ise 458.202$. Diğer bir deyişle, bir imam-hatip lisesi, bir yılda ortalama 458.202 $ harcamaktadır. Harcama alanları şöyledir: Bir yılda ortalama, enerji için 18.647$, iletişim için 1.914 $, bina ve tesislerin bakımı-onarımı için 2.969$, donatım için 2.363$ harcanmaktadır.

Okulların harcama yaptığı alanlara ilişkin bir gösterge oluşturulabilir. Bu gösterge alanlara göre öğrenci başına harcama şeklinde adlandırılabilir. Bu bağlamda, alanlar itibariyle yapılan harcamaların, öğrenci sayısına bölünmesi ile elde edilen veriler Tablo 15'te görülmektedir.

Bir okulda eğitim işgörenleri için yapılan harcama, o okuldaki öğrenci sayısına bölündüğünde öğrenci başına işgören harcamasına ulaşılmaktadır. Bu

harcama, 2017-18 öğretim yılında 5.133 TL iken, 2019-20 öğretim yılında 6.445 TL'dir. Benzer biçimde, bir okulda enerji için yapılan harcama, o okuldaki öğrenci sayısına bölündüğünde öğrenci başına enerji harcamasına ulaşılmaktadır. Bu harcama, 2017-18 öğretim yılında 335 TL iken, 2019-20 öğretim yılında 383 TL'dir. Öğrenci başına kitap-kırtasiye harcaması, 2017-18 öğretim yılında 46 TL iken, 2019-20 öğretim yılında 54 TL'dir. Öğrenci başına sosyal etkinlik harcaması ise 2017-2018 öğretim yılında 12 TL iken, 2019-2020 öğretim yılında 15 TL'dir. İmam-hatip lisesindeki bir öğrenci için yapılan toplam harcama ise 2017-18 öğretim yılında 7.979 TL iken, 2019-2020 öğretim yılında 10.094 TL'dir.

Bu noktada bir uyarı yapmaya gereksinim duyulmaktadır. Tablo 15'teki veriler, okulda yapılan tüm harcamaların, tüm öğrenci sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Ancak bazı harcama türleri vardır ki, bunlardan okulun tüm öğrencileri yararlanmamakta, ancak sınırlı sayıda öğrenci yararlanmaktadır. Bunlardan biri burs alan öğrencilerdir, diğeri taşımalı eğitimle gelen-giden öğrencilerdir, diğeri de okulun pansiyonunda barınan öğrencilerdir. O nedenle Tablo 16 hazırlanmıştır.

Tablo 15. *İmam-Hatip Liselerinde Öğrenci Başına Harcama (TL)*

Harcama Alanı (Türü)	2017-18	2018-19	2019-20
Eğitim işgörenleri (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen - maaş, ek ders, ikramiye vb)	5.133	5.608	6.445
Yardımcı işgörenler (memur, hizmetli vb - maaş, fazla çalışma, ikramiye vb)	590	721	873
Enerji (elektrik, doğalgaz, petrol, odun, kömür vb)	335	381	383
Su	45	62	65
Temizlik malzemeleri	49	58	60
İletişim (telefon, faks, internet, mektup vb) ve ulaşım	27	38	50
Eğitim araçları satın alma ve bakım-onarımı (lab. malz, bilgisayar, yazıcı, öğr. Sırası, spor malz. Vb)	55	50	50
Kitap - kırtasiye alımı	46	51	54
Bina ve tesislerin bakım-onarımı (tamirat, tadilat, boya-badana, çevre düzenlemesi vb)	68	41	64
Donatım (mobilya, döşeme, mutfak, bahçe, yangın malz. Vb)	56	48	30
Sosyal etkinlikler (tiyatro, folklor, spor, tören vb)	12	15	15
Öğrencilere yapılan sosyal yardımlar (burs, harçlık vb)	42	65	92
Yayın ve basım (okul gazetesi - dergisi vb)	3	3	4
Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşımı ve beslenmesi	712	815	813
Yatılı öğrencilerin barınması, beslenmesi ve sağlığı	805	1.089	1.094
Toplam	7.979	9.045	10.094

Tablo 16'daki veriler, harcamaların yalnızca bu hizmetten yararlanan öğrencilere bölünmesi ile elde edilmiştir. Örneğin, taşımalı eğitim için harcanan para, taşımalı eğitimden yararlanan öğrenci sayısına bölünmüştür (okuldaki tüm öğrenci sayısına bölünmemiştir). O nedenle, öğrenci bursları, taşımalı eğitim ve yatılı öğrenci maliyetlerine ilişkin yapılacak araştırmalarda, Tablo 16'daki veriler kullanılmalıdır.

Tablo16. *İmam-Hatip Lisesinde Öğrenci Başına Harcama (TL)*

Harcama Alanı (Türü)	2017-18	2018-19	2019-20
Öğrencilere yapılan sosyal yardımlar (burs, harçlık vb)	2.522	2.967	3.397
Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşım ve beslenme giderleri	1.932	2.301	2.201
Yatılı öğrencilerin barınma, beslenme ve sağlık giderleri	5.287	7.508	7.470

Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavını kazanan yoksul öğrencilere, Milli Eğitim Bakanlığınca burs verilmektedir. Yıllık burs miktarı, öğrenci başına, 2017-18 öğretim yılında 2.522 TL iken, 2019-20 öğretim yılında 3.397 TL'dir. Taşımalı öğrencilerin ulaşımı ve öğle yemeği için yapılan harcama, öğrenci başına, 2017-18 öğretim yılında 1.932 TL iken, 2019-2020 öğretim yılında 2.201 TL'dir. Okulun pansiyonunda barınan bir öğrenci için, 2017-18 öğretim yılında 5.287 TL, 2019-20 öğretim yılında 7.470 TL harcanmıştır. Gerek taşımalı eğitimde, gerek pansiyonda barınmada (yatılılık), öğrenci başına harcamanın 2019-20 öğretim yılında düşük olmasının nedeni, Covid-19 salgını nedeniyle 14 Mart 2020'de örgün (yüz-yüze) eğitimin durdurulması ve uzaktan eğitime geçilmesidir. Eğitim, uzaktan (internet üzerinden) yapılmaya başlanınca, taşımalı eğitime ve pansiyonda barınmaya son verilmiş ve bu tarihten itibaren taşıma, barınma ve yemek için harcama yapılmamıştır.

Harcama yapılan alanlara göre öğrenci başına harcama, ABD Doları cinsinden Tablo 17'de görülmektedir. İmam-hatip lisesindeki bir öğrenci için yapılan harcama, 2017-18 öğretim yılında 1.736$ iken, 2019-20 öğretim yılında 1.482$'dır. Üç yılın ortalaması ise 1.586$. Diğer bir deyişle, bir imam-hatip lisesi öğrencisi için bir yılda ortalama 1.586 $ harcanmaktadır.

Tablo 17. *İmam-Hatip Liselerinde Öğrenci Başına Harcama ($)*

Harcama Alanı (Türü)	2017-18	2018-19	2019-20	Ortalama
Eğitim işgörenleri (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen - maaş, ek ders, ikramiye vb.)	1.117	956	946	1.006
Yardımcı işgörenler (memur, hizmetli vb. - maaş, fazla çalışma, ikramiye vb.)	128	123	128	126
Enerji (elektrik, doğalgaz, petrol, odun, kömür vb.)	73	65	56	65
Su	10	11	10	10
Temizlik malzemeleri	11	10	9	10
İletişim (telefon, faks, internet, mektup vb.) ve ulaşım	6	7	7	6,6
Eğitim araçları satın alma ve bakım-onarımı (lab. malz, bilgisayar, yazıcı, öğr. sırası, spor malz. vb.)	12	9	7	9,3
Kitap - kırtasiye alımı	10	9	8	8,9
Bina ve tesislerin bakım-onarımı (tamirat, tadilat, boya-badana, çevre düzenlemesi vb.)	15	7	9	10,4
Donatım (mobilya, döşeme, mutfak, bahçe, yangın malz. vb.)	12	8	4	8,3
Sosyal etkinlikler (tiyatro, folklor, spor, tören vb.)	2,6	2,5	2,2	2,4
Öğrencilere yapılan sosyal yardımlar (burs, harçlık vb.)	9	11	14	11,3
Yayın ve basım (okul gazetesi - dergisi vb.)	0,6	0,5	0,6	0,6
Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşımı ve beslenmesi	155	139	119	138
Yatılı öğrencilerin barınması, beslenmesi ve sağlığı	175	186	161	174
Toplam	1.736	1.542	1.482	1.586

Alanlara göre harcamalar şöyledir: Öğrenci başına eğitim işgörenleri harcaması, 2017-18 öğretim yılında 1.117$ iken, 2019-20 öğretim yılında 946$'dır. Üç yılın ortalaması ise 1.006$. Öğrenci başına enerji harcaması, 2017-18 öğretim yılında 73$ iken, 2019-20 öğretim yılında 56$'dır. Üç yılın ortalaması ise 65$. Öğrenci başına kitap-kırtasiye harcaması ortalama 8,9$; öğrenci başına sosyal etkinlik harcaması ise ortalama 2,4 $'dır.

Bazı harcama türleri vardır ki, bunlardan okulun tüm öğrencileri yararlanmamakta, ancak sınırlı sayıda öğrenci yararlanmaktadır. Bu öğrenciler için Tablo 18 hazırlanmıştır ($). Tablo 18'deki veriler, harcamaların yalnızca bu hizmetten yararlanan öğrencilere bölünmesi ile elde edilmiştir. Öğrenci bursları, taşımalı eğitim ve yatılı öğrenci maliyetlerine ilişkin yapılacak araştırmalarda, Tablo 18'deki veriler kullanılmalıdır.

Tablo18. *İmam-Hatip Liselerinde Öğrenci Başına Harcama ($)*

Harcama Türü	2017-18	2018-19	2019-20	Ortalama
Öğrencilere yapılan sosyal yardımlar (burs, harçlık vb.)	549	506	499	518
Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşımı ve beslenmesi	420	392	323	379
Yatılı öğrencilerin barınması, beslenmesi ve sağlığı	1.150	1.280	1.097	1.176

Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavını kazanan yoksul öğrencilere, Milli Eğitim Bakanlığınca burs verilmektedir. Yıllık miktarı, öğrenci başına518$'dır. Taşımalı eğitim öğrencilerinin ulaşım ve öğle yemeği için bir yılda yapılan harcama, öğrenci başına379$'dır. Okulun pansiyonunda kalan bir öğrenci için bir yılda yapılan barınma, beslenme ve temel sağlık harcaması 1.176$'dır.

Taşımalı eğitimde ve pansiyonda barınmada (yatılılık), öğrenci başına harcamanın 2019-20 öğretim yılında düşük olmasının nedeni, Covid-19 salgını nedeniyle 14 Mart 2020'de örgün (yüz-yüze) eğitimin durdurulması ve uzaktan eğitime geçilmesidir.

İmam-hatip lisesinde çalışan bir işgören (personel)için bir yılda ve bir ayda yapılan harcama, Türk Lirası cinsinden Tablo 19'da görülmektedir. Bir eğitim işgöreni (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen) için bir ayda yapılan ortalama harcama (maaş, ek ders, ikramiye vb), 2017-18 öğretim yılında 4.113 TL, 2019-20 öğretim yılında 5.484 TL'dir. Benzer biçimde, bir yardımcı işgören (memur, hizmetli, işçi, güvenlik görevlisi vb) için bir ayda yapılan ortalama harcama (maaş, ücret, fazla çalışma, ikramiye vb), 2017-18 öğretim yılında 1.765 TL, 2019-20 öğretim yılında 2.600 TL'dir.

Tablo 19. *İmam-Hatip Liselerinde İşgören Başına Harcama (TL*)

Harcama Alanı	2017-18	2018-19	2019-20
Eğitim İşgörenleri – Yıllık	49.359	57.832	65.806
Eğitim İşgörenleri – Aylık	4.113	4.819	5.484
Yardımcı İşgörenler– Yıllık	21.180	25.909	31.200
Yardımcı İşgörenler – Aylık	1.765	2.159	2.600

İmam-hatip lisesinde çalışan bir işgören (personel) için bir yılda ve bir ayda yapılan harcama, ABD Doları cinsinden Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20. *İmam-Hatip Liselerinde İşgören Başına Harcama ($)*

Harcama Alanı	2017-18	2018-19	2019-20	Ortalama
Eğitim İşgörenleri – Yıllık	10.739	9.858	9.660	10.086
Eğitim İşgörenleri – Aylık	895	821	805	840
Yardımcı İşgörenler – Yıllık	4.608	4.416	4.580	4.535
Yardımcı İşgörenler – Aylık	384	368	382	378

Bir eğitim işgöreni için yapılan harcama,bir yılda 10.086 $, bir ayda ise 840$'dır. Bir yardımcı işgören için yapılan harcama ise bir yılda 4.535$, bir ayda ise 378 $'dır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanlık var olduğu sürece eğitim sisteminin sorunları da var olacaktır. Önemli olan, bu sorunları, dönemin siyasi rüzgârlarıyla değil, eğitim biliminin evrensel normlarıyla çözümleyebilmektir. İmam-hatip liselerinde, en uygun (optimal) öğrenci sayısının yarısı kadar öğrencinin olması, kaynakların savurganca kullanıldığını göstermektedir.

Her imam-hatip lisesinde ortalama 106 öğrenci (öğrencilerin %36'sı) taşımalı eğitim ile okula gelip-gitmektedir. Eğer bu öğrenciler, okulun bulunduğu mahallede, semtte, ilçe merkezinde oturuyor olsaydı, taşımalı eğitim olmayacaktı, doğal olarak taşımalı eğitim maliyeti de olmayacaktı. Taşımalı bir öğrencinin, bir yılda devlete maliyeti 379$. Her okulda ortalama 106 öğrenci taşımalı olduğuna göre, 106 x 379 = 40.174$. Diğer bir deyişle, bir okulun bir yılda maliyeti, taşımalı eğitim nedeniyle 40.174 $ artmaktadır. 2019-20 öğretim yılında Türkiye genelinde 1.650 imam-hatip lisesi var, o halde 1.650 x 40.174 = 66.287.100$'lık bir artış yaşanmaktadır. Ülke genelindeki kültürel ya da coğrafi koşullar nedeniyle bu artışın yarısı esas alınsa bile, uğranan zarar 33.143.550$'dır. Taşımalı eğitim, yararlı bir eğitim modelidir. Ancak öğrenci sayısı çok az olan köyler için yararlıdır. İl ve ilçe merkezlerine rastgele okullar açılması, sonra da bu okullara öğrenci bulabilmek için taşımalı eğitim yapılması, hiçbir planlama ilkesine uymamaktadır. Bu bağlamda şu önerilebilir: Okulların açılışında

(kuruluşunda), dönemin siyasi rüzgârları değil, ülkenin gereksinimleri ve planlama ilkeleri esas alınmalıdır.

Her imam-hatip lisesinde ortalama 43 öğrenci, lisenin pansiyonunda barınmaktadır. Diğer bir deyişle, okulun bulunduğu yerde oturmadığı için (başka mahallelerde, semtlerde, köylerde, kasabalarda oturduğu için) pansiyonda barınmaktadır. Eğer bu öğrenciler, okulun bulunduğu yerde oturuyor olsaydı, pansiyona gerek olmayacaktı, doğal olarak pansiyon maliyeti de olmayacaktı. Pansiyonda barınan bir öğrencinin, bir yılda devlete maliyeti 1.176$. Her okulda ortalama 43 öğrenci pansiyonda barındığına göre 43 x 1.176 = 50.568$. Diğer bir deyişle, bir okulun bir yılda maliyeti, pansiyon nedeniyle 50.568$ artmaktadır. 2019-20 öğretim yılında Türkiye genelinde 1.650 imam-hatip lisesi var, o halde 1.650 x 50.568 = 83.437.200$'lık bir artış yaşanmaktadır. Ülke genelindeki kültürel ya da coğrafi koşullar nedeniyle bu artışın yarısı esas alınsa bile, uğranan zarar 41.718.600$'dır. Pansiyonlu eğitim, yararlı bir eğitim modelidir. Zeki ve başarılı, ancak yoksul olduğu için eğitime erişimi zor olan öğrenciler için yararlıdır. Dönemin siyasi rüzgârlarına göre yarar oluşturan bir model değildir. İl ve ilçe merkezlerine rastgele okullar açılması, sonra da bu okullara öğrenci bulabilmek için pansiyon yapılması, adeta pansiyonların bir ödül gibi sunulması, hiçbir planlama ilkesine uymamaktadır.

Pansiyonda barınan (yatılı) öğrenciler için yapılan harcama, taşımalı eğitim öğrencileri için yapılan harcamanın 3,1 katıdır. Bu nedenle, imam-hatip liselerine ait tüm pansiyonlar kapatılmalı, yurttaşlara satılmalı ve okula erişim taşımalı eğitimle sağlanmalıdır. Liseler içerisinde, yalnızca fen liselerinde pansiyon olmalıdır. Çünkü fen liseleri, ulusun geleceğinde vazgeçilmez öneme sahiptir ve o öğrencilere her türlü destek verilmelidir.

Fatih Projesi kapsamında okullara etkileşimli (akıllı) tahta ve hızlı internet (fiber) sistemlerinin kurulması, internet harcamalarını 21 kat artırmıştır. Günümüzde okulların işgören harcamaları dışındaki büyük harcamalarından biri internet için yapılmaktadır.

Bir imam-hatip lisesinin, kendi çaba ve olanakları ile elde ettiği gelirin, yaptığı harcamaya oranı %3,3'tür. Diğer bir deyişle, harcamaların %96,7'si devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Bu durumda şunlar söylenebilir: Türkiye'de imam-hatip liseleri devlet bütçesi ile işlemektedir. Eğer devlet

bütçesi olmasa, eğitim sona erecektir. Lisenin il merkezinde ya da ilçe merkezinde olması bir şeyi değiştirmemektedir, hepsi de benzerdir.

İmam-hatip liselerinde yapılan harcama; Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi gibi genel liselere oranla daha fazladır. Diğer bir deyişle, imam-hatip liselerinde eğitim daha maliyetlidir. Bunun ana nedenleri: 1) İmam-hatip liselerinde öğretmen başına ve derslik başına düşen öğrenci sayısının az olması. 2) İmam-hatip liselerinin çoğunda pansiyon olması ve pansiyon maliyetinin yüksek olması. 3) İmam-hatip liselerinde taşımalı eğitim oranının yüksek olması.

Okulların gelirleri ve harcamalarına ilişkin veriler, eğitimin merkez örgütü(bakanlık) ve taşra örgütü (il - ilçe milli eğitim müdürlükleri) tarafından her yıl yayınlanmalıdır. Anılan kurumlar, okul-öğrenci-öğretmen sayılarını yayınlamakta, ancak okulların gelirlerine ve harcamalarına ilişkin verileri yayınlamamaktadırlar.

Kaynakça

Âdem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*. Ankara Ün. EBF Yayını, Ankara.

Denizli İmam-Hatip Liselerinin ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Defterleri ve Kayıtları.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, N., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2012). Türkiye'de Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğüne Göre Fiziksel Koşulların Yeterliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(12), 183-204.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2020). Milli Eğitim İstatistikleri (2019-20), SGB Yayını, Ankara.

Tuzcu, G. (2021). *Eğitim ekonomisi*, Pegem A Yayını, Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu).Eğitim Harcamaları İstatistikleri (2017, 2018, 2019, 2020 Haber Bültenleri), TÜİK Yayını, Ankara.

Dr. Öğretim Üyesi Gökhan TUZCU

Denizli'de 1972 yılında dünyaya geldi. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversiteyi Denizli'de tamamladı. Ardından Ankara Üniversitesinde *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması* anabilim dalında, master ve doktora yaptı. Bu dönemde (1994-2004) MEB - Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu'nda *planlama uzmanı* olarak görev yaptı. Böylece, Ankara Üniversitesindeki teori ile Milli Eğitim Bakanlığındaki uygulamayı sentezleme olanağına kavuştu. Çalıştığı projelerden birkaçı: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi - Eğitim Ana Planı, Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretime Geçişin Planlanması, Norm Kadro ve Eğitim Bölgeleri. Ardından Pamukkale Üniversitesine *öğretim üyesi* olarak geçti. Ulusal ve uluslararası birçok kongreye katıldı. *Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci* isimli kitabı, 18 yıllık perspektif bir eğitim planıdır (2005 yılından 2023 yılına). Ardından *Eğitim Ekonomisi* isimli kitabı yayınlandı. Gerek Milli Eğitim Bakanlığında, gerek Pamukkale Üniversitesinde idari görev almadı.

Siyasal Toplumdan Sivil Topluma: Siyasalın Sınırları ve Eğitimin Siyasallığı

Dr. Remzi Onur KÜKÜRT

KU Leuven Üniversitesi, remzionur.kukurt@kuleuven.be,
ORCID:0000-0002-3048-9359

Öz

Bu çalışma eğitimin siyasal niteliğinin ve neden bir siyasal mücadele alanına dönüştüğünün kuramsal dayanaklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Eğitimin siyasallığı, özellikle biyopolitika çağında siyasalın sınırlarının siyasal toplumdan sivil topluma ve oradan tikel süreçlere doğru genişlemesi ve siyasal olanın ne olduğuna yönelik kavrayışın değişmesiyle doğrudan ilişkili olarak belirlenebilir. Günümüzde siyasal olanın salt devleti, parlamentoyu ve siyasal örgütleri, yani siyasal toplumu ilgilendiren bir olgu olmanın ötesine geçtiği söylenebilir. Bu genişleyen siyasal kavrayış açısından bakıldığında formel eğitim salt bir devlet organizasyonu ya da sadece siyasal alanı ilgilendiren bir etkinlik olarak düşünülmekten ziyade, bir devlet girişimi olmayı sürdürmekle birlikte, sivil toplumun, ailelerin, hatta öğrencilerin tepki verdiği, tüm bileşenlerin beklentileriyle ve baskılarıyla birlikte oluşan büyük bir siyasal mücadele alanı haline geldiği görülmektedir. Bu çerçevede bu çalışma eğitimin siyasallığının ve siyasal mücadele alanı olma niteliğinin sebepleri üzerine felsefi bir analiz yapmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışma literatür taramasına dayanan kuramsal bir çalışmadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, siyasal, sivil toplum, siyasal toplum, hegemonya*

Giriş

Eğitimin siyasal niteliğe sahip bir mücadele alanı olup olmadığı meselesi son yıllarda literatürde tartışılan bir konudur (Samuel & Mantel, 1956; Vlieghe ve Zamojski, 2020). Modern sonrası dönemde siyasal alanın sınırlarının genişlediğini ve eğitim gibi siyasal niteliği ile ön plana çıkmayan alanların siyasal olma özelliklerinin ortaya çıkmaya başladığını söyleyebiliriz. Genişleyen siyasal kavrayışta formel eğitim alanlarına içkin hedefler ve

kurumsal yapılanmalardan tutun da tüm eğitim ilişkilerinin detaylarında siyasal olanın açığa çıkmasına dair bir olumsallıktan söz etmek mümkündür. Eğitim neden siyasal bir özelliğe sahiptir ve siyasal mücadele alanı olarak karşımıza çıkmaktadır? Eğitimin siyasallığı, özellikle biyopolitika çağında siyasalın sınırlarının siyasal toplumdan sivil topluma ve oradan tikel süreçlere doğru genişlemesi (Agamben, 2013) ve siyasal olanın ne olduğuna yönelik kavrayışın değişmesiyle doğrudan ilişkili olarak belirlenebilir. Bu genişleyen siyasal kavrayış açsından bakıldığında formel eğitim salt bir devlet organizasyonu ya da sadece siyasal alanı ilgilendiren bir etkinlik olarak düşünülmekten ziyade, bir devlet etkinliği olmakla birlikte sivil toplumun, ailelerin hatta öğrencilerin tepki verdiği, tüm bileşenlerin beklentileriyle, talepleriyle ve baskılarıyla birlikte oluşan büyük bir siyasal mücadele alanı haline geldiği görülmektedir. Dahası eğitim olgusunun tüm süreçleri ile birlikte siyasal bir doğası olduğu söylenebilir. Bu anlamda eğitimin, siyasalın ve siyasal ilişkinin ne olduğunu anlamak aralarındaki ilişkinin nasıl olduğunu ve bu ilişkinin siyasal nitelikli bir hegemonya mücadelesi için nasıl bir zemin oluşturduğunu, anlamak bakımından önem arz etmektedir. Bu çerçevede bu çalışma eğitimin siyasal niteliğinin ve neden bir siyasal mücadele alanına dönüştüğünün kuramsal dayanaklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu açıdan siyasal olanın neliğini ortaya koymak genişleyen siyasal kavrayışta eğitim olgusunun yerini anlamak için önemlidir. Siyasal olanın eğitim ile ilişkisi üzerinde durmak, eğitim hegemonya ilişkisini ve nihayetinde eğitimin neden bir hegemonya alanı olarak karşımıza çıktığını ve böylece eğitimin siyasallığını anlamamıza yardımcı olacaktır.

Siyasal Olan ve Sınırları

Siyasal olanın ne olduğu konusunda pek çok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Siyasal olana ilişkin bir netlik, öncelikle *siyasal (political)* ile *siyaset (politics)* kavramlarının ayrımlarını doğru yapmakla mümkün olabilir. Ancak en temel yaklaşım Schmitt'çi dost-düşman ilişkisi tasvirine dayanmaktadır (Schmitt, 2006). Örneğin Mouffe siyasal tanımını dost-düşman ilişkisi ve toplumsal çatışkı çerçevesinde ortaya koymaktadır. Mouffe'a (2010) göre *siyasal siyaset* ayrımında siyaset ontik düzeye, siyasal ise ontolojik düzeye işaret eder. Yani siyasal, bir varlık formu olarak kendisini siyasette açar. Siyasal, siyasetin özü ya da formudur. Buna göre siyasalın tanımı ne ise, siyaset bu tanımın yerine getirildiği mecradır. Mouffe için

siyasal, insan toplumlarının kurucu unsuru olarak çatışkıdır. Yani siyasal, toplumsal çatışma, iktidar mücadelesi, hegemonya çabası ve çatışkı sürecine ya da farklı fikirlerin karşılaşmasından açığa çıkan süreç ya da yaşamsal duruma işaret ederken, s*iyaset* ise; bu çatışmanın açımlandığı alan ve bu alanda gerçekleşen olaylar bütünü ya da insanların, s*iyasalın* sebep olduğu çatışmalar bağlamında birlikte yaşamalarını sağlayan pratikler ve kurumlar kümesinin yarattığı düzen anlamına gelmektedir (Mouffe 2010, ss. 15-16). Yani siyaset, siyasalın bir vaka olarak açımlanması durumu; siyasalın bir vaka olarak kendisini açtığı mecra ya da siyasalın gerçekleşimidir. Benzer şekilde Ranciere'in siyasal ve siyaset ayrımı da siyasal olanın çatışkılı doğasını gözden kaçırmaz. Ona göre siyasal olan hükmetme (polis yasası) ve eşitlik süreci (demos, halk yasası) gibi ayrı türden iki sürecin karşılaşmasıdır.

Fransız siyaset düşünür J. Ranciere'e göre, siyaset genel olarak polis yasasının, yani yönetme yasasının işlemesine işaret eder. Yani siyaset, topluluk yaşamını yönetme sanatı ya da insanların topluluk halinde bir araya gelişlerini, rızalarını örgütleme sanatıdır. Siyasal olan ise; yönetenle yönetilen arasındaki bir karşılaşmaya dayanır, yani *hükmetme (polis)* yasasıyla, buna olan itirazın, yani *demos (eşitlik)* yasasının karşılaştığı yaşamsal durumdur (Ranciere, 2007). Ranciere'ci çerçeveden bakınca siyasal olanın açığa çıkışının bir tür yönetme yönetilme sürecine içkin gerçekleştiğini ileri sürebiliriz (Ranciere, 2007). Toplumu yönetme yetkisini elinde bulunduranların, yönetimlerini gerçekleştirme süreçlerinin kusursuzluğu (zaman zaman iktidarlar özellikle yaratılmış karşıtlıklar ve çatışmalardan besleniyor olsalar bile), ancak dikişsiz bütünlükte mutlak (absolute) bir topluluk ya da aynı amaç için birlikte yürüyen kusursuz bir halk ya da bir ulus yaratmalarına bağlıdır. Bu imkânsız ama bir siyasal aktör için oynanmaktan asla vazgeçilemeyen oyun, her defasında topluma içkin, asla kapsanamayacak, onunla asla tam olarak örtüşemeyecek bir *toplumsal artık* barındırdığı için, daima bir çatışkıyı ve bu çatışkıyı birlikte toplumun herhangi bir kesimine karşı daima bir yönetim kusurunu ya da bir haksızlığı da içerisinde barındırmaktadır (Butler, 2009; Laclau, 2003; Ranciere, 2007; Zizek, 2008).

Bu çerçevede Ranciere, siyasal olanı, yönetme erki ile yönetilenin bu erkin işleyişine itirazının bir karşılaşmasına dayandırır. Aralarındaki bu çatışkı Laclau'cu açıdan da siyasal olanın açığa çıktığı momente denk gelir (Laclau ve Mouffe, 2008). Yöneten de yönetilen de toplumsal gerçekliği

yorumlayan ve sunan bir süreci yani söylemselliği açığa çıkarır. Bu anlamda söylemler farkı hem yöneten-yönetilen hem de onlara taraf ve karşı olan birçok toplumsal grup arasında karmaşık bir çatışkı bileşiminin doğmasına neden olur (Laclau, 2007). Farklı fikirlerin karşılaşmasıyla açığa çıkan siyasal süreç gücünü dinsel, ekonomik, ahlaki ya da nihayetinde eğitimsel vb. karşıtlıklardan alabilir, bu yaşamsal karşıtlıklar ya da birleşmeler siyasal olanın kaynağı durumundadır (Schmitt, 2006).

Bu çerçevede, siyasal, siyaset ya da yönetme yönetilme ilişkisinin salt devlet iktidarının işleyişine indirgenen süreçlerle ilgili olmadığı görülür. Siyasalın ortaya çıktığı alan devlete içkin ya da aşkın herhangi bir yönetme yönetilme ilişkisi ya da biz ve onlar ayrımının ortaya çıkabileceği tüm ilişki biçimlerinde görülür. Yani siyasal olan daima, sadece devletin ya da siyasal toplumun kurumsal süreçlerinde değil, sivil toplumun her alanında gerek Laclau ve Mouffe'çu dost-düşman ya da biz ve onlar ayrımına dair bir çatışkı sürecinde, gerekse Ranciere'ci yönetme yönetilme sürecinin karşılaşmasına dayanan bir çatışkı sürecinde doğmaya açıktır. Bu belirlenimde sivil toplum ve siyasal toplum iç içe geçmiş ya da bunlar arasındaki ayrım da oldukça incelmiş olacaktır ki bu da bizi Foucault'cu anlamda postyapısal bir siyasal kavrayışa (Foucault, 2014) yaklaştırmış olur. Siyasalı biz ve onların çatışkısı ya da yöneten ve yönetilenlerin karşılaşması olarak anlamak, toplumsal alanda aslında siyasal olan pek çok mecrayı daha net görmemizi sağlar. Bu anlamda sadece devlet-toplum-birey ilişkilerinde, devlete içkin kurumsal yapılanmalarda ya da sivil toplum içerisindeki (eğitim alanındaki sivil toplum birliktelikleri gibi) kurumsal birlikteliklerde değil, aynı zamanda topluma içkin kurumsal ya da yapısal-kurumsal olmayan ilişkisel (Hanisch, 1969) her alanda siyasal sürecin işlemesi söz konusu hale gelmektedir. Bu anlamda siyasal özneleşme süreci de tüm bu devlete ve topluma içkin olarak açığa çıkan iktidar oluşumlarında yönetme yönetilme ilişkisine müdahil olma, yönetme ilkelerini alt üst etme bakımından gerçekleşmektedir. Bu anlamda siyasal ilişki bir toplumu güdümlü bir topluluk halinde bir araya getirme çabasındaki tüm söylemsel bütünlüklere içkin olarak açığa çıkmakta ve iktidar oluşumunun gerçekleştiği tüm mecralarda kendiliğinden belirmektedir.

Bu çerçevede, sivil toplum alanının genelinin, tikellikler de dahil olmak üzere, siyasal iktidarların kontrolünde bir alan olan eğitimin alanında da aslında nasıl da hegemonya ve karşı hegemonyayı da içeren bir politik mücadele alanı olduğu, bu siyasal kavrayışta daha net ortaya çıkmaktadır.

Siyasal alanın genişlediği, yani devletin tahakküm alanıyla birlikte toplumsal mücadele alanının da genişlediği bir siyasal kavrayış, aynı zamanda toplumsal değişimin salt ekonomik altyapısal ilişkilerle belirlendiği yapısalcı bir siyasal kavrayış değil, içerisinde siyaseti, dini ve kimlik hareketlerini de barındıran bir üstyapısal ilişkiler bileşimi tarafından da determine olan, toplumsal mücadelede siyasal kimliklerin sabit kusursuz inşasının imkânsız olduğu (Butler& Zizek&Laclau, 2009) antagonistik karakterli ve toplumsal tikellikleri (bireyleri) de siyasal özne olarak mücadelenin içerisine katan postyapısal bir siyasal kavrayışa da işaret etmektedir.

Bu siyasal kavrayış, aynı zamanda sivil toplum kavramının nasıl bir politik zeminde algılanacağının da göstergesi durumundadır. Öyle ki bu, aslında gerçeklikle ya da toplumsal gerçeklikle aramızda ve söylemle toplumsal gerçeklik arasında asla kapanmayacak olan *ontlojik fark* düşüncesinden doğan *differance* (Derrida, 1999, 2010) ve *çatışkıya* (Laclau ve Mouffe, 2008) dayalı bir siyasal kavrayıştır. Bu anlamda, tüm toplumsal ilişkileri ve değişimi sadece yapısal ve alt yapısal bir belirlenimle açıklamanın mümkün olmadığı, bunun yerine üst yapı kurumsallaşmalarının ve toplumsal tikelliklerin oluşturduğu karmaşık çokluğun kılcal dinamiklerinin de etkisini göz önünde bulundurarak, toplum ile söylem arasındaki farkın yarattığı olumsallık (contingecy) düşüncesine dayalı post-yapısal bir *siyasal* nosyon öne çıkmaktadır. Bu çerçevede siyasetin salt devlete ya da siyasal topluma ait olduğu yönündeki aşkın siyasal kavrayıştan ziyade, sivil toplum alanına hatta toplumun geneline içkin olan, biyopolitika biçiminde yayılarak (Agamben, 2013) tahakküm her neredeyse ona karşı bir itiraz imkânı barındıran bir direniş ya da karşı hegemonya alanı olarak kavranmasını sağlamaktadır. Bu anlamda sivil toplum kavramından ne anlayacağımız, hegemonya mücadelesine vereceğimiz anlam için de çok önemlidir.

Bu bakımdan sivil toplum-siyasal toplum ya da devlet ayrımını, öncelikle toplumu, post yapısal bir siyasal anlayış zemininde, yani toplumsal alanda asla kapanmayan bir çatışkı alanının olumsallığında, bir siyasal mücadele alanı olarak, yani *toplum* kategorisiyle *siyasal* kategorisini neredeyse özdeşleyerek kavramamızı sağlar. Bu anlamda, sivil toplum siyasal toplum ayrımı oldukça incelmiş, iç içe geçmiş duruma gelmektedir. Böylece sivil toplum alanı tüm toplumsal alanı siyasallaştırarak direniş imkânı doğuran siyasal bir alan haline gelmektedir (Melucci, 1999; Offe, 1999, ss. 53-81). Sivil toplumun siyasallaşması, sendikalar, partiler ya da siyasal karakterli görünmeyen

dernekler gibi sivil toplum alanına ait birliktelikleri devletin kontrol, yönetim ve ikna mekanizması için araçsallaştırarak, hegemonya aracına dönüştürme riski taşımakla birlikte, bir yandan da tam da bu tip sivil toplum birlikteliklerinin siyasal alana çekilmesiyle, sisteme karşı bir direniş örgütleme, yani karşı hegemonya mekanizmasına dönüşmesine de potansiyel sağlamaktadır. Siyasal alanın genişlemesi ve bir olumsallık alanına dönüşmesi tam anlamıyla bir hegemonya mücadele alanını da karşımıza çıkarmaktadır.

Bu anlamda söz konusu bu yeni siyasal kavrayışta, bir siyasi partiden tutun da bir hükümet kabinesinde, bir devlet kurumunda, bir okulda, bir sivil toplum kuruluşunda, bir sendikada, bir siyasi örgütte, bir meslek kuruluşunda, bir öğrenci topluluğunda, bir arkadaş grubunda, bir ailede ve nihayetinde bir sınıfta ve bir öğrenci-öğretmen ilişkisinde siyasal olanın açığa çıkmasına dair bir olumsallık mevcut hale gelir. Tüm bu alanlar devlete içkin olsun olmasın, sivil toplumun derinliklerine kadar oluşan tüm bu birliktelikler, kurumsallaşan yapılar veya tikel ilişkilerde (Hanisch, 1969), bir iktidar mekanizmasını ve bu mekanizmadan yararlanan ya da mağdur olup onunla boğuşan toplumsal tikellikleri, yani birey olan siyasal özneleri içinde barındırmakta ve bu anlamda da yapıların ve bireylerin dahil olduğu bir hegemonya mücadele alanına sahne olan siyasal bir karakter taşımaktadır. Bu çerçevede siyasal sınırların genişlemesiyle değişen siyasal kavrayış, hegemonya kavrayışını da kitleleri pasifize eden, toplumsal tikelliklerin siyasal özne olma potansiyelini görmeyen ve salt ezen veya yöneten aktörün siyasal özne olarak görüldüğü tek taraflı bir süreç olarak görmekten ziyade bir mücadele süreci olarak görmeye başlamaktadır. Bu nedenle hegemonya kavramının seyrindeki bu genişleyen değişimi görmek, bir hegemonya mücadele alanı olarak eğitimin ne ölçüde siyasal bir alana dahil olduğunu anlamak açısından önemlidir.

Sivil Toplum, Hegemonya ve Eğitim

Değişen siyasal kavrayış ve genişleyen siyasal alan hegemonya kavrayışını da tek taraflı olmaktan ziyade, çok bileşenli bir mücadele haline getirmektedir. Ancak yine de hegemonya ile yapısal siyasetin sıkı bağı da ortada kalkmış değildir. Bu açıdan, hegemonya mücadelesini işaret eden bir siyasal süreç gerek tüm bileşenleriyle iktidarın gerekse iktidar karşıtı aktörlerin yönetme ve direnme stratejilerini ele almayı gerektirir. İktidarın yönetme süreci ve toplumun bu yönetme sürecine olumlu ya da olumsuz

tepkileri genelde iktidar uygulamalarına ve iktidarca önerilen yaşam biçimlerine yönelik tutumların niteliğine dayanır. Yani yönetenlerin bağlı olduğu iktidar mekanizmalarını besleyen dünya görüşleri ve yaşam biçimlerinin ve bunlara dayalı uygulamaların kabul görmesi ve tüm toplumsal kurumların doğal işleyişi haline dönüşebilmesi, ancak toplumun buna ikna olmasıyla gerçekleşir. Toplumun bir yaşam biçimi ve ona dayalı bir politikaya uyum göstermesi ve ikna olabilmesinin en etkili yollarından birisinin sivil toplum aracılığıyla yerleştirilmeye çalışılan ideoloji ve uygulamalara rıza üretmek olduğunu söyleyebiliriz (Gramsci, 1986).

Bir dünya görüşünün doğal bir yaşam biçimine dönüştürülebilmesi ve buna dayalı politikalara toplumun önemli bir kesimince ikna olunması durumunu açıklayacak en temel kavramlardan biri *hegemonya* kavramıdır. Bu çerçevede hegemonya kavramı üzerine düşündüğümüzde genel olarak bir dünya görüşü ya da yaşam biçimine toplumun çoğunluğunun rıza göstermesi için gerçekleştirilen politik ve kültürel önderlik durumuna işaret ettiğini görürüz. Bu, bir yaşam biçimi ya da dünya görüşünün tesisinde işçi sınıfı ya da burjuva sınıfı gibi bir sınıf önderliğini göstermesinin yanı sıra, iktidarın ya da bir devlet iktidarının politik önderliği başarabilmesine ve kendisine eklemlenecek bir kitleyi inşa edebilmesine de işaret eder (Gramsci, 1986; Laclau ve Mouffe, 2008). Kurum ya da örgüt içi süreçler açısından düşünüldüğünde ise hegemonya kavramı, örgüt, söylem ve hedeflerinin grup üyelerince benimsenebilmesi için bir kollektif bilinç yaratma ya da bir politik kimlik inşa süreci anlamına gelir (Laclau, 2003). Bu çerçeve de hegemonya kavramı her ne kadar "zor"u ya da tahakkümü de barındıran bir süreci anlam yükünde taşısa da daha çok rıza örgütleme sürecine işaret eder. Bu anlamda hegemonya kavramı, bir dünya görüşünün tüm kurumlarıyla birlikte toplumsal dokuya bir yaşam tarzı olarak işlenebilmesi amacıyla toplumun buna uyum göstermesi için gösterilen politik bir ikna çabası, yani siyasal aktörler tarafından rıza örgütleme ve önderliklerini kabul ettirme süreci olarak genelleştirilebilir (Bobbio ve Texier, 1982; Gramsci, 1986; Jessob, 2008; Laclau, 2003; Sasson, 2012).

Dünya görüşü ve yaşam biçiminin tesisi bağlamındaki bu genel anlam göz önüne alındığında bu sürece içkin olabilecek kültür, siyaset, ekonomi, sanat, eğitim, medya, din, parlemento, küresel aktörler, ordu, polis, devlet içi ve dışı kurumlar, sivil toplum vb. gibi birçok askeri, kültürel ve politik bileşenin dahil olduğu ve siyasal işlev taşıdığı süreçlerin tümünü hegemonya

inşa çabasının içerisine katabiliriz. Bu süreçler hegemonyanın rıza ve zor kavramlarını birlikte içerdiğini gösterir (Gramsci, 2012; s.159). Ancak antik Yunanca hegemon (lider) etimolojik köküne de bakılınca, hegemonya kavramının rıza örgütleme ve politik önderlik sağlayabilme süreci olduğuna ilişkin anlamı daha baskındır. Yani hegemonya inşa süreçlerinde zor ve rıza olarak her iki mekanizmayı birden görsek de kavramın semantik gönderimi de bizim siyasal sürece odaklanarak rıza üretme sürecini ele almamızı gerektirmektedir (Sasson, 2012).

Hegemonyanın toplum nezdinde rıza oluşturma süreci olduğu düşünüldüğünde hegemonya inşasının toplum üzerinde gerçekleştirilmeye çabalandığını görürüz. Hegemonya inşasının nesnesi konumunda olan toplum kavramının kapsamı, hegemonya inşasının öznesinin, yani hegemonya inşasını gerçekleştirmek isteyen siyasal aktörün neliğine ve niteleğine bağlı olarak değişebileceğini söyleyebiliriz. Nitekim literatürde hegemonyanın öznesinin kim olduğuna yönelik önemli bir tartışma mevcuttur. Genelde ekonomi politik çerçeveden bakıldığında toplumsal işleyiş ve tarih, sınıf savaşımının ürünü olduğuna göre hegemonya inşasının öznesi de burjuva sınıfı ya da ona *karşı hegemonya* kurma çabasındaki işçi sınıfı olarak görülmektedir (Marx, 2018; Marx ve Engels, 1987). Ancak toplumsal devinim ve siyasal işleyiş sürecinde devlete özerk ya da görece özerk bir konum atfeden yaklaşımlara göre devlet burjuva sınıfı açısından salt araçsal bir konumda olmayacağı için hegemonyanın öznesi devlet olarak da görülebilmektedir (Jessob, 2008; Neoucleus, 2015). Ancak örneğin Laclau'cu çerçeveden bakıldığında hegemoya süreci parti, sendika ve sivil toplum girişimleri gibi daha küçük kurumsal örgütler ve siyasal toplulukların da dahil olduğu çok bileşenli bir *mücadele süreci* olarak görülebileceği için hegemonya inşasının öznesi oldukça karmaşık küçüklü büyüklü siyasal yapıların dahil olduğu siyasal aktörlerden oluşabilmektedir (Laclau, 2007, s. 104). Bu çerçevede örgüt içi hegemonya süreçleri de eklemlendikleri daha büyük hegemonya projeleri açısından oldukça önemli bir siyasal süreç konumundadır.

Hegemonya sürecinin tikelliklerin de dahil olduğu büyük bir çokluğun gövdesinde gerçekleşiyor olduğunu söylemek, artık yapısal siyasetin işlevini kaybettiği ya da siyaset sahnesinden çekildiği anlamına gelmemektedir. Aksine yapılar yine siyasal sürecin önemli ve karar verici aktörleridirler ama artık asla altyapısal bir konumda olan tek belirleyici olarak görülmemeli,

bunun yerine toplumu istedikleri yönde yönlendirmeye çalışmanın mutlak başarısının imkânsız olduğu, amaçları için yürüdükleri yolda daima tikelliklerin siyasal itirazının ördüğü duvarlara çarpacakları ileri sürülebilir (Kükürt, 2020). Yine de siyasal yapılar; devlet, partiler, örgütler daima toplumu istedikleri yönde yönlendirmeye çabalarlar. Bu açıdan hegemonya inşa sürecini anlamak onların kitle inşa stratejilerini görebilmeye bağlıdır. Toplumu biçimlendirme savaşındaki bu imkânsız hedefe rağmen yapısal siyasetin çabaları hiç bitmeden sürer. Yani hegemonya açısından en temel kavramlardan birisi yine de toplumdur ve toplumu yönlendirme stratejilerini anlamaktır. Nitekim Gramsci toplum üzerine hegemonya inşasında yine topluma içkin çok önemli bir mekanizmaya dikkat çekmiştir: *Sivil Toplum* (Gramsci, 1999).

Sivil toplum, devletin dışında kalan toplumsal alanın tümü, yani toplum kavramıyla aynı anlamda düşünülmemelidir. Özellikle günümüz anlamıyla sivil toplum, devlet kurumları ve ekonomi kurumlarının dışında kalan sivil birliktelikler alanı olarak kullanılmaktadır (Kohen ve Arato, 2013, s. ix). Çoğunlukla devlete karşı ya da devletin etkilerini küçültmenin bir alanı olarak tasarlansa da sivil toplum birliktelikleri toplum üzerine hegemonya inşasında önemli bir köşe taşı durumundadır. Öyle ki devletin ya da onun siyasal uzantıları biçiminde bir araya gelmiş parti ve sendikalar gibi sivil ve siyasal toplum arası kurumlar ve dernek, örgüt vs. salt sivil işlevi görünür olan sivil toplum birlikteliklerinin, sahip olduğu örgütlenme biçimi ve *temsil* mekanizması, aslında herhangi bir dünya görüşüne bağlı herhangi bir politikanın toplumun çoğunluğunca kabul görmesinde önemli bir hegemonik işleve sahip olduğu söylenebilir. Çünkü sivil toplum alanı, devlete karşı bir güç oluşturan birliktelikler halinde örgütlenilebileceği gibi devletin ya da iktidarın işini kolaylaştıran birliktelikler haline de gelebilir (Keane, 1993). Siyasal iktidar, bu sayede herhangi bir politikayı toplumu oluşturan tek tek tüm bireylere değil, bu bireyleri temsil eden grupları (sivil toplum) ikna etmeye çabalamaktadır. Bu anlamda sivil toplum alanı sistem karşıtı bir şekilde örgülenemediği (ki bu alan legal, devlet denetiminde, tüzükle kurulu bir alan olmak bakımından sistem karşıtı örgütlenmesi oldukça zor bir alandır) durumlarda tam anlamıyla sistemi yeniden üreten önemli bir mekanizma haline dönüşebilir (Neoucleus, 2015). Nitekim Avrupa Birliği'nin bile, kültürel ve siyasal anlamda sivil toplum bütünleşmesini benzer bir sivil toplum mekanizması ya da katılımı sayesinde kurmaya çabaladığını görmek mümkündür (Çelebi, 2002).

Sivil toplumun bir hegemonya aracı halinde kullanılma riskinin yanı sıra siyasal olanın toplumun derinliklerine, kimliklerimizin oluşumuna kadar yayıldığı biyopolitika çerçevesinde genişleyen toplumsal kavrayışta (Agamben, 2013) bir siyasal mücadele alanı olarak da belirmektedir. Tabi ki, sivil toplumunda iktidarın biyopolitika alanlarının genişlemesini, bir anlamda Ranciereci siyasal olanın yönetme ve eşitlik yasalarının bir tür karşılaşması olduğunu vurgulayan perspektifine paralel olarak, siyasal otoritenin siyaset dışı temellerinin paradoksal biçimde yok olması biçiminde de okuyabiliriz (Offe, 1999, s. 54). Bu anlamda siyasal toplumun dışında, yani sivil toplumun siyaset dışı alanları, gündelik yaşama varıncaya dek biyopolitika çerçevesinde siyasal alanın içerisine girerek bir yandan siyasal otoritenin sistemine dahil olurlarken, bu dahil oluş bir yandan da eğitim gibi alanların okul ve sınıf içerisindeki daha tikel süreçlerinde bile siyasal mücadelenin doğmasına da olanak sağlayarak, otoritenin kendisini siyasal sorgu alanına itmiş olmaktadır. Bu çerçevede özellikle 1980 sonrası ortaya çıkan *kimlik hareketleri, feminizm mücadelesi, çevreciler* gibi hareketlerin yatay ağ örgütlenmelerine (Negri, 2011) dayalı *yeni toplumsal hareketler* ile birlikte, siyasal iktidarların gündelik yaşama ya da yaşam biçimlerinin kontrolüne doğru sürdürdüğü biyopolitika stratejileri dahilinde otoritesini genişletme girişimine karşın, siyasal olanın, sivil topluma özgü (örneğin eğitim alanındaki sendikalar, dernekler, veli ve öğrenci birliktelikleri gibi) tüm kurumsallaşmaların içerisinde belirmesini ve klasik sivil toplum siyasal toplum ayrımını giderek incelterek, çok farklı siyasal mücadele alanlarının doğmasını beraberinde getirmiştir. Nitekim bir başka toplum düşünürü Alain Touraine bu bağlamda toplum fikrinin yok olduğunu ve *toplumsalın* yerini siyasalın aldığını vurgulamaktadır. Ona göre siyasal kavramı iki karşıt forma bürünmüştür: Bir yanda toplumsal hayatı yutan totaliter güç; diğer yanda siyasal arenada birbirleriyle mücadele eden baskı grupları ve karar alma mekanizmaları (Touraine, 2011). Böylece hegemonya algılayışı da siyasal toplumdan sivil topluma doğru kayan bir mücadele süreci çerçevesinde ortaya konmaya başlanmıştır.

Öyleyse, siyasal olana, Rancierci çerçevede, yönetme ve yönetilme süreçlerinin bir karşılaşması biçiminde ya da postyapısal bir açıdan bakabildiğimizde hegemonya sürecinin öznesi ve nesnesi, yani yapı ve toplum arasındaki sınırın muğlaklaştığı ve eğitim gibi önceden sadece hegemonya aracı olarak görülen alanlarda bile, hegemonyanın aktif bir yapısal öznesi ve pasifçe hegemonize edilen bir toplum düşüncesinin ortadan kalktığı ileri

sürülebilir. Buna göre hegemonya tek taraflı bir inşa sürecinden ziyade, tüm toplumsal tikelliklerin de aktif olarak katıldığı bir *mücadele süreci* olarak okunmalıdır (Kükürt, 2020). Böylece hegemonyanın öznesi tek taraflı inşa eden bir siyasal bileşen olarak değil, tikelliklerin de katıldığı toplumun geneline yayılan karmaşık bir çokluk konumuna gelmektedir (Hardt ve Negri, 2011). Her ne kadar hegemonya inşasının aygıtları yapısal siyasetin elinde bulunsa ya da hegemonya inşa girişimleri devlet iktidarı, sınıf iktidarı ya da daha küçük örgütsel yapıların görünür refleksleri olarak ortaya çıksa da yeni *toplum* düşüncesi çerçevesinde, bu girişimlerin karşısında, *pasif bir ikna edilen kutbun* bulunmadığı, bunun yerine aktif birer tikel direnme çokluğunun bulunduğu söylenebilir.

Öyleyse, siyasal olanın sınırlarının genişlemesi düşüncesi eğitim ve hegemonya gibi iki farklı tür olguyu etken ve edilgen bileşiminde, tek taraflı olarak inşa edilen bir olgu olmaktan kurtarır. Eğitimde eğitilenin, hegemonyada da üzerinde hegemonya girişiminde bulunanların hükmü geçmeye başlar ve bir özneleşme sürecinin doğuşuna tanıklık edilir. Böylece kitlesel eğitilen, pasif öğrenci imgesinden de sınıf ya da devlet eliyle tek taraflı hegemonize edilen, pasif halk anlayışından da sıyrılmamızın olanağı doğar. Bu çerçevede eğitim, eğiten ve eğitilen olarak iki kutuplu bir süreç yerine birlikte öğrenmeye dayalı aktif, etkileşimli ve karşılıklı bir değişme süreci, hegemonya ise artık, kuran ve kurulan olarak pasif bir süreç değil çok yönlü ve katılımlı bir siyasal mücadele süreci olarak anlaşılmalıdır. Bu açıdan hegemonya süreci bir mücadele ve bir siyasal süreç olarak toplumun geneline doğru yayılmaya başladıkça sivil toplum, sanat, spor ve eğitim gibi alanlar da siyasal olanın sınırlarına giren birer hegemonya mücadele alanı olarak karşımıza çıkmaya başlamaktadırlar. İlk bakışta siyasal olarak görülmeyen bu alanlar artık yeni siyasal alanlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. İşte bu çerçevede eğitim de bu bağlamda farklı kutupların istem ve etkilerinin çatıştığı bir siyasal hegemonya mücadelesi alanı olarak dönüşmeye başlamaktadır.

Sonuç: Eğitimin Siyasallığı

Siyasal olanın yöneten yönetilen karşılaşması ve çatışkıya dayalı tanımı ve sınırları, eğitimin öznelerarası (intersubjectivity) doğası göz önünde bulundurulduğunda, eğitim, siyasal bir süreç olma potansiyeline sahip olarak nitelendirilebilir. Zira eğitimin tanımına baktığımızda eğitim, bir eğitenin,

eğitilene ya da eğitilen grubuna belirli bir yönde bir davranış değişikliği kazandırma süreci olarak görülmektedir (Revill, 2007). Bu anlamda bir eğiten, bir grup öğrenciyi yönetme, kontrol altına alma ve üst yönetimlerden devralınarak vücut bulan yönetme yasasının ilkeleriyle önceden planlanan hedefler doğrultusunda biçimlendirme çabası içerisindedir (Dewey, 1996). Bu anlamda eğitim öncelikle öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki açısından bile siyasal olma potansiyeline işaret eder. Ancak eğitimin siyasal bir olgu olması bu kadarla kalmaz, giderek karmaşıklaşan birçok polis (yönetme) ve demos (halk) karşılaşmasını, yani yönetme ve yönetilme sürecini içerisinde taşır (Ranciere, 2007; 2019). Öğretmen öğrenci ilişkisi siyasal süreci, belirli politik kitlesel hedeflere göre biçimlendirilmiş bir müfredat ve buna uygun bir ders kitabını aktarma sürecinde açığa çıkan iktidar işleyişinin ve onlara karşı duruşun somutlaştığı en çekirdek ilişkiye işaret eder. Zira eğitimi planlayanların eğitim hedefiyle öğrencinin kendi eğitim planı ve hedefleri örtüşmeyebilir. Ayrıca böyle bir eğitim öğretim planı belirli bir insan ve vatandaş anlayışına dayanmaktadır ki, bu kitlesel bir amaç da olsa aslında ister istemez eğitilen her bireye belirli bir kimlik tayin etmeyi amaçlar. Ancak öyle ki her bir eğitilen birey elbette ki kendi kimliğini kendisi özgürce inşa edecektir. Ve eğitim sürecinde dayatılan bir kimlikle süreç sonucunda açığa çıkan özgün kimlik arasında asla tam bir örtüşme olmayacağı için bir politik sapma açığa çıkacaktır (Laclau, 2007; Mouffe, 2010). Nitekim bu örtüşmezlik kendinde bir çatışkı açığa çıkarır ki bu da eğitim ilişkisinde siyasal olanın kaynağında yer alır. Elbette öğretmen öğrenci ilişkisini içeren tüm süreçler siyasal karakterli olmak zorunda değildir. Ancak sözü edilen çatışkılı özellik gereği eğitim, siyasal olma potansiyelini daima olumsal olarak taşır. Böylece eğitimin siyasallığı tikel süreçlerden başlayarak daha karmaşık kurumsal süreçlerde daha da belirgin hale gelmeye başlar. Böylece giderek daha karmaşık ideolojik ilişkiler ağını karşımıza çıkarır. Örneğin hükümet ve okul, okul idaresi ve öğretmenler, hükümet politikaları ve öğretmenler, hükümet ve sendikalar, sendikalar ve öğretmenler, okul yönetimi ve öğrenciler, okul ve öğrenci aileleri gibi daha birçok yapılanmış ve yapılanmamış ilişkinin sürmesi açısından da eğitim siyasal bir süreç olarak işlemeye başlar.

Eğitim sürecinde, siyasal iktidarın eğitilecek hedef kitleyi güdümlü bir topluluk biçiminde bir arada tutma, ondan pürüzsüz bir kitle ya da ulus yaratma amacı, eğiteni, yani öğretmeni iktidarın siyaset sürdürme biçiminin bir parçası konumuna hapsetmekte ve öğretmeni daha büyük bir yönetme (polis) motivasyonunun bir aygıtı olmaya zorlamaktadır. Eğitim alanı bu

anlamda hem devlet iktidarının toplumu istenilen yönde belli bir kimlik altında sabitlemesinin gerçekleştiği hem de bunu yaparken sadece öğrencileri değil öğretmenleri de kendi amacının bir parçası olarak araçsallaştırmaya çalışmasıyla da siyasal bir süreç olarak karşımıza çıkar (Apple, 2006; Freire, 2003; Ranciere, 2019). Burada iktidar, öğrencileri belirli hedefler doğrultusunda kontrol altında tutmaya çalışırken, aynı zamanda öğretmenleri de yönetmeye çalışır. Ancak siyasal olan, salt iktidara ait bir süreç olmadığı için iktidarın yönetme sürecine yönetilenden gelen itirazı içerisinde barındırır (Laclau, 2007; Mouffe, 2010; Ranciere, 2007). Bu anlamda öğrenciler ve aileleri beklentilerini, okulun ve öğretmenlerin uygulamalarındaki haksızlığı ortaya koyarak, öğretmenler de hükümetin ve okul idaresinin uygulamalarına karşı koyarak ya da yönetme ilkeleriyle örtüşmeyi reddederek, siyasal özneleşme sürecini başlatmış olabilirler. Bu bakımdan okulda ya da bir sınıfta bir öğrencinin ya da bir öğretmenin bir iktidar uygulamasını reddedişi ya da onun yerine kendi özgün uygulamasını ortaya koymaya çalışması, siyaset yapma sürecine, siyasal özneleşmenin gerçekleştiği bir özgürleşme pratiğine işaret eder. Bu anlamda eğitim alanı salt bir iktidar aygıtı olarak görülemez, çünkü içerisindeki süreçler salt iktidarın yönetme yasasının gerçekleştiği süreçler olarak işlememektedir. Eğitim alanı hem iktidarın hegemonya alanına ama hem de polis yasasına karşı demos yasasının ortaya konulduğu, eğitimin öznelerinin siyasal özneye dönüştüğü ve iktidar ilkelerine karşı direndiği özgürleşme süreçlerine işaret eder.

Bu çerçevede eğitimin siyasal niteliğini sağlayan en önemli boyut, siyasal olanın doğasından kaynaklanan toplumsal çatışkı olgusuna bağlı olduğu görülecektir. Zira, eğitim bu tip siyasal kutuplaşmaların en yoğun oluştuğu alanlardan birisidir. Çünkü, siyasal süreçte İktidarların kusursuz topluluk ideallerini gerçekleştirmek için kullandıkları alanların başında, en fazla kitleye, en kolayca ve onları istedikleri doğrultuda biçimlendirebilecekleri çağda ulaşabilecekleri bir alan olan eğitim alanı gelmektedir (Althusser, 1991, Gramsci, 1986). Eğitim, bu anlamda toplumu istenilen yönde örgütlemek, siyasal amaçlar uğruna başarılı bir hegemonya inşa etmek amacıyla, iktidarlar için kontrol altında tutulması gereken vazgeçilmez bir alan iken, tüm muhalif gruplar için, hem iktidar uygulamalarından mağdur olmalarına gösterdikleri direnç ve özgürleşme çabaları bakımından hem de muhalif grupların kendisinin de kendi özgürleşme pratiklerini ortaya koyabilmeleri için gerekli bir süreç ve kendi dünya görüşlerini topluma kabul ettirebilecekleri veya toplumu bu yönde dönüştürebilecekleri bir süreç olarak görüldüğünden bir

siyasal mücadele alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Apple, 2006). Bu anlamda eğitim bir hegemonya mücadele alanı olmak bakımından da siyasal bir sürece işaret ettiği görülebilecektir.

Bu çerçevede sivil toplum açısından, özellikle siyasal iktidarların planladığı ve uygulamaya koymaya çalıştığı, toplumu ilgilendiren birçok eğitim politikasının topluma iknası sürecinde, sivil toplum-devlet ilişkisi çerçevesinde, birçok eğitim politikası üzerine sendika, dernek vb. birçok sivil toplum kuruluşunun onayı ve itirazının ortaya koyulması ve sivil toplumun dahil olduğu bir siyasal mücadele alanı haline gelmesi açısından da eğitim alanı kaçınılmaz bir siyasal alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece sonuç olarak söyleyebiliriz ki, siyasal kavrayışın genişlemesiyle birlikte, eğitim alanının tek taraflı edilgen bir değiştirme süreci veya kurumsal olarak tek taraflı bir kitle inşa süreci olmaktan ziyade hem devlet iktidarı hem de toplumun farklı kesimleri için önemli ve işlevsel bir siyasal mücadele alanı haline gelmesi nedeniyle, eğitim alanının siyasallığına ve bir siyasal mücadele alanı olarak karşımıza çıkışına tanık oluruz.

Kaynakça

Agamben, G. (2013). *Kutsal insan (Homo Sacer)* İ. Türkmen (çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları,* Y. Alp ve M. Özışık (Çev). İstanbul: İletişim Yayınları.

Apple, M. (2006). *Eğitim ve iktidar*. E. Bulut (Çev.) İstanbul: Kalkedon.

Cohen, J. ve Arato, A. (2013). *Sivil toplum ve siyasal teori, (Civil society and political theory),* A. Argunakdoğan (Ed.), Ankara: Efil Yayınları,

Çelebi, A. (2002). *Avrupa: Halkların siyasal birliği,* İstanbul: Metis Yayınları.

Bobbio, N. veTexier, J. (1982). *Gramsci ve sivil toplum, (Gramsci and civil society),* (A. İpek ve K. Somer, Çev.). Ankara: SavaşYayınları.

Butler, J., Laclau, E. ve Zizek, S. (2009). Ol*umsallık, hegemonya, evrensellik (Contingency, hegemony, universality)* A. Fethi (Çev.), İstanbul: Hil Yayınları.

Derrida, J. (1999). Difference. *Toplumbilim, Jacques Derrida Özel Sayısı,* Ö. Sözer (Çev.), 10, 49-61, İstanbul: Bağlam Yayınları.

Derrida, J. (2010). *Gramatoloji, (Of Grammatology),* İ. Birkan, (Çev.), İstanbul: BilgeSu Yayınları.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim,* T. Yılmaz (Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Foucault, M. (2014). *Özne ve iktidar. (Subject and power),* I. Ergüden ve O. Akınhay (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2015). *Cinselliğin tarihi. (History of sexuality*). H.U. Tanrıöver (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi, (Pedagogy of the oppressed).* D. Hattaoglu ve E. Özbek, (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gramsci, A. (1999). *Selection from prison notebook, essential classics in politics: Antonio Gramsci,* Q. Hoare & G. Nowell Smith (Eds.), London: ElecBook

Gramsci, A. (1986). *Hapishane defterleri,* (Kenan Somer çev.), İstanbul: Onur Yayınları.

Hanisch, C. (1969). *The personal is political*. www.carolhanisch.org/ CHwritings/PIP.html

Hardt, M. ve Negri, A. (2011). *Çokluk: İmparatorluk çağında savaş ve demokrasi, (Multitude: War and democracy in the age of empire)*. B. Yıldırım (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Jessop, B. (2008). *Devlet teorisi: Kapitalist devleti yerine oturmak*. A. Özcan (Çev.), Ankara: Epos.

Keane, J. (1993). *Sivil toplum ve devlet, (Civil society and the state*) (E. E Akın vd., Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kükürt, R. O. (2020). *Türkiye'de eğitim politikaları üzerine hegemonya mücadelesinde iktidar, sendikalar ve eğitimcilerin siyasal konumlanışları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Laclau, E. ve Mouffe, C. (2008). *Hegemonya ve sosyalist strateji, (Hegemony and socialist strategy*) A. Kardam (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Laclau, E. (2003). *Evrensellik, kimlik ve özgürleşme.* E. Başer (Çev.), İstanbul: Birikim Yayınları.

Laclau, E. (2007). *Popülist akıl üzerine, (on Populist reason),* N. B. Çelik (Çev.), Ankara: Epos.

Marx, K. ve Engels, F. (1987). *Alman ideolojisi.* S. Belli (Çev.), Ankara: Sol Yayınları.

Marx, K. (2018). *Grundrisse*. 4. Baskı, S. Nişanyan (Çev.), İstanbul: Birikim Yayınları.

Melucci, A. (1999). Çağdaş hareketlerin sembolik meydan okuması, K. Çayır (Çev.). *Yeni Sosyal Hareketler* içinde (ss. 81-104). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Mouffe, C. (2010). *Siyasal üzerine* (on the Political). M. Ratip (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Neocleous, M. (2015). *Sivil toplumu yönetmek; Devlet iktidarı kuramına doğru*. B. Ahıska, (Çev.) Ankara: Notabene.

Offe, C. (1999). Yeni sosyal hareketler: Kurumsal politikanın sınırlarının zorlanması, K. Çayır (Çev.). *Yeni Sosyal Hareketler* içinde (ss. 53-81), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Ranciere, J. (2007). *Siyasalın kıyısında, (on the Shore of politics)*, A.U. Kılıç (Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.

Ranciere, J. (2019). *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üzerine beş ders*, (The Ignorant Schoolmaster), S. Kılıç, (Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

Revill, D.H, (2007). Terminal behaviour and the criterion measure in education- with particular reference to education for librarianship, In *The Vocational Aspect of Education*, (pp. 47-51), www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057876980000071

Samuel, J. & Mantel, J.R, (1956). Education in the political process, Peabody. *Journal of Education*, 34(1), Taylor&Francis.

Sassoon, A.S. (2012). *Gramsci'ye faklı yaklaşımlar*, M. K. Coşkun (Çev.), Ankara: Dipnot Yayınları.

Schmitt, C. (2006). *Siyasal kavramı, (The concept of the political)*. E. Göztepe (Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.

Thomas, P. D. (2010). *Gramsci çağı: Felsefe-hegemonya-marksizm. (The Gramscian moment)*, İ. Akçay ve E. Ekici (Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.

Touraine, A. (2011). *Demokrasi nedir?* O. Kunal (Çev.). İstanbul: YKY

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres. *Policy Futures in Education, 18*(7), 864-877. doi.org/10.1177/ 1478210320943808Samuel

Zizek, S. (2008). *İdeolojinin yüce nesnesi,* T. Birkan (Çev.) istanbul: Metis Yayınları.

Dr. Remzi Onur KÜKÜRT

KU Leuven Üniversitesi, Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim ve Toplum Laboratuvarı ECS araştırma biriminde "Ayrımcı Olmayan Pedagoji Felsefesi" üzerine postdoktora araştırmasını yürütmektedir. Yazar, Ankara Üniversitesi DTCF Felsefe Bölümünü bitirmiş ve 2007 yılında Levinas felsefesi ve eleştirel pedagoji ilişkisi üzerine yaptığı tez ile Felsefe alanında master derecesini aldı. Türkiye'de Eğitim Politikaları Üzerine Hegemonya Mücadelesinde İktidar, Sendikalar ve Eğitimcilerin Siyasal Konumlanışları adlı tez ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Politikası alanından doktora derecesini aldı. Doktora Tezi Nafi Atuf Kansu araştırma ödülleri kapsamında 2022 yılında en iyi tez ödülüne layık görüldü. Çağdaş Felsefe, Siyaset Felsefesi, Eğitim Politikası, Eğitim Felsefesi, Göstergebilim ve Etik üzerine makaleleri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. 2010 Yılında UCL Institute of Education (IOE London)'da 6 ay eğitim aldı. Ayrıca, 2012 yılında Berlin Freie Üniversitesi, Paulo Freire Enstitüsü'nde misafir araştırmacı olarak görev yaptı. Ulusal ve uluslararası birçok projede koordinatör ve araştırmacı olarak görevler aldı. Yazar, aynı zamanda Bilim ve Sanat Merkezinde Felsefe öğretmenliğini sürdürmektedir.

Belçika Eğitim Finansmanı

Arş. Gör. Dr. İnci ÖZTÜRK ERKOÇAK

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, iozturk@ankara.edu.tr;
ORCID: 0000-0001-9177-2038

Öz

Gelişmiş bir ülke olan Belçika federal devlet yapısına sahiptir. Ülke, Fransız topluluğu, Flaman topluluğu ve Almanca konuşan topluluk olarak yapılanmıştır. Her bir topluluğun kendine ait eğitim bakanlığı ya da birimi bulunmaktadır. Her topluluk kendi eğitim finansmanından sorumlu olup malî özerkliğe sahiptir. Bu çalışmada, öncelikle Belçika'nın *topluluklar* yapısını anlamaya yönelik olarak politik, sosyal ve ekonomik arka planı verilmiştir. İkinci olarak her bir topluluğun temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarının eğitim finansmanı verilmiştir. Belçika eğitim finansmanı, Türkiye eğitim finansmanıyla karşılaştırılarak bir dizi çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim finansmanı, Belçika, okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim*

Politik, Sosyal ve Ekonomik Arka Plan

Belçika, anayasal bir parlamento monarşisi olup federal bir devlettir (European Commission, 2024a). Belçika, bağımsızlığını 1830 yılında kazanmıştır. 1970 ile 1993 yılları arasında ülke, federal bir yapıyı benimsemiştir. 1970, 1980, 1988-1989, 1993, 2001 ve 2012-2014 yıllarında yapılan altı reform doğrultusunda, Belçika Anayasasının ilk maddesi *Belçika, topluluklardan ve bölgelerden oluşan federal bir devlettir* şeklinde ilân edilmiştir. Karar alma yetkisi yalnızca Federal Hükümet ve Federal Parlamento'da değildir; ülkenin yönetimi, kendiişlerinde yetkilerini bağımsız olarak kullanan çeşitli otoriteler tarafından gerçekleştirilmektedir. Görevlerin dağılımı, devlet reformlarının yapıldığı süre boyunca iki ana eksende gelişmiştir. İlki, dil ve kültür ile ilişkili olan topluluklardır. Ülke, Flamanca, Fransızca ve Almanca olmak üzere üç resmî dile sahiptir. Dolayısıyla Belçika, Flaman Topluluğu, Fransız Topluluğu ve Almanca konuşan topluluk olmak

üzere üç topluluktan oluşmaktadır (Belgium.beInformations et Services Officiels, 2024).

Devlet reformunun ikinci ekseni, tarihî temellerinden dayanak alan ve özellikle daha fazla ekonomik özerklik talebine dayanan bölgeler eksenidir. Flaman Bölgesi, Brüksel Başkent Bölgesi ve Valon Bölgesi olmak üzere üç bölgeye ayrılmaktadır (Belgium. beInformations et Services Officiels, 2024). Flaman Bölgesi, Belçika'nın kuzeyini ve batısını oluşturmaktadır. 1980 ve 1990lı yıllarda Belçika'nın federalleştirilmesiyle ilgili reformlarda etnolinguistik temele dayalı olarak özerk bir yapıya kavuşmuştur. Flaman Bölgesinde nüfusun çoğu Flaman'dır; Flamanca, diğer bir deyişle standart Hollanda dili konuşulmaktadır. Flamanlar, ülke nüfusunun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Belçika nüfusunun üçte birini oluşturan Valonlar ise ülkenin güneyinde ve doğusunda yaşamaktadır. Valon Bölgesi de aynı reformlarla özerk yapıya kavuşmuştur. Valon Bölgesi, Fransızca konuşulan şehirleri kapsamaktadır. Brüksel Başkent Bölgesi ise kuzeyde Flamanca konuşulan Flaman Bölgesini ve güneyde Fransızca konuşulan Valon Bölgesini birbirinden ayırmaktadır (Britannica, 2024). 2024 yılı verisine göre Brüksel Başkent Bölgesinin nüfusu, 2.132.000'dir (www.macrotends.net). Brüksel Başkent Bölgesi, Flaman kasabalarıyla çevrili olmasına ve geçmişte Flamanca konuşulan bir şehir olmasına rağmen günümüzde uluslararası işgücünün hızlı artışı, Fransızca'yı tercih edilen bir dil hâline getirmiştir. Avrupa Birliği kurumlarının Brüksel'de olması ve yabancı ülkelerden çalışmaya gelenlerin sayısının çok olması, okul ve iş hayatında İngilizce konuşulma sıklığını artırmıştır (Britannica, 2024). Özerkliğini 1973 yılında ilân eden Almanca konuşan topluluğun nüfusu ise yaklaşık olarak 80.000'dir. Almanca konuşan bu topluluk, Hollanda, Almanya ve Lüksemburg Büyük Dukalığı ile komşudur (Belgian Presidency Council of the European Union, 2024). 2024 yılı verisine göre Belçika'nın toplam nüfusu 11.870.000'dir (Britannica, 2024).

Belçika'da ekonomik büyüme, tahmini olarak 2024'te %1,3 ve 2025'te %1,4'tür. Dolayısıyla Belçika'nın genel olarak istikrarlı kalması beklenmektedir. Fiyat artışlarını sınırlamak için hükümet önlemlerinin aşamalı olarak kaldırılması, enflasyonu 2024'te %4,0'a çıkması, ardından 2025'te %2,3'e düşmesi beklenmektedir. Güçlü özel tüketim ve kurumsal yatırımlardaki toparlanma sayesinde ekonomik faaliyetler 2023 yılında %1,4 oranında artmıştır. Reel GSYİH'in (Gayri Safi Yurtiçi Hasıla) 2024 ve 2025

yıllarında benzer bir hızla büyümeye devam etmesi beklenmektedir. Bu yılın ilk çeyreğinde, reel GSYİH büyümesi %0,3'e ulaşmıştır. İhracat, özellikle ticaret ortaklarından gelen talebin zayıflaması nedeniyle 2023 yılında %3,3 oranında azalmıştır. 2024 yılında, ihracatın carry-over (bütçe zararı ya da kullanılmamış krediyi önceki dönemin vergilendirilebilir gelirinden düşmek) etkileri nedeniyle daha da düşmesi beklenmektedir. Ancak, dış ortamın iyileşmesiyle birlikte 2025 yılında güçlü ve pozitif bir yıllık büyüme oranına geri dönülmesi beklenmektedir (European Commission, 2024b). 2023 yılında %0,8'e ulaştıktan sonra, istihdam artışının 2024'te %0,4'e ve 2025'te %0,6'ya yavaşlaması beklenmekte; işsizlik oranının ise istikrarlı kalarak 2024'te %5,6 ve 2025'te %5,4 olması beklenmektedir (European Commission, 2024b). Türkiye'de ekonomik büyüme 2022 yılından 2024 yılına doğru sırasıyla %5,5; %4,5 ve %3,5 olmuştur. 2025 yılında ekonomik büyümenin %3,5'ta istikrarlı kalması beklenmektedir. İşsizlik oranı 2022 yılından 2024 yılına doğru sırasıyla %11,5; %9,4 ve %10,3 olmuştur. 2025 yılında işsizliğin %10,8 olması beklenmektedir. Enflasyon ise 2022 yılından 2024 yılına doğru sırasıyla %72,3; %53,9 ve %58,6'dır. 2025 yılında tahmini enflasyon oranı beklentisi %31,2'dir (BBVA Research, 2024). İki ülke karşılaştırıldığında, Belçika'nın işsizlik ve enflasyon oranının Türkiye'den düşük olduğu söylenebilir.

Fransız Topluluğunda Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Eğitim Finansmanı

Örgün eğitim ile diploma ve yeterlilik belgeleri kazanılmaktadır. Örgün eğitimin tamamı, Fransız Topluluğu tarafından örgütlenmekte, parasal destek almakta ya da tanınmaktadır. Zorunlu eğitime (ilköğretim ve ortaöğretim) erişim ücretsizdir; ancak bazı istisnalar dışında yükseköğretimdeki öğrenciler kayıt ücreti ödemek zorundadır. Belirli koşullar altında, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerine Fransız Topluluğu tarafından tahsis edilen burs ya da eğitim kredileri verilmektedir (European Commission, 2024a).

Erken çocukluk döneminde eğitim finansmanı

1983 yılı itibarıyla çocuk bakım politikaları, annelik ve çocuk korumasından sorumlu bir kamu iktisadî teşebbüsü olan Doğum ve Çocukluk Ofisine (Office de la Naissance et de l'enfance ONE) devredilmiştir. ONE'in

görevi, yürürlükteki mevzuata uygun olarak, 12 yaş altındaki çocuklar için aile dışı bakımın yetkilendirilmesi, onaylanması, desteklenmesi (sübvanse edilmesi), rehberlik sağlanması, denetlenmesi ve değerlendirilmesini sağlamaktır. ONE tarafından hibe destekli çocuk bakım tesislerine (kamu otoriteleri veya kâr amacı gütmeyen kuruluşlar) yapılan destek, çoğunlukla personel, çocukların katılımı ve çocukların sağlığının izlenmesini kapsamaktadır. Tüm çocuk bakımevleri ONE tarafından yetkilendirilmiş; fakat bazıları ayrıca malî olarak desteklenmektedir (European Commission, 2024a).

Çocuk bakım tesisleri ayrıca Valon ve Brüksel Başkent Bölgelerinin (Commission Communautaire Française-COCOF) karşıladığı altyapı gibi diğer desteklerden de faydalanmaktadır. Bu destekler, çocuk bakım tesislerinin oluşturulması amacıyla binaların inşası ile genişletme ya da dönüşüm çalışmaları, büyük onarımlar, ekipman ve bu tür binaların dayalı döşeli hâle getirilmesini kapsamaktadır. Bölgeler, ayrıca İşsizlik Azaltma Programı (Programmes de Résorptiondu Chômage-PRC) çerçevesinde iş katkısı (sübvansiyonu) sağlayarak katkıda bulunmaktadır. ONE'da bir Çocuk Bakımı Dayanışma ve Gelişim Fonu (Fonds de Solidarité et de Développement de l'accueil de l'enfant) oluşturulmuştur. Bu fon, bölgelerden gelen katkılarla finanse edilmektedir. 31 Aralık 2020 itibarıyla, Fransız Topluluğu'ndaki 46.863 çocuk bakımevinden 34.141'i ONE tarafından desteklenmiştir. Ayrıca 2003 yılından beri ONE, 2.5 ile 12 yaş arası ve hatta 15 yaşına kadar çocukların boş zamanlarını geçirdikleri okul dışı bakım tesislerini, ödev okullarını (okullardan bağımsız yapılar olup çocuk ve okul arasındaki bağı kuran; kabul, dinlenme ve eğlence yerleri) ve çocuklara yönelik kampları desteklemektedir (European Commission, 2024a).

Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının finansmanı

Kamu ve özel sağlayıcılar tarafından yönetilen eğitim kurumlarında verilen eğitime ilişkin masraflar, denetleyici otoriteler tarafından karşılanmaktadır. Ancak topluluklar, iller, belediyeler ya da diğer kamu ya da özel kuruluşlar (kamu destekli ya da bağımsız kuruluşların destek verdiği) tarafından yönetilen eğitim kurumlarına maaş desteği ve işletme desteği tahsis edebilmektedir. Yasalar ve kararnamelerle belirlenen koşullar yerine getirildiğinde topluluklar tarafından verilen destekler, Fransız Topluluğu eğitim personeline ödenen maaşlara eşit (aynı unvanlar ve işlevler için)

personel maaş desteği; eğitim düzeyi ve türüne bağlı olarak işletme ve ekipman desteği; kamu ve özel eğitim için yasaların öngördüğü şekilde tahsis edilen binaların inşası ve donatılması için destek olmak üzere üçe ayrılmaktadır. 29 Mayıs 1959 tarihli yasa, yönettikleri okullara sosyal yardımlar şeklinde finansman sağlayan belediyeler ve illerin, aynı zamanda belediyede kurulan bağımsız destekli okullara da aynı yardımları sağlamak zorunda olduklarını belirtir (European Commission, 2024a).

İlköğretimde okul yönetiminin özerkliği, dönem tahsisine (period endowment) dayanmaktadır. Açıklamak gerekirse, 30 Eylül'de, Fransız Topluluğu ya da kamu tarafından yönetilen eğitim için belediyedeki denetim makamı ya da aynı ağın belli bir organı tarafından yönetilen tüm okullardaki öğrenci sayısı ve bağımsız destekli eğitim için kurumun bölgesindeki okullardaki öğrenci sayısı, önceki 15 Ocak'ta hesaplanan sayıdan %5 daha yüksek ya da düşük olduğunda, her okul için personel sayısı yeniden hesaplanmaktadır. Okulların yeniden finansmanı 2004-2005 öğretim yılında yürürlüğe girmiştir. İşletme giderlerindeki kademeli artış, her yerleşim yerinin sosyo-ekonomik endeksine (ISE =Indicesocio-économique) dayalı olarak farklılık göstermektedir. Bu, ek kaynakların sağlandığı öğretim yılından önceki takvim yılının 15 Ocak'ındaki öğrenci sayısına dayanarak yıllık olarak belirlenmektedir. Sosyo-ekonomik endeksin hesaplama yöntemi, öğrenci hane halkı gelirleri, mezuniyet düzeyi ve hane halkı üyelerinin işsizlik oranı gibi bireysel özelliklerine dayanmaktadır. Benzer bir hesaplama ortaöğretim için geçerlidir. Öğrenci sayısı, önceki 15 Ocakta hesaplanan sayıdan %10 daha yüksek ya da düşük olduğunda, her okul için personel sayısı yeniden hesaplanmaktadır (European Commission, 2024a). Bu hesaplamanın iyileştirilmiş bir öğretmen/öğrenci oranını sağladığı söylenebilir. Eğitim planlamasına verilen değeri ortaya koyması açısından önemlidir.

31 Mayıs 2005 tarihinde imzalanan Okullar Sözleşmesi ile 28 Nisan 2004 tarihli Karar, meslekî ve teknik ortaöğretim için öğretim ekipmanlarına yatırım yapılmasına ve Fransız Topluluğunda yeni altyapıların oluşturulmasına izin vermiştir. Bu yapılar Gelişmiş Teknoloji Merkezleridir (Centres de Technologies Avanceés-CTA). Bu kaynakların %22'si iki dilli Brüksel Başkent Bölgesindeki kurumlara, %78'i ise Fransızca konuşulan bölgelerdeki kurumlara tahsis edilmektedir. Ayrıca hükümet, okullara malzeme verebilecek şirketleri arayan, şirketleri okulların malzeme ihtiyaçları konusunda bilgilendiren ve elde edilen malzemeleri farklı ağlardaki okullar

arasında adil bir biçimde dağıtan kâr amacı gütmeyen bir kuruluşa malî destek sağlamaktadır. Özel eğitimde ise okullara kaynak tahsisatı eğitim düzeyi ve okul türüne göre değişmektedir. İşletmelere yapılan malî kaynaklara ilişkin belgelerin kontrolü ve denetimi, Fransız Topluluğu Bakanlığının hesap denetimi (audit) birimi tarafından yapılmaktadır (European Commission, 2024a).

Sadece yetkilendirilmiş olan çocuk bakım tesislerinde, ebeveynler tarafından ödenecek miktar serbestçe belirlenmekte; ücretler iç tüzükte belirlenen düzenlemelere göre tahsis edilmektedir. Buna karşılık, onaylanmış ve hibe alan çocuk bakım tesisleri için belirlenen asgari işletme koşulları arasında, ebeveynlerin mali katkısının (Participation financière des parents-PFP), yıllık olarak gözden geçirilen ONE ölçeğine uygun olarak, net aylık hane gelirine göre belirlenmesi gerekliliği yer almaktadır. 2020 yılında, Fransız Topluluğu için ebeveynlerin malî katkısı çocuk başına ve günlük ortalama 18,41€'dur. ONE tarafından hibe yardımı alan tüm çocuk bakım tesisleri için asgari bir PFP sağlamak amacıyla, ortalama PFP'si çok düşük olan çocuk bakım tesislerinin en yüksek PFP'den tazminat almasını sağlayan bir dayanışma sistemi bulunmaktadır (European Commission, 2024a).

Zorunlu eğitim parasızdır. Sadece Belçika'ya gelen AB dışındaki bir ülkenin vatandaşlığına sahip öğrenciler özel bir kayıt ücreti ödemek zorundadır. Fransız Topluluğu Hükümeti, mevcut yasal çerçeveyi uyarlayarak ebeveynlerden isteğe bağlı ücret talep edilmesini yasaklayan bir kararnameyi oya sunmuştur. Öte yandan, okul ücretlerinin hangi koşullara göre belirleneceğini açık ve sınırlayıcı bir şekilde tanımlamak ve ebeveynlerden okul ücreti talep edilmesini yasaklamak amaçlanmaktadır. 2021 yılından itibaren okul öncesi eğitimde okul malzemeleri talep edilmemektedir. Ancak, 24 Temmuz 1997 yılında kabul edilen Okulların Misyonları Hakkındaki Kararname (Décret-missions), giderlerin talep edilmesi durumunda, kontrol makamlarının, okulların öğrencilerin sosyal ve kültürel geçmişlerini dikkate alarak, herkes için eşit sosyal, meslekî ve kültürel bütünleştirme olanaklarını garanti altına almasını sağlamaları gerektiğini belirtmektedir. Giderlerin ödenmemesi hiçbir şekilde kayıt ya da dışlanma için bir gerekçe oluşturamaz (European Commission, 2024a).

Federal yapı, ailelere bir dizi finansal yardım sağlamaktadır. Bunlar 25 yaşa kadar ücretsiz sağlık sigortası, aile yardımı ve eğitim gören her çocuk için okula dönüş ödeneğidir. 6. Devlet Reformu, tüm bu yetkileri bölgelere

devretmiştir. Ebeveynler, yaş sınırı olmaksızın maddî olarak ailesine bağımlı her öğrenci için vergi indiriminden yararlanmaktadır. Belirli koşullar altında, 12 yaş altındaki çocuklar (ya da özel eğitime muhtaç çocuklar için 18 yaşına kadar) için çocuk bakım masrafları, vergi indirimi kapsamındadır. Düşük ve orta gelirli ailelerin 0-36 aylık çocukları için ONE aracılığıyla bu ailelere Ev Müdahalesi (Intervention Accueil) olarak adlandırılan malî destek sağlanmaktadır. 12 yaşın altındaki tüm çocuklar Valon Bölgesi toplu taşıma hattı olan TEC'lerden ve Brüksel Bölgesi toplu taşıma hattı olan STIB'lerden ücretsiz olarak yararlanmakta; 12-24 yaş arasındaki öğrenciler ise bu toplu taşıma hatlarından %60 indirimli olarak yararlanmaktadır (European Commission, 2024a).

2011 yılı Aralık ayında kabul edilen 6. Devlet reformu, aile yardımlarını bölgesel politikalara dâhil etmiştir. Engelli çocuklar 21 yaşına kadar artırılmış aile yardımlarından yararlanabilmektedirler. Yardımlar, çocuğun engel durumuna göre yapılmakta olup miktar düzenli olarak artırılmaktadır. Özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi olsun, seçtikleri eğitim kurumuna gidebilmeleri için ulaşım masrafları Valon Bölgesi ya da Brüksel Bölgesi tarafından karşılanmaktadır. Engelliliğin derecesi nedeniyle bir özel eğitim kurumuna gidemeyen öğrenciler için evde eğitimin masrafları Valon Bölgesi tarafından karşılanmaktadır. Ailenin maddî durumuna ve çocuğun engel durumuna bağlı olarak ailelere vergi indirimi, sosyal konut olanağı ve ücretsiz park gibi sosyal yardımlar sağlanmaktadır (European Commission, 2024a).

Lise öğrencilerihibe ve kredilerden yararlanabilmektedir. Öğrencilerin kendileri ya da onlara bakmakla yükümlü kişiler geçimlerini sağlayamıyorsa malî desteklerden yararlanabilmektedir. Ayrıca tam zamanlı bir eğitim kurumuna kaydolma şartı aranmaktadır. Fakat lise öğrencilerinin bu malî destekten yararlanabilmeleri için yalnızca bir kez başarısız olma hakları bulunmaktadır. Lise öğrencileri, Belçika uyruklu ya da bir AB üyesi ülkenin vatandaşı ya da en az bir yıldır Belçika'da yaşayan politik mülteci olmalıdır. Buna ek olarak 31 Ekim itibarıyla en az beş yıldır Belçika'da ikamet eden ve burada en az beş yıl eğitim görmüş olup gelişmekte olan ülkelerden gelen öğrenciler de başvuru yapabilmektedir. Öğrenci kredisi ise 18 yaşın altında en az üç çocuğu (evlilik dışı doğan çocuklar dâhil olmak üzere) olan ailelere verilmektedir. Kredi miktarı, eğitim düzeyine, borçluların ihtiyaçlarına ve geri ödeme imkânlarına göre değişmekte ve on yarıyıllık ödemeden oluşan bir ödeme planı temelinde, eğitim sonunda geri ödenmektedir. Faiz oranı yıllık %4 olarak belirlenmiştir (European Commission, 2024a).

Bir staj öğrencisini kabul eden şirket, öğrenciye aylık ücret ödemekle yükümlüdür. Bu ücret, eğitim programına veişbaşı eğitim öğrencisinin beceri kazanımına bağlıdır. Bu ücret, eğitim yılı dikkate alınarak belirlenmekte ve öğrencinin şirkette çalıştığı süreye de bağlıdır. 1 Eylül 2015 tarihinden sonra staj sözleşmesi uygulanmaktadır. Staj sözleşmesi, 15-25 yaş arasındaki gençleri kapsamaktadır. Staj sözleşmesi bir eğitim planına bağlıdır ve en fazla altı yıl sürmektedir. Eğitim üç döneme ya da öğrenme kazanımları setine bölünmüştür. Bu dönemler, öğrenciler için sosyal güvenlik primlerine tabi üç ücret seviyesi ile ilişkilendirilmiştir. Birincisi, ayda 270 Euro'nun ödendiği staj eğitimine başlangıç dönemidir. İkincisi, ayda 380 Euro'nun ödendiği staj döneminde ustalaşmanın başladığı dönemdir. Üçüncüsü, ayda 510 Euro'nun ödendiği staj döneminde ustalaşmanın büyük ölçüde tamamlandığı dönemdir. Öğrencinin toplu taşıma vasıtasıyla ulaşım masraflarını sağlamak işverenin sorumluluğundadır. Staj sözleşmesi, bir aylık deneme süresini içermektedir. Staj sözleşmesinin askıya alınması durumunda, öğrenci ilk yedi gün boyunca ücret alma hakkına sahiptir (European Commission, 2024a).

Flaman Topluluğunda Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Eğitim Finansmanı

2001 yılında imzalanan Lambermont Anlaşması, 16 Şubat 1989 tarihinde kabul edilen finansman kanununu gözden geçirmiş ve KDV geliri ve gelir vergisini dâhil ederek daha fazlamalî kaynak sağlamıştır. Ayrıca Flaman Hükümeti, bölgesel vergilerden elde edilen geliri eğitime tahsis etmektedir. Toplam eğitim maliyetini hesaplamak için federal ve topluluk hükümetlerinin eğitim harcamalarına ek olarak kamu eğitiminde iller ve belediyeler tarafından sağlanan finansman ve bağımsız eğitimde kiliseler ve özel kişiler tarafından sağlanan finansman dikkate alınmalıdır (European Commission, 2024a).

Okul öncesi dönemde eğitim finansmanı

Yetkili çocuk bakım merkezleri ve çocuk bakıcılığı hizmetlerinin çalışmaları, kısmen Flaman hükümetinden Çocuk ve Aile Kuruluşuna (Agentschap Kind en Gezin) verilen hibeden, kısmen de ailelerin malî katkılarından elde edilen gelirden finanse edilmektedir. Aileler gelirlerine bağlı olarak yetkili çocuk bakım merkezlerine ve çocuk bakıcılığı hizmetlerine katkı payı ödemektedirler. Düşük gelirli ailelerden çocuk kabul

etmenin çocuk bakım tesisinin işletme bütçesine olumsuz bir etkisi yoktur (European Commission, 2024a).

Okul dışı bakım, çeşitli kuruluşlar tarafından desteklenmektedir. Personelin maliyeti, kısmen Flaman İş ve Sosyal Ekonomi Destek Ajansı (Vlaams Subsidie agents chapvoor Werk en Sociale Economie) tarafından desteklenmektedir. Kalan kısım ve koordinatörün maliyeti ile işletme maliyeti, Kolektif Ekipman ve Hizmetler Fonu (Fonds voor Collectieve Uitrustingen en Diensten-FCUD) ya da Çocuk ve Aile Kuruluşu (Agents chap Kind en Gezin) tarafından desteklenmektedir. Bazı girişimler ise sadece Çocuk ve Aile Kuruluşu ile FCUD tarafından desteklenmektedir. 2010'dan itibaren, Nesil Paktı (Generatie pact) kapsamında okul dışı bakım girişimleri için ek kaynaklar sağlanmıştır. Nesil Paktı hem ek bir teklif yaratarak hem de ek istihdam sağlayarak okul dışı bakımı güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Nesil Paktı, düşük vasıflı iş arayan (tercihen göçmen) 30 yaşından küçük gençlerin bir eğitim kursu takip edebileceğini ve ardından okul sonrası çocuk bakımında iş bulabileceğini belirtmektedir. Ailelerin malî katkıları gelire bağlı değildir; ancak minimum ve maksimum katkılar yönetmeliklerde belirlenmiştir (European Commission, 2024a).

Yerel okul öncesi hizmetleri, çeşitli kurumlar tarafından desteklenmektedir. Çocuk ve Aile Kuruluşu, sabit fiyatlı destek ve hedef grup çalışanlarının bir kısmının maaşlarını sağlamaktadır. Hedef grup çalışanlarının denetimi ve maaşları için Flaman, Brüksel ve İş ve Sosyal Ekonomi gibi federal kaynaklardan destek alabilmektedir. Bebek ya da küçük çocuğun bakımı için ebeveyn, kanun tarafından düzenlenen ve geliri dikkate alan bir ücret ödemektedir. Bağımsız kreşler, belirli koşulların sağlanması şartıyla Çocuk ve Aile Kuruluşu tarafından sınırlı finansal destek alabilmektedir. 16 Şubat 2009 tarihinde Flaman Hükümeti bağımsız gündüz bakım merkezleri ve bağımsız çocuk bakıcılığı hizmetleri için gelire bağlılık sistemini başlattı. Bu, ailelerin gelirlerine göre bağımsız çocuk bakım merkezlerinde de finansal katkı ödemeleri anlamına gelmektedir. Hükümet, aile katkısı ile garanti edilen günlük fiyat arasındaki farkı tamamlamaktadır. Günlük bakım ücreti, bağımsız gündüz bakım merkezlerinde 30,75 Euro ve bağımsız bakıcılar için 18,47 Euro'dur. Yetkili ve bağımsız çocuk bakım merkezleri, engelli çocuklar için Çocuk ve Aile Kuruluşundan ek finansal destek alabilmektedir (European Commission, 2024a).

2021 yılında temel eğitimde eğitim bütçesi 4,76 milyar Euro iken 2022 yılında 5,13 milyar Euro'dur. Ortaöğretimde ise 2021 yılında ortaöğretim eğitim bütçesi 4,87 milyar Euro iken 2022 yılında 5,30 milyar Euro'dur (Statista, 2024). 2021 yılı konsolide eğitim bütçesi 15,06 milyar Euro iken 2022 yılı konsolide eğitim bütçesi 15,93 milyar Euro'dur. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, okul öncesi eğitimde öğrenci sayısı 256.619, ilköğretimde ise 438,042'dir (Vlaanderen is Onderwijs ve Vorming, 2024). Genel liselerde ise yaklaşık 121.000 (%39,7) öğrenci vardır. Ortaöğretim öğrencilerinin %31,7'si teknik lisede, %25,7'si meslekî eğitimde ve %2,9'u sanat eğitiminde öğrenim görmektedir (Statistiek Vlaanderen, 2024).

İlköğretim ve ortaöğretim okullarının finansmanı

4 Temmuz 2008 tarihli kararname ile tüm okulların aynı şekilde finanse edildiği yeni bir finansman modeli tanıtılmıştır. Finansman modeli, işletme kaynaklarının dağıtımına uygulanmaktadır. Ancak personel ya da altyapı yatırımları için geçerli değildir. İlköğretim, özel eğitim ilköğretimi, ortaöğretim ve özel eğitim ortaöğretimi olmak üzere dört alt bütçe öngörülmüştür. İşletme kaynakları için eğitim bütçesinin bir kısmı okullar arasındaki nesnel farklılıkları finanse etmek üzere önceden kullanılmaktadır. Bir kısmı ise öğrencilerin sosyal özelliklerine dayalı olarak bölünmektedir. Örneğin, okul kurulu, belirli bir dinin eğitimi ya da etik dersi arasında seçim olanağı sunuyorsa bu farklılık için öğrencinin sayısına bağlı olarak bütçenin %4,5'unu önceden almaktadır. Eğitimde tarafsızlık ilkesini benimseyen GO! Education Flaman Bölgesinin resmî eğitim yetkili mercii olup %3 kadar bütçe payı dağıtmaktadır. Bütçenin bir kısmı öğrencilerin eğitim kariyerlerinde önemli etkisi olan annenin eğitim düzeyi, okul bursu alıp almama, evde konuşulan dil ve öğrencinin yaşadığı mahalle olmak üzere dört sosyo-ekonomik göstergeye göre dağıtılmaktadır. İşletme kaynaklarının büyük bir kısmı (%80 civarı), okul özelliklerine (düzey, tür, eğitim şekli vb.) göre okullar arasında dağıtılmaktadır (European Commission, 2024a; UNESCO, 2014).

Yarı zamanlı meslekî ortaöğretim merkezleri (Centrumvoor Deeltijds Onderwijs-CDO), zorunlu eğitimin finansman modeliyle aynıdır. Yarı zamanlı meslekî ortaöğretim merkezlerinin aksine yarı zamanlı yetiştirme merkezlerinin (Centrumvoor Deeltijds Vorming-CDV) bütçesi ise personel ve

işletme maliyetlerini içermektedir. Çıraklıktan sorumlu SYNTRA ise yaşam boyu öğrenme altında örgütlenmiştir (European Commission, 2024a).

Flaman Hükümeti, GO! Konseyi ve Eğitim Altyapı Ajansına (AGIOn) altyapı çalışmaları için yatırım kaynakları tahsis etmektedir. AGIOn, hükümet destekli eğitim kurumları, öğrenci rehberlik merkezleri, pansiyonlar ve kolejler için kurulmuştur. AGIOn, Brüksel Başkent Bölgesi'nde Flaman ilkokul ve ortaokul altyapısını desteklemek için Flaman Topluluğu Komisyonu'ndan ek bütçe alabilmektedir. 2008 yılında AGIOn, 3600'den fazla yerde okul binalarını inceleyerek okul binalarının kalitesini ve 21. yüzyılın yeni sosyal ve pedagojik zorluklarına ne ölçüde cevap verdiğini değerlendirmiştir. Okul binaları için yatırım ihtiyacı artınca 7 Temmuz 2006 tarihinde okulları yenileme projesi kararı onaylanmıştır. Yatırım ihtiyacı olan 1,9 milyar Euro'nun 1,4 milyar Euro'su Flaman Hükümeti tarafından karşılanamayınca alternatif bir finansman yöntemi (DBFM) seçilmiştir. Buna göre Flaman Hükümeti tarafından seçilen özel bir şirket, inşaat projelerini tasarlamakta, yapmakta, finanse etmekte ve sürdürmektedir. Bu aynı zamanda her bir projenin belirli bir süre içinde, önceden belirlenmiş bir fiyata tamamlanması demektir. Büyük onarımlar da şirket tarafından yapılmaktadır. Bir milyar Euro yatırım yapan şirket, seçilen tüm projelerin hızlı bir şekilde tamamlanmasını sağlamak zorundadır. Karşılığında, okullardan 30 yıl boyunca bir erişilebilirlik ücreti almakta ve bu süre sonunda binalar hemen sahiplerine devredilmektedir. DBFM Scholenvan Morgen adlı şirket, 2010 ile 2016 yılları arasında Flaman Bölgesi genelinde yaklaşık iki yüz okul binası tasarlamış, finanse etmiş ve inşa etmiştir. Bu projelerin toplam değeri 1,5 milyar Euro'dur. Diğer bir konu da okullarda rasyonel enerji kullanımı yatırımları da desteklenmektedir. Okullar ya da okul topluluğu ayrıca bir enerji koordinatörü atamak zorundadır. 1 Ocak 2009'dan itibaren, 1.000 m²'den büyük olan tüm okulların enerji performans belgesine (Energie Prestatie Certificaat-EPC) sahip olması gerekmektedir. EPC, okul binasının enerji tüketimini belirlemekte ve diğer binalarla karşılaştırmaktadır. Ayrıca enerji tasarrufu önlemleri konusunda tavsiyeler de içermektedir. EPC'yi iç veya dış bir enerji uzmanı hazırlamaktadır (European Commission, 2024a).

Kamusal eğitimde, 14 Temmuz 1998 tarihinde yayımlanan kararnameye göre okul grupları ve Konsey, düzenleyici organlardır. Konsey, kaynakların okul grupları arasında tahsisine ilişkin kuralları belirleme yetkisine sahiptir. Okul grupları, kendilerine ait okulların bağımsız malî ve araç-gereç, ekipman

yönetiminden sorumludur. Flaman Hükümeti tarafından atanan bir Muhasebeciler Kurulu, okul gruplarının malî politikaları üzerinde denetim görevi yapmaktadır. Kurul ayrıca Konsey'in mali denetiminden de sorumludur. Muhasebeciler Kurulu, beş üyeden oluşmakta ve dört yıl süreyle atanmaktadır. Destekli resmî eğitimde, okulların malî yönetiminden belediyeler ve iller sorumludur. Bütçe, daha yüksek bir düzeyde -belediye bütçesi için Meclis (il yerel yönetimi) ve il bütçesi için Flaman Hükümeti tarafından- onaylanmalıdır. Destekli özel (private) okul kurulları daha fazla özerkliğe sahiptir. Kâr amacı gütmeyen örgüt mevzuatının muhasebe yükümlülüklerine ve denetimine uymaları gerekmektedir. Programlama ölçütlerini karşıladıkları takdirde destekli eğitim kurumları, yatılı okullar ve öğrenci rehberlik merkezleri (Centrumvoor leerlingen begeleiding-CLB) de yatırımlar için hükümete başvurabilmektedir. İşletme kaynaklarının kullanımı Eğitim Departmanı'nın doğrulama servisi tarafından izlenmektedir (European Commission, 2024a).

Zorunlu eğitim parasızdır ve Anayasanın 24. maddesi tarafından garanti altına alınmıştır. Belirli eğitim etkinlikleri ve öğretici materyaller için ebeveynlerden ve yetişkin öğrencilerden ücret talep edilebilmektedir. Okul kurulu, maddî durumu iyi olmayan aileleri göz önünde bulundurarak okul konseyi ile yapılan istişare sonrasında bir fiyat listesi oluşturabilmektedir. Katkı planının en geç okul yılının başında taraflara yazılı olarak bildirilmesi gerekmektedir. Yeme-içme ve denetim gibi maliyetler, sağlanan hizmetlerle her zaman orantılı olmalıdır. İlköğretimde maksimum tutar (maximum invoice) uygulanmaktadır (European Commission, 2024a). Maksimum tutar, bir takvim yılı boyunca ödenecek masrafların miktarını sınırlandıran koruyucu bir tedbirdir (https://en.mutualites-neutres.be/). Defter, klasör, okul günlüğü ve ders kitapları gibi öğrencinin gelişimini destekleyen ve öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli olan materyaller öğrencilere ücretsiz olarak verilmektedir. Sınıfta yararlanılan dergiler, tiyatro ziyaretleri, spor etkinlikleri ve bir günlük okul dışı etkinliklerin öğrenci başına maliyeti öğrencilerin yaşına bağlı olarak 25-70 Euro arasında değişmektedir. Çok günlük gezilerde öğrenci başına maliyet 410 Euro'ya kadar çıkabilmektedir (European Commission, 2024a).

8 Haziran 2007 tarihli kararname, Flaman Topluluğuna ait öğrenci finansmanını düzenlemektedir. Bu, okul öncesi ile zorunlu eğitimde okul yardımları, yükseköğretimde ise çalışma yardımları sistemi aracılığıyla

yapılmaktadır. 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren, öğrenme ve çalışma sistemindeki öğrenciler de okul yardımı alabilmektedir. Okul öncesi ve zorunlu eğitimde, okul yardımı hakkı aynı zamanda devamsızlıkların sıkı kontrolüne de bağlıdır. Bir öğrencinin art arda iki eğitim yılı boyunca okula yeterince devam etmediği tespit edilirse, öğrenci o ikinci eğitim yılı için artık öğrenci bursu alamaz ya da burs zaten ödenmişse geri talep edilmektedir (European Commission, 2024a).

Çıraklar, şirket tarafından ödenen çıraklık ödeneğine hak kazanmaktadırlar. Bu ödenek, yaşlarına ve meslekteki deneyimlerine bağlıdır. Çıraklık sözleşmesi yapmış olan bir çırak, okula giden bir öğrenci ile eşdeğer kabul edilmektedir. Bu nedenle, 25 yaşına kadar çocuk yardımı hakkı devam etmektedir. Çırak 18 yaşına girdiği yılın 1 Eylülünden itibaren, çıraklık ödeneğinin çocuk yardımı sınırını aşmaması koşulu vardır. İş yeri sahibi, öğrencinin işe gidip gelme masraflarına da katkıda bulunmalıdır. Ortalama olarak, bu katkı ulaşım fiyatının %75'i civarındadır. Öğrencinin meslekî eğitim kurslarına gitmek için yapacağı ulaşım masrafları da belirli bir ölçüde geri ödenebilmektedir. İş yeri sahibi, gerekli iş ve güvenlik kıyafetlerini de sağlamalıdır (European Commission, 2024a).

Ebeveynler çocuk yardımı almaktadırlar. Doğumdan bir ay sonra, ailenin her bir çocuğu için aylık olarak çocuk yardımı ödenmektedir. Bu miktar, serbest meslek sahipleri için çalışanlardan daha düşüktür. Yardım, bağımlı olan tüm çocuklar için 18 yaşına kadar ödenmektedir. 18 ila 25 yaş arasındaki çocuklar için çocuk yardımı, hâlâ bağımlı olmaları, eğitim görmeleri ve/veya kendi gelirlerinin (belirli bir sınırın üzerinde olmamak kaydıyla) olmaması durumunda ödenmektedir. Ayrıca, çocuklar vergi indirimi hakkına sahiptir. 12 yaşına kadar olan çocuklar için resmî çocuk bakım hizmeti kullanan ebeveynler, bu masrafları vergiden düşebilmektedirler. Ancak çocuk bakım hizmeti, Çocuk ve Aile Kuruluşu tarafından yetkilendirilmişya da denetim sertifikasına sahip olmalıdır. Ayrıca okul tarafından ya da yerel hükümet ya da Flaman Topluluğutarafından yetkilendirilen, denetlenen ya da desteklenen bir girişime ait olmalıdır (European Commission, 2024a).

Yerleşim yerlerinin 4 km içinde özgür seçimleri doğrultusunda resmî ya da hükümet destekli okul bulamayan ilköğretim öğrencileri için Flaman Topluluğu ya böyle bir okulu finansman planına dâhil etmek ya da böyle bir okula ulaşım masrafına katkıda bulunmak zorundadır (European Commission, 2024a).

Hükümet destekli olmayan ve yetkilendirilmemiş eğitim girişimleri son derece sınırlıdır. Eğitim birimi bu konuda herhangi bir veri envanteri tutmamaktadır. Destekli ve yetkilendirilmiş özel eğitim, resmî eğitimle birlikte ele alınmaktadır (European Commission, 2024a).

Almanca Konuşan Topluluğun Temel Eğitim ve Ortaöğretim Süreçlerinde Eğitim Finansmanı

Bütçe, büyük ölçüde federal devletten gelen ödenekten, Valon Bölgesi'nden aktarılan malî kaynaklardan ve topluluk sakinleri tarafından ödenen radyo ve televizyon vergilerinin bir kısmından oluşmaktadır. Belçika Lüksemburgu ya da Batı Lüksemburg'unun (Belçika'nın güneydoğusunda Valon ili) özel eğitim masrafları konusunda Almanca konuşan topluluğa yardım ettiğini belirtmek gerekmektedir. Zira öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin önemli bir kısmı Belçika Lüksemburgu'ndan gelmektedir (European Commission, 2024a).

Eğitime ayrılan bütçenin neredeyse %75'i maaşlar ve sosyal güvenlik kurumu, çocuk yardımı fonu, ulusal emeklilik kurumu gibi ilgili sosyal giderler için harcanmaktadır. Eğitim, öğretim ve istihdamı oluşturan sektör, 2017 yılında yaklaşık 109 milyon pay almaktaydı. Bu pay, yasama harcamaları ve maaş ödemelerinin yanı sıra genel girişimler, okul taşımacılığı, işletme desteklerive hibeler, burslar ve akademik araştırmalar, sanat eğitimi, orta ölçekli şirketlerde ve tarımda staj ve okul binaları gibi ayrı programlar için ayrılmıştır. Bağışlar ve belirli etkinliklerden elde edilen kazançlar, kamu finansmanı dışındaki diğer malî kaynaklar olup miktar olarak nispeten önemsizdir (European Commission, 2024a).

Bütçede personel giderleri, işlevsel giderler ve bina giderleri önemli yer tutmaktadır. Tüm müdürlerin, öğretmenlerin, eğitimcilerin, sekreterlerin ve kamu sektörüne ait olan öğrenme merkezlerinin maaşları ve ücret destekleri Almanca konuşan topluluktan gelen kamu finansmanından karşılanmaktadır. Her okul yetkilisi kendi okulunun işletilmesinden sorumludur. Topluluk okulları, topluluklar tarafından finanse edilmekte ve yönetilmektedir. Topluluk okulları, işlevsel maliyetleri ve edinim maliyetlerini *(bir varlığın fatura bedeli ile buna ilave olarak o varlık kullanıma hazır hâle getirilene kadar katlanılan nakliye, sigorta, tesis bedeli gibi tüm maliyetlerin toplamından oluşan maliyeti tanımlamaktadır)* karşılamak için topluluk

bütçesinden ödenek almaktadır. Resmî olarak destekli eğitim sisteminden (offizielles subventioniertes Unterrichts wesen-OSUW) ve topluluk tarafından yönetilen destekli eğitim sisteminden (freies subventioniertes Unterrichts wesen-FSUW), masraflarının büyük bir kısmını karşılayan işlevsel ödenekler almaktadır (European Commission, 2024a).

Her okul yetkilisi, okul binalarının inşası ve bakımı konusunda da eşit derecede sorumludur. Hem belediyeler hem de yerel okul yetkilileri, onaylanan inşaat maliyetlerinin %80'ini Almanca konuşulan topluluktan gelen bütçenin bir parçası olarak kullanmaktadır. 2006'dan bu yanaokullar için kapsamlı bir yatırım programı uygulamaktadır. Özellikle Eupen Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile dil okulları büyük bir kamu-özel ortaklığı anlaşmasının bir parçası olarak yenilenmekte ya da yeniden inşa edilmektedir (European Commission, 2024a). Hizmetler, bina ile ilgili bakım, teknik sistemlerin bakımı, tedarik ve atık yönetimi, temizlik ve görevli hizmetlerini içermektedir. Okul kantinlerinin işletimi bu hizmetlerden açıkça hariç tutulmuş olup, bu hizmetler okullar tarafından sağlanmaya devam etmektedir. Binalar, topluluğun mülkiyetindedir. Kamu-özel ortaklığı, özellikle planlamanın, inşaatın ve işletmenin devrini içermesi bakımından büyük bir avantaj sunmaktadır. Sadece inşaat maliyetleri değil; otuz yıl boyunca işletme maliyetleri de önem kazanmaktadır. Özel ortak tarafından seçilen ve ücreti ödenen mimarın, enerji ve temizlik gibi sonraki maliyetlerin mümkün olduğunca düşük olacak şekilde binaları planlamasında büyük rolü vardır. Binaların tüm yaşam döngüsü boyunca, bu yaklaşım topluluğa tasarruf sağlamaktadır; çünkü bir binanın yaşam döngüsü süresince toplam maliyetlerin sadece %15'i inşaata atfedilebilirken, geriye kalan %85'i sonraki maliyetlerdir (Ostbelgien, 2024).

Zorunlu eğitim parasızdır. Hiçbir okul ücreti talep edilemez. Okul yönetimleri ve bakanlık, geleneksel öğretim materyallerinin maliyetlerinin bir kısmını karşılamaktadır (European Commission, 2024a). Çocukların ve 20 yaşa kadar olan gençlerin psiko-sosyal gelişim, sağlık ve kariyer gibi konularda yardım ve destek aldığı ve velilerin bir araya geldiği Kaleido, bilimsel programlara ve testlere dayalı bir kamu kuruluşudur. Ücretsiz bir hizmet olup koruyucu programlar, gözlemler, tavsiye ve destek aracılığıyla çocukları, gençleri ve ailelerini desteklemektedir (https://www.kaleido-ostbelgien.be/). Kaleido, öğrenme güçlüğünü teşhis ve tanıda çocukların ve gençlerin yönlendirildiği bir yerdir (Info Integration, 2016).

Okul öncesi dönemde eğitim finansmanı

2016-2017 okul yılında, anaokuluna 2.367 çocuk katılırken 2023-2024 okul yılında, anaokuluna 2.688 çocuk katılmıştır. Bu sayı son yıllarda artmıştır. Almanca konuşan toplulukta okula giden çoğu temel eğitim (okul öncesi ve ilköğretim) öğrencisi dokuz Almanca konuşulan topluluklardan birinde yaşamaktadır (%91,9). Ülkenin Fransızca konuşulan topluluklarından %6,9'u gelmektedir. Geri kalanlar Almanya (%1,1) ve Lüksemburg'da (%0,1) yaşamaktadır (Ostbelgien, 2024).

Çocukları anaokuluna giden aileler için mali destek yoktur (https://eurydice.eacea. ec.europa.eu/). Diğer bir deyişle, hükümet tarafından kreşlere çocuk başına Valon ve Flaman Bölgesinde ödendiği gibi bir katkı ödenmemektedir. Anaokulu ücretsizdir. Ebeveynlerden biri ya da çocuğun vasisi Belçika vatandaşı değilse ve çocuk, Belçika'da yaşamıyorsa okul ücreti alınabilmektedir (https://info-integration.be/). Belçika'da, çocukları olan aileler için aile yardımları vardır. Mükellefin bakmakla yükümlü olduğu kişi (çocuklar dâhil) varsa vergi indirimi yapılmaktadır. Ancak, bu aile yardımları ve vergi indirimleri, çocukların anaokuluna gitmesinden bağımsızdır. Anaokulu çocukları için okul ulaşımı ücretsizdir (European Commission, 2024a; OECD, 2022).

İlköğretim ve ortaöğretim okullarının finansmanı

2016-2017 okul yılında, ilkokula 4.812 çocuk katılırken 2023-2024 okul yılında, ilköğretime 4.972 çocuk katılmıştır. Bu sayı son yıllarda artmıştır (Ostbelgien, 2024). Çocukları olan aileler, aile yardımı almaktadır. Ayrıca, mükellefin bakmakla yükümlü olduğu kişi (çocuklar dâhil) varsa vergi indirimi yapılmaktadır. Ancak, bu aile yardımları ve vergi indirimleri, çocukların okula gitmesinden bağımsızdır. Hiçbir okul ücreti talep edilemez. İlköğretimde çocukları olan aileler yalnızca okul ulaşımı şeklinde kamu sektöründen malî yardım almaktadır. 1 Eylül 2008'den itibaren, 12 yaşın altındaki tüm öğrenciler için ulaşım ücretsizdir. Almanca konuşan toplulukta, akredite bir okula kayıtlı olan daha büyük öğrenciler, okul otobüsü kartlarında %50 indirim hakkına sahiptir (European Commission, 2024a).Toplu taşıma hizmeti (TEC şirketi) düzenlenemezse, Almanca konuşan topluluk tarafından düzenlenen okul taşıma hizmeti, öğrencilerin ikamet ettikleri yerden en yakın tercih ettikleri okula taşıma hizmeti düzenleme zorunluluğundadır. Bu mesafe ilköğretim için dört kilometredir (Ostbelgien, 2024). Geniş aileler, en

yakınlarında bulunan ücretsiz okulu tercih etmeleri durumunda, okula giden her çocuk için ek %20 indirim almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin en yakınlarında bulunan ücretsiz okulu tercih etmeleri durumunda, okula ulaşım maliyetinin belirli bir miktarı aşan kısmı Bakanlık tarafından geri ödemektedir. Defterler ve not defterleri okul tarafından ücretsiz olarak sağlanmaktadır (European Commission, 2024a). 99 Euro depozito karşılığında öğretmenler, dizüstü bilgisayar kullanma hakkına sahip olabilmektedir (Ostbelgien, 2024). Okul kantininde yemek, yüzme havuzuna giriş ve okul ya da sınıf gezilerinin maliyeti ebeveynler tarafından karşılanmaktadır. Bazen bu maliyetlerin bir kısmı veli dernekleri ya da okulun bağışçıları tarafından karşılanmaktadır (European Commission, 2024a).

Ortaöğretim, öğrenci sayısında artış kaydetmiştir. Almanca konuşan toplulukta 2022-2023 okul yılında 4.512 ortaöğretim öğrencisi varken 2023-2024 okul yılında 4.564 genç ortaöğretime katılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin %65,3'ü genel eğitim sınıflarına devam etmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin geri kalan üçte biri ise meslekî eğitim sınıflarına (%15,7), teknik beceri sınıflarına (%13) ve teknik geçiş sınıflarına (%6) devam etmektedir. Çoğu ortaöğretim öğrencisi (%87,7), Almanca konuşan toplulukta yaşamaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin %10,2'si Fransız topluluğundan, %1,2'si Lüksemburg'dan ve %0,8'i Almanya'dan gelmektedir (Ostbelgien, 2024).

Aile yardımları ve toplu taşımada indirimler, ortaöğretim öğrencileri için de geçerlidir (European Commission, 2024a). Toplu taşıma hizmeti (TEC şirketi) düzenlenemezse, Almanca konuşan topluluk tarafından düzenlenen okul taşıma hizmeti, öğrencilerin ikamet ettikleri yerden en yakın tercih ettikleri okula taşıma hizmeti düzenleme zorunluluğundadır. Bu mesafe ortaöğretim için 12-20 kilometre arasında değişmektedir (Ostbelgien, 2024). Özel hizmetler velilerin sorumluluğunda olabilmektedir. Aileler, defterler ve yazı malzemeleri için ödeme yapmakta ve kitaplar, genellikle okul tarafından küçük bir kira bedeli karşılığında (yılda 10 ila 25 Euro) sağlanmaktadır (European Commission, 2024a). Ortaöğretim öğrencileri ve stajının ilk yılındaki öğrenciler, okul yönetimine belirli bir kiralama ücreti vererek üç yıllığına dizüstü bilgisayar kullanma hakkına sahip olabilmektedir (Ostbelgien, 2024). Okul kantininde yemek (sıcak bir yemek yaklaşık 2 ila 3 Euro), yüzme havuzuna giriş ve okul ya da sınıf gezilerinin maliyeti ebeveynler tarafından karşılanmakta; bazen bu maliyetlerin bir kısmı veli

dernekleri ya da okulun bağışçıları tarafından karşılanmaktadır (European Commission, 2024a). Almanca konuşan topluluktaki bir ortaöğretim kurumuna devam eden düzenli öğrenciler, bakımından sorumlu olan kişilerin gelirleri belirli bir sınırı aşmadığı takdirde bu topluluktan eğitim bursu alma hakkına sahiptir (Ostbelgien, 2024). Buraya kadar Almanca konuşan toplulukta hükümet destekli eğitimden söz edilmiştir. Almanca konuşan toplulukta kamu destekli özel öğretim yoktur (European Commission, 2024a).

Sonuç

Federal bir devlet yapısına sahip olan Belçika'nın eğitim finansmanını ortaya koyabilmek, Fransız topluluğu, Flaman topluluğu ve Almanca konuşan toplulukların kendi eğitim sistemleri ve yapılanmaları olması nedeniyle oldukça zordur. Zira her bir topluluğun eğitim yönetiminden ve işlerinden sorumlu kendi bakanlığı/birimi bulunmaktadır ve bu toplulukların eğitim finansmanı kaynakları farklılık göstermektedir. Dikkat çeken önemli bir nokta, her bir topluluğun malî özerkliğe sahip olduğudur. Öncelikle AB üyesi ülke ortalamalarını Belçika ile karşılaştırdığımızda, 2021 verisine göre eğitime yapılan kamu harcamalarının GSYH içindeki payı Belçika'da %6,6 iken AB'de %5,0'dır. Eğitime yapılan kamu harcamalarının genel devlet harcamalarındaki payı ise Belçika'da %11,2 iken AB'de 9,4'tür (European Commission, 2024c). Bu oranlar, Belçika'da eğitim harcamalarına verilen değerin AB ülkelerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Belçika'da eğitim harcamalarına verilen önem, AB'nin başkenti olan Brüksel'in bir çekim merkezi olarak expat (vatandaşı olmadığı ülkede yaşayan/çalışan kimse) ile göçmenleri ve onların çocuklarını ülkeye adapte etme amacından da kaynaklanıyor olabilir. Zira Brüksel'in nüfusunun %33'ü expatlardan oluşmaktadır (KBC Brussels 2024). 2021 verisine göre Türkiye'de eğitime yapılan kamu harcamalarının GSYH içindeki payı %4,8 iken 2022 yılında ise azalarak %3,9 olmuştur. Toplam eğitim harcaması 2021 yılında 347 milyon TL iken 2022 yılında 587 milyon TL'dir (TÜİK, 2024). Bu değerler, sadece Flaman Bölgesinin eğitim harcamalarının oldukça gerisindedir. Flaman Bölgesi, sadece eğitim harcamalarına yapılan yatırım açısından önde değildir; aynı zamanda akademik başarı açısından da diğer topluluklardan açık ara öndedir. Örneğin, 2022 yılı PISA verisine göre Flaman topluluğu öğrencileri, PISA'da okuma, matematik ve fende Belçika'daki diğer toplulukların öğrencilerinden daha yüksek puan almışlardır (Ostbelgien, 2024). Flaman

topluluğu okullarındaki başarı, son yıllarda Brüksel'de Flamanca öğretilen okullara olan ilgiyi artırmış; hatta bu okullara başvuran öğrencilerin neredeyse açıkta kalmasına yol açmıştır (Walker, 2024).

Türkiye ile karşılaştırıldığında, Belçika'nın gelişmiş bir ülke olmasından kaynaklanan avantajlara sahip olduğu söylenebilir. Belçika'da öğrenci sayısının az olması, eğitim harcamalarına olan yatırımı görünür kılmasında bir etkendir. Önemli bir nokta, Belçika'nın kurallara ve kanunlara sıkı sıkıya bağlı bir ülke olmasıdır. Örneğin, Belçika, öğrencilerin okula devamlarını sıkı bir şekilde kontrol etmekte; okula kayıtlı olup da davam etmeyen öğrencilerin yardımlarını geri almaktadır. Ülkemiz de çocuk ve aile yardımı altında aylık belli bir miktar yardım yapmaktadır. Fakat bu yardımlar yapılırken öğrencilerin devam durumlarının izleme ve değerlendirilmesinin sıkı bir şekilde gerçekleştirilmesine, kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasına ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Info Integration. (2016). *Almanca konuşan toplulukta öğretim: Belçika'ya yeni gelenler için bilgiler*. Eupen: Info Integration.

OECD. (2022). *Quality and equity of schooling in the German-speaking community of Belgium*. Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, doi.org/10.1787 /9a6b6f3a-en.

UNESCO, (2014). *Education for all evaluation report: Belgium, Flemish community*. UNESDOC Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231186 adresinden 01/07/2024 tarihinde erişilmiştir.

Walker, L. (2024). Dutch-languageschools in Brussels: Almost 50% of childrenwhoapply do not get in. *Brussels Times*. www.brusselstimes.com/1009702/dutch-language-schools-in-brussels-almost-50-of-children-who-apply-do-not-get-in

İnternet kaynakları

BBVA Research. (2024, June). *Türkiye economic Outlook*. February 2024. BBVA Research. www.bbvaresearch.com/en/publicaciones/turkiye-economic-outlook-february-2024/

Belgian Presidency Council of the European Union. (2024, May). *The German-speaking community in Belgium*. Belgian Presidency Council of the European

Union. https://belgian-presidency. consilium.europa.eu/en/presidency/german-speaking-community/

Belgisches Rotez Kreuz. (2024, June). *Schulkosten.* Belgisches Rotez Kreuz. https://info-integration.be/category/schulkosten/

Belgiu. be Informations et Services Officiels. (2024, May). *La Belgique, un etatfédéral*. Service Public Fédéral

Belge. https://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/la_belgique_federale

Britannica. (2024, May 20). *Nieuwport.* www.britannica.com/place/Nieuwpoort

European Commission. (2024a, May). *Belgium-French community*. European Commission. Eurydice, European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/

European Commission. (2024b, June). *Economic forecast for Belgium*. European Commission. https://economy-finance.ec.europa.eu/

European Commission. (2024c, July). *Belgium.* European Commission. https://op.europa.eu/webpub

Kaleido. (2024, June). *Wikileido*. Kaleido. www.kaleido-ostbelgien.be/

KBC Brussels. (2024, July). *S'installer à Bruxelles*. KBC Brussels. https://www.kbcbrussels.be/retail/

LesMutualitésNeutres. (2024, June). *Maximum invoice*. Les Mutualités Neutres. https://en.mutualites-neutres.be/le-maximum-facturer

Macrotrends. (2024, May 15). *Bruxelles-Brussel, Belgium metro area population 1950-2024*. www.macrotrends.net/global-metrics/

Ostbelgien. (2024, June). *Comprehensive equipment: In East Belgium, teachers and secondary school students receive a laptop*. Ostbelgien. https://ostbelgienbildung.be/

Statista. (2024, July 1). *Annual Flemish education budget in Belgium from 2010 to 2022, by educational level (in thousand euros).* www.statista.com/statistics/

Statistiek Vlaanderen. (2024, July). *School population primary and secondary education*. Statistiek Vlaanderen. www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen

TÜİK. (2024, July). *Eğitim harcamaları istatistikleri 2022*. Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten

Vlaanderen is Onderwijs & Vorming. (2024, July). *Statistical yearbook of Flemish education 2022-2023*. Vlaanderen is Onderwijs & Vorming. https://onderwijs.vlaanderen.be/

Anı

Kıymetli Kasım hocamızı anlatmaya sözcüklerimin yetmeyeceğini şimdi yazarken anlıyorum. Bu anı kitabında benden önce yazmış olan öğretim üyesi hocalarımın ve arkadaşlarımın hocamızı ne kadar hoş, sevgi dolu ve saygıdeğer bir biçimde andıklarına eminim. Bunu yaparken benden çok daha güzel cümleler kurduklarına da. Kasım hocamızın sanatçı kimliğine atıfta bulunmak isterim. Hocamız çok güzel bağlama çalar. Ezgilerini duyduğumda soluğu odasında alırım. Her seferinde benden bir türkü ile eşlik etmemi ister. Ben de her seferinde sesim yettiğince *Çarşamba'yı Sel Aldı*'yı söylemeye çalışırım. Detone olarak ama onu baştan sona bildiğimden. Zor bir türküdür.

Hocamla panel davetlisi olarak katılımımızı anmadan geçemeyeceğim! 18 Aralık 2014 tarihinde Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Bilkent Üniversitesi, TED Üniversitesi ve Üniversitemiz işbirliğinde Ankara'da düzenlenen Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Panelinde, hocam, eğitim müfettişlerinin özlük haklarını sundu. Bu çalışmayı yürütürken eğitim müfettişlerinin maaşlarının öğretmen ve şube müdürlerinin maaşlarının çok gerisinde kaldığı bulgusuna ulaşmıştık. Hocamın eğitim müfettişlerinin özlük haklarına ilişkin bu bulguyu ortaya koyup önerilerimizi de söylemesiyle birlikte salonda alkış koptu. Konumuz, en çok alkış alan konu olarak diğer konuların önüne geçmişti. O an çok mutlu olmuştum. Kasım hocamla çalıştığım için kendimi çok şanslı hissetmiştim. Kasım hocamla çalışmak ve yazmak büyük bir ayrıcalık.

Kasım hocamla tarih ve sanat sohbetleri yaparız. Hocamla yaptığımız tarih ve sanat sohbetlerinden duyduğum keyif ve mutluluğu başka hiç kimseyle yaptığımda duymam. Katkısı derin; öneri ve eleştirileri yapıcıdır. Tiyatro sezonu bitti ama daha hocamla paylaşacağımız, üzerinde konuşacağımız bir sürü tiyatro oyunu var. Bu anı kitabında öğretim üyesi hocalarım ve arkadaşlarımın sayfalarından çalmamak adına önce buraya koyup sonra çıkarmak zorunda kaldığım bir eserim, 13 Haziran 2024 tarihinde Dikmen Kadınlar Lokalinde gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliğinde oynanmıştır. Bu eserimi beğeninize sunup önerilerinizi ve eleştirilerinizi bekliyor olacağım Kasım hocam.

Selam ve en derin saygılarımla,

İnci Öztürk Erkoçak

Eğitim Planlamasında Dijital Dönüşüm: İhtiyaçlar ve Gelecek İçin Yol Haritası

Arş. Gör. Dr. Burcu TOPTAŞ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, bozgeyik@ankara.edu.tr;
ORCID: 0000-0001-8419-7450

Öz

Eğitim planlaması, teknoloji ve değişen koşulların etkisiyle önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Bu kitap bölümü, eğitim planlamasında dijital devrimin tarihsel gelişimini, mevcut eğilimleri ve geleceğe yönelik beklentileri ele almaktadır. Dijitalleşmenin eğitimde nasıl bir rol oynadığı, eğitim sistemlerinin bu dönüşüme nasıl uyum sağlayabileceği ve gelecekte dijitalleşmenin eğitime olası etkileri tartışılmıştır. Bunun yanı sıra, başarılı bir dijital dönüşüm için gereken stratejiler ve eğitim kurumlarının bu süreci nasıl yönetebileceği üzerinde durulmaktadır. Eğitimde dijital dönüşümün etkileri, eğitim planlamasında yeni fırsatlar yaratırken aynı zamanda bu süreçte karşılaşılan zorlukları ve çözüm önerilerini de kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, eğitim planlaması, dijitalleşme*

Giriş

Eğitim planlaması, eğitim sisteminde hedeflenen noktaya ulaşılmasını sağlamak amacıyla karar verme ile sorun çözmeyi içeren tasarlama ve eylem sürecidir (Karakütük, 2016). Planlama bir tasarlama süreci olması nedeniyle, hazırlanan planlar çağın gerekliliklerine de uyum sağlamalıdır. Dolayısıyla bu uyum sürecinde planlama faaliyetleri, eğitimdeki dijital dönüşümden de etkilenmektedir. Eğitimde dijital dönüşüm, teknolojinin kullanımıyla yönetim süreçlerinde köklü değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir. Bu dönüşüm süreci, sadece teknolojik araçların kullanımını değil, aynı zamanda çalışanların iş yapma şekillerinin, stratejik planlamanın ve örgütün yapısının da yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitimin tüm seviyelerinde yenilikçi yaklaşımlar bu değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Mohamed Hashim vd., 2021). Eğitim planlaması, eğitim sisteminin etkin bir

şekilde işleyişini sağlamak ve gelecekteki ihtiyaçlara uygun bir yapı oluşturmak için yapılan stratejik bir süreçtir. Bu süreç, eğitim talebinin analizinden eğitim programlarının geliştirilmesine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamakta ve eğitimdeki değişimleri temele almaktadır.

Bu kitap bölümü, eğitim planlamasında dijital dönüşümün gerekliliklerini ve geleceğe yönelik stratejilerini ele almayı amaçlamaktadır. Dijitalleşmenin eğitimdeki etkilerini, eğitim planlamasının dijitalleşmeye nasıl uyum sağlayabileceğini ve başarılı bir dijital dönüşüm için gereken adımların neler olduğu kısaca tartışılmaktadır. Bu bölüm kapsamında dijital dönüşümün mevcut durumu, karşılaşılan zorluklar ve geleceğe yönelik yol haritaları ele alarak eğitim kurumlarının dijital dönüşüm sürecini nasıl yönetebilecekleri incelenmektedir.

Eğitim Planlamasının Dönüşümü

Eğitim planlaması, tarih boyunca toplumların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli evrelerden geçmiştir. Örgüt düzeyinde planlama her zaman yapılmasına karşın, ulusal ekonomi ile ilgili planlamalar daha sonra ortaya çıkmıştır. SSCB'yi dünyanın en gelişmiş ülkelerinden biri yapan Birinci Kalkınma Planı içinde eğitime ilişkin amaçlar da yer almıştır. Bunun yanı sıra Finlandiya da ilk plan hazırlayan ülkelerden biridir. Ancak eğitim planlaması kavramı, özellikle İkinci Dünya Savaşıyla birlikte tartışılmaya başlanmıştır (Karakütük, 2016). İkinci Dünya Savaşı sonrasında, bağımsızlığını kazanan birçok ülke, eğitim sistemlerini hızla genişletme amacı gütmüş ve bu amaçla eğitim planlaması birimleri kurmuştur. UNESCO'nun eğitim planlamasına yönelik çalışmaları, bu sürecin hızlanmasında önemli bir rol oynamıştır (Hallak, 1989). UNESCO, eğitimde planlamanın bir bilim dalı olarak kabul edilmesine ve planlamanın yaygınlaştırılmasında öncülük etmiştir.

Savaş dönemi sonrası 1950'li yıllardan itibaren, gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlaması yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu dönemden önce devletler, uzun vadeli sorunlarla değil, günlük problemlerle daha çok ilgilenmiştir. Ancak eğitim sisteminin sağlıklı ve gelişime açık olabilmesi için uzun vadeli bir bakış açısının benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Psacharopoulos, 1986). Örneğin Fransa, savaş sonrası dönemde ekonomik büyüme ve verimliliği artırmak için eğitim planlamasını önemli bir araç olarak

benimsemiştir (Halls, 1964). Fransa'nın bu yaklaşımının eğitim planlamasının sadece bir ulusal kalkınma bir aracı değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün de bir unsuru olarak görülmesini sağladığı belirtilebilir. 1960'lar ve 1970'lerde ise "rasyonel eğitim planlaması" aracılığıyla tepkisel (reaktif) politika yapımından önlemsel (proaktif) eğitim politika yapımına doğru bir geçiş yaşanmış ve bu süreçte bilimsel amaçlara sahip uzman eğitim planlama birimleri kurulmuştur (Bosche, 2016). Bu dönemde, eğitim planlaması öncelikle altyapıların oluşturulmasına, erişimin artırılmasına ve verimliliğe odaklanmıştır. 1980'lerde eğitim planlamasında dikkate değer bir dönüşüm gerçekleşmiş ve planlama daha katılımcı, esnek ve çeşitli hâle gelmiştir (Caillods, 2015). Yirminci yüzyılın başlarında, hızla büyüyen şehirler ve bölgelerle başa çıkabilmek için planlama eğitimi önemli hâle gelmiştir. Bu dönemde, özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta bağımsız planlama eğitim programları ortaya çıkmıştır (Silver, 2018). Türkiye'de planlı kalkınma, Cumhuriyet Dönemi ile başlamıştır. Önceleri birey düzeyinde yapılan planlama çalışmaları, ilerleyen yıllarda makro düzeyde ele alınmaya başlanmıştır (Âdem vd., 1974). Türkiye'nin bu süreçte attığı adımlar diğer ülkelerle benzerlikler taşısa dahi, kendine özgü bir kalkınma modelini de beraberinde getirdiği ifade edilebilir.

Planlama, eğitim sisteminin etkin bir şekilde yürütülmesi açısından önemlidir (Karakütük, 2016). Bu nedenle eğitim planlamasının toplumsal değişmelere uygun hazırlanması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim planlamasının tarihsel gelişimi, planlamanın çağı yakalaması gerektiğini göstermiştir. Örneğin dijital platformlar ve büyük veri analizi, eğitim ihtiyaçlarının daha hızlı ve doğru bir şekilde tespit edilmesine olanak sağlamıştır. Bu kapsamda gelecekte karşılaşılması muhtemel krizler, fırsatlar ve gelişimlere hazır olunması gerektiği de açıktır. Bu değişimler, eğitim planlamasının daha fazla veriye dayalı ve dijitalleşmenin merkezde olduğu bir paradigmaya doğru evrilmesine yol açmıştır. Veri odaklı eğitim planlama süreçleri, yerel ve bölgesel düzeylerde eğitim yönetimi için önem kazanmıştır (Gehrmann vd., 2016). Bunun yanı sıra, disiplinler arası yetkinliklerin geliştirilmesi, planlama eğitimi programlarının geleceğini güvence altına almak için önerilmektedir (Silver, 2018). Dolayısıyla eğitim planlamasının doğasından da kaynaklı olarak yenilikçi ve ileriye dönük yaklaşımların benimsenmesi, sürdürülebilirlik ve eğitimin başarısının güvence altına alınması için kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bu dönüşümler ise eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Eğitim Planlamasının Geleceği

Eğitim planlamasının geleceği değerlendirilirken öncelikle eğitimde dijitalleşmenin iyi analiz edilmesi önemlidir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, e-öğrenme platformlarının oluşturulması eğitimin dönüşümünü hızlandırmıştır. Bu platformlar, öğretim içeriğini geniş kitlelere ulaştırmasıyla eğitimin daha erişilebilir olmasını sağlamıştır (Prabowo ve Bandur, 2022). Özellikle COVID-19 pandemisi, eğitimde dijital yöntemlerin kullanımını artırmış ve uzaktan öğrenme yöntemlerinin kullanılması bir zorunluluk hâline getirmiştir (Iivari vd., 2020). Harmanlanmış öğrenme modelleri, geleneksel sınıf yaklaşımlarını dijital teknolojilerle birleştirerek esnek ve kapsamlı bir öğrenme ortamı yaratmıştır. Eğitim kurumları öğretim programları oluşturma, kaynak tahsisi ve öğrenci destek hizmetleri konusunda bilinçli kararlar almak için veri analitiğini kullanmaya başlamışlardır. Bu durum değişen ihtiyaçların karşılanmasını sağlamaktadır (Liu, 2023). Eğitimde dijital dönüşüm projeleri yeni öğrenme yöntemlerinin denenmesini sağlamaktadır. İtalya'da yapılan "Riconnessioni" projesi, dijitalleşmenin eğitimin verimliliğini ve işbirliğini artırmadaki başarısını gösteren örneklerden birisidir. Bu projenin yapılması süreci de bir stratejik planlama süreci olarak görülmektedir (Demartini vd., 2020). Bu tarz projeler, diğer ülkeler için bir model olmasının yanı sıra, dijitalleşmenin faydalarının geniş kitlelere yayılmasını da sağlamaktadır. Benzer şekilde dijital dönüşüm projeleri, eğitim kurumlarının stratejik planlarında önemli bir yer tutarak eğitim sistemlerini geleceğe hazırlamaktadır (Mohamed Hashim vd., 2021).

Eğitimde dijital dönüşüm, eğitimde köklü değişikliklere yol açarak geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini dijital ve hibrit (karma) modellerin almasını sağlamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin derslerini daha etkileşimli ve bireyselleştirilmiş olarak uyarlamalarına olanak tanımıştır (Henseruk vd., 2023). Bunun yanı sıra, öğrenci-öğretmen etkileşimi de dijital teknolojilerin kullanımı ile önemli ölçüde değişmiş; çevrimiçi ve yüz yüze etkileşimlerin harmanlandığı öğretim modelleri ortaya çıkmıştır (Mondragon-Estrada vd., 2023). Kısaca dijital dönüşüm, eğitimde yalnızca öğretim yöntemlerini değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci rollerini de yeniden şekillendirmiştir (Røe vd., 2022). E-öğrenme platformları, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanırken öğretmenlerin de daha geniş bir kaynak havuzuna erişimlerini sağlamıştır. Örneğin, COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitim uygulamaları, dijital dönüşümün ne kadar hayati olduğunu bir

kez daha göstermiştir (Aammou vd., 2023). Bunun yanı sıra dijitalleşme, eğitim kurumları arasındaki işbirliğini geliştirerek ortak kaynaklara, araştırma projelerine ve kültürler arası öğrenmeye olanak tanımaktadır (Akour ve Alenezi, 2022). Teknolojik gelişmelerin eğitimde yarattığı değişiklikler ile fırsatlar, eğitim planlamasının gelecekte bu sürece uyum sağlaması gerektiğini göstermektedir.

Eğitim planlaması, teknolojinin de yol açtığı hızlı değişimleri yönetmek için daha kritik hâle gelmiştir. Eğitim kurumlarının dijital dönüşümü benimseyerek planlarında yer vermeleri gerekmektedir (Gürbüz, 2020). Dijital dönüşümün benimsenmesinin akademik açıdan birçok olumlu sonucu bulunmaktadır (Kenwright, 2020). Şüphesiz bu süreç, dijital okur-yazarlığa odaklanmayı da gerekli kılmaktadır (Stricevic, 2018). Son yıllarda yaşanılan olaylar, eğitimin dijitalleşmesinin zorunluluk olduğunu gözden geçirilmesini sağlamasının yanında, politika ve uygulamaların yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiştir (Vishnu vd., 2022). Örneğin Avrupa Komisyonu, eğitim kurumlarının dijital çağın taleplerini karşılayabilmesi için Dijital Eğitim Eylem Planı girişimini başlatmıştır (Atanasov ve Ivanova, 2019). Kısacası eğitim ve planlama süreçlerini dijitalleşmeden bağımsız düşünmek oldukça güçtür. Bu nedenle eğitim planlamasının geleceğine ilişkin şu hususlara dikkat edilmesi önerilebilir:

- *Eğitim Planlamasının Dijitalleşmesi:* Eğitimde dijital dönüşüm ve teknolojinin entegrasyonu, eğitim planlamasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle eğitim planlaması, dijitalleşmenin temel bir unsur olarak kabul edilmesini gerektirmektedir. Eğitimciler ve planlayıcılar, eğitim süreçlerini dijital araç ve kaynaklara uyumlu hâle getirerek öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelidir. Bu durum, öğretim programlarının tasarlanmasından öğretim yöntemlerine kadar her alanda dijitalleşmenin göz önünde bulundurulmasını sağlayacaktır. Nitekim çevrimiçi eğitim platformları ve dijital kaynaklar, özellikle COVID-19 pandemisi sonrasında eğitimde daha yaygın şekilde kullanılır hâle gelmiştir (Chan, 2022). Yapay zekânın ise eğitimde devrim niteliğinde değişiklikler yapması muhtemeldir. Kişiselleştirilmiş öğretim sistemleri, sanal gerçeklik gibi teknolojiler; öğretim programlarının hazırlanması ve pedagojisi üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Cowin, 2022; Escotet, 2023).
- *Veriye Dayalı Planlama:* Eğitim planlamasının gelecekte daha fazla veriye dayalı olacağı öngörülmektedir. Bu durum ise yerel ve

bölgesel düzeyde eğitimin daha etkili planlanmasını sağlayacaktır (Gehrmann vd., 2016).

- *Kapsayıcılık ve Eşitlik:* Eğitim planlaması, toplumsal değişimlerle birlikte herkesin eğitim fırsatlarına eşit bir şekilde erişimini sağlamaya daha fazla odaklanırken bu süreçte kapsayıcılık ve eşitlik ilkesine vurgu yapmaktadır. Bu süreçte ise dezavantajlı grupların eğitim almasını kolaylaştıracak politikalar, toplumsal eşitlik ve insan hakları perspektifinden ele alınmalıdır (Pitman, 2015). Bu bağlamda dijitalleşme, kaliteli öğrenme kaynaklarına küresel erişim sağlayarak eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesine destek olabilir, böylece okullar ve bölgeler arasındaki öğrenme farklılıkları en aza indirilebilir (Douse ve Uys, 2017).
- *Esneklik ve Adaptasyon:* Eğitim sistemleri, hızla değişen teknolojik ve toplumsal koşullara uyum sağlamak için daha esnek hâle gelmelidir. Eğitim planları ise yenilikçi yaklaşımları ve teknolojik gelişmeleri dikkate alarak düzenli şekilde güncellenmelidir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımın desteklenmesini sağlayacak bu planlar, işbirliğinin ve aktif katılımın artırılmasını amaçlamaktadır (Kariippanon vd., 2019). Dolayısıyla eğitim planlaması eğitim ortamlarının ve kurumlarının daha yenilikçi bir anlayışa sahip olmasını destekleyecek hedefleri içermelidir.
- *İşbirliği ve Paylaşım:* Eğitim planları, uluslararası işbirlikleri ve bilgi paylaşımını daha fazla teşvik edecektir. Bu sayede eğitim kurumları, farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen en iyi uygulamaları benimseyerek etkili ve kapsayıcı eğitim sistemleri oluşturabilirler (Douse ve Uys, 2017). Nitekim uluslararası işbirlikleri, yenilikçi öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Charteris vd., 2021).
- *Yaşam Becerileri:* Eğitim planlama sürecinde yaratıcı becerilere önem verilmeli; özellikle dijitalleşmenin de etkisi göz önünde bulundurularak farklı becerilerin geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Wilson ve Beatley, 2018).

Sonuç olarak eğitim planlamasının geleceği, dijitalleşme, kapsayıcılık, eşitlik, esneklik ve işbirliği gibi unsurlar etrafında şekillenecektir. Planlama süreçlerinde bu unsurlara dikkat edilmesi eğitim sistemlerinin daha etkili ve adil olmasını sağlayabilecektir. Özellikle eğitim kurumlarının dijital bir dönüşüme hazır olmaları gerekmektedir. Dijital dönüşüme hazırlık süreci,

kurumların mevcut teknolojik altyapısını, personelin dijital okur-yazarlığını ve dijital içerik ile kaynakların mevcut durumunu içermektedir. Birçok eğitim kurumu, dijital dönüşüm sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle, kurumların dijital dönüşüme hazırlık durumlarını değerlendirmeleri ve gerekli iyileştirmeleri yapmaları önemlidir.

Eğitimin Dijital Dönüşümünde Karşılaşılan Zorluklar

Dijital eğitimde en büyük zorluklardan biri, uygun teknolojik altyapının eksikliğidir. Birçok okul, özellikle kırsal veya yetersiz hizmet alan bölgelerde, dijital öğrenme için gerekli temel altyapıdan yoksundur (Douse ve Uys, 2017). Bu eksiklik, eğitimin ve planlamanın dijitalleşmesini zorlaştırmaktadır (Ogembo vd., 2012). Eğitimde dijital dönüşümün başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yüksek hızlı internet erişimi, güvenli veri saklama sistemleri, modern bilgisayar donanımları ve diğer dijital cihazları içeren bir teknolojik altyapı gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının altyapılarını güncellemeleri ve bu teknolojilere yatırım yapmaları önemlidir. Özellikle kırsal kesimlerdeki okulların dijital altyapı eksikliği, öğrencilerin dijital materyallere ulaşmalarında zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Düşük sosyoekonomik statüdeki öğrenciler, evlerinde internet erişimi veya gerekli dijital cihazlara sahip olmayabilirler (McCrea, 2016). Bu durumda okullar ve yetkililer, öğrencilere ücretsiz internet erişimi konusunda destek olmalıdır. Ayrıca topluluk merkezleri veya kütüphaneler gibi kamuya açık alanlarda ücretsiz internet hizmeti sunulması, erişim sorunlarını azaltabilir. COVID-19 krizinde yaşanan uzaktan eğitim çalışmaları, uzaktan eğitime erişimi olmayan öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kaybını göstermiştir.

Dönüştürücü teknolojilerin hızla gelişmesi, eğitimciler için büyük bir zorluk teşkil etmektedir ve öğretmenlerin bu teknolojilere uyum sağlama gereksinimi, eğitim sisteminde önemli bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin dijital dönüşüme ayak uydurabilmeleri için yalnızca teknolojik araçları kullanma becerilerine değil, aynı zamanda dijital pedagojik stratejilerin geliştirilmesine ve uygulanmasına da ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmenlerin yeterliklerini artırma amacıyla sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmeli ve bu programlar, somut beceriler kazandırmayı hedeflemelidir (Saravanakumar vd., 2023). Bunun yanı sıra programlar, yenilikçi öğretim uygulamalarını geliştirmeye de odaklanmalıdır (Douse ve Uys, 2017).

Dijital dönüşüm sürecinde, veri güvenliği ve gizlilik önemli bir gereksinimdir. Eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmen verilerinin güvenliğini sağlamak için güçlü şifreleme teknikleri, güvenli veri saklama yöntemleri ve düzenli güvenlik denetimleri gibi önlemleri almalıdır. Aynı zamanda veri gizliliği politikaları oluşturulmalı ve bu politikalar tüm paydaşlara etkin bir şekilde iletilmelidir (Zimovetc ve Abraukhova, 2023). Eğitimde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, bu güvenli önlemler, dijital sistemlere güvenin sağlanması amacıyla kritik bir rol oynamaktadır.

Dijital eğitimde karşılaşılan diğer önemli bir zorluk, politika ve yönetimsel engellerdir. Eğitim politikalarının dijital dönüşüme uygun olmaması veya yetersiz kalması, dijital eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde hayata geçirilmesini engelleyebilir (Vatanartıran ve Karadeniz, 2015). Bu sorunun çözümü için eğitim politikalarının dijital dönüşüme uygun hâle getirilmesi ve eğitim kurumlarının dijital dönüşüm stratejileri geliştirmesi gereklidir. Örneğin dijital eğitime yönelik somut politikaların oluşturulması ve bu politikaların uygulanmasını destekleyecek yönetimsel yapılar oluşturulması, dönüşümün başarısı için önemli adımlar olabilir.

Yukarıda tartışılanlardan hareketle, dijital dönüşümün başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için güçlü bir teknolojik altyapının oluşturulması, öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması, dijital içeriklerin geliştirilmesi ve veri güvenliği ile gizlilik konularında önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanması, eğitimde dijitalleşmenin etkili ve sürdürülebilir olmasını sağlayacaktır.

Sonuç

Eğitimde dijital dönüşüm, geçici bir eğilim olmaktan ziyade, eğitim planlamasının tüm yönlerini etkileyen bir değişim süreci olarak görülmelidir. Dijital teknolojilerin eğitime uyumu, geleneksel öğretim ve öğrenim yaklaşımlarının daha etkileşimli, bireyselleştirilmiş ve erişilebilir hale getirilmesini sağlamıştır. Dijital araçlar ve platformlardaki değişimler ise öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması ve uluslararası işbirliğini teşvik etmek amacıyla yeni yollar açılmasını sağlamıştır.

Eğitimde dijitalleşmenin başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için birkaç önemli unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında güçlü bir teknolojik

altyapının geliştirilmesi, eğitimcilerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması, kapsayıcı politikaların oluşturulması ve etik ilkelere uygun veri güvenliği sistemleri yer almaktadır. Eğitim kurumlarının ise güncel ihtiyaçlara yanıt verebilecek şekilde esnek ve uyum sağlayan bir planlama yaklaşımının benimsenmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir.

Eğitimde dijitalleşmenin eğitim planlaması stratejileri ve politikaların yapılmasında önemli bir rol oynamayacağı devam edeceği belirtilebilir. Bu dönüşümün beraberinde getirdiği zorluklar olsa da fırsatların değerlendirilmesi de gerekmektedir. Eğitimde niteliğin artırılması için hızla değişen dünyanın anlaşılabilmesi eğitim planlamasının bu değişimlerle uyumlu olması önemlidir.

Kaynakça

Aammou, J., Jdidou, M., & Lahiala, A. (2023). E-learning during the COVID-19 pandemic: Challenges and solutions. *Education and Information Technologies*, *26*(4), 1234-1256.

Âdem, M., Ecevit, Z., Ulutekin Ş. ve Okan, K. (1974). *Eğitim planlaması seminer notları.* MEB Araştırma ve Koordinasyon Dairesi.

Akour, M., & Alenezi, M. (2022). Higher education future in the era of digital transformation. *Education Sciences, 12*(11), 784.

Atanasov, V. T., & Ivanova, A. S. (2019, May). A framework for measurement of interactivity of digital learning resources. In *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)* (pp. 649-654). IEEE.

Bosche, A. (2016). The back office of school reform: educational planning units in German-speaking Switzerland (1960s and 1970s). *Paedagogica Historica*, *52*(4), 380-394.

Caillods, F. (2015). Educational planning worldwide. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences* (2nd Edition) (pp. 261-265). Elsevier Health Sciences.

Chan, T. (2022). Online education and digital inclusion. *British Journal of Educational Technology*, *53*(4), 725-741.

Charteris, J., Wright, N., Trask, S., Khoo, E., Page, A., Anderson, J., & Cowie, B. (2021). Patchworks of professional practices: Teacher collaboration in innovative learning environments. *Teachers and Teaching, 27*(5), 625-641.

Cowin, J. (2022). A chain of worlds: Education in the age of metaverses. In *The 26th world multi-conference on systemics, cybernetics and informatics: WMSCI 2022, July 12-15, 2022* (Vol. 3, pp. 25-30).

Demartini, C., Benussi, L., Gatteschi, V., & Renga, F. (2020). Education and digital transformation: The "Riconnessioni" project. *IEEE Access*, *8*, 186233-186256.

Douse, M., & Uys, P. M. (2017). Bridging the digital divide in education: Solutions from developing countries. *International Journal of Educational Development*, *57*, 60-70.

Escotet, M. Á. (2023). The optimistic future of Artificial Intelligence in higher education. *Prospects*, 1-10.

Gehrmann, A., Pelzmann, S., & Matthes, D. (2017). Data-driven planning and regional educational management. In A. Million, A. J. Heinrich, & T. Coelen (Eds.), *Education, space and urban planning: Education as a component of the city* (pp. 319-327). Springer.

Gürbüz, T. (2021). Enabling digital transformation in education and training: Towards effective human capital development. In O. Yıldız (Ed.), *Recent developments in individual and organizational adoption of ICTs* (pp. 228-243). IGI Global.

Hallak, J. (1989). *Educational planning: The advisory role of UNESCO*. UNESCO.

Halls, W. D. (1964). Educational planning in an industrial society: the French experience. *Comparative Education*, *1*(1), 19-28.

Henseruk, H., Tereshchuk, H., Sysoiev, O., & Vasylenko, O. (2023). Blended learning in the context of digital transformation of higher education. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy*.

Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması: Kuram ve uygulama*(2. Baskı). Nobel Yayınları.

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *PloS one*, *14*(10), 1-13.

Kenwright, B. (2020). When digital technologies rule the lecture theater. *IEEE Potentials*, *39*(5), 27-30.

Liu, M. (2023). The role of data analytics in educational planning. *Journal of Educational Technology Systems*, *52*(1), 23-38.

McCrea, B. (2016). 4 ways schools are overcoming flipped learning equity challenges: These work arounds are supporting the flipped learning movement off campus and even when digital equity is sparse or non-existent. Retrieved from https://thejournal.com/articles/

Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2021). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*, *27*, 3171-3195.

Mondragon-Estrada, E., Kirschning, I., Nolazco-Flores, J., & Camacho-Zuñiga, C. (2023). Fostering digital transformation in education: Technology enhanced learning from professors' experiences in emergency remote teaching. *Frontiers in Education*, *8*(1250461), 1-14.

Ogembo, J., Ngugi, B. K., & Pelowski, M. (2012). Computerizing primary schools in rural Kenya: Outstanding challenges and possible solutions. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, *52*(6), 1-17.

Pitman, T. (2015). Unlocking the gates to the peasants: are policies of 'fairness' or 'inclusion' more important for equity in higher education? *Cambridge Journal of Education*, *45*, 281-293.

Prabowo, G., & Bandur, A. (2022). Digital transformation in education: A case study of e-learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Practice*, *13*(3), 88-99.

Psacharopoulos, G. (1986). The planning of education: Where do we stand? *Comparative Education Review*, *30*(4), 560-573.

Røe, Y., Wojniusz, S., & Bjerke, A. H. (2022). The digital transformation of higher education teaching: Four pedagogical prescriptions to move active learning pedagogy forward. *Frontiers in Education*, *6*, 1-6.

Saravanakumar, A., Raja, M., & Sivakumar, K. (2023). The impact of digitalization on teacher professional development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *18*(3), 78-93.

Silver, P. (2018). *Planning education: Global perspectives*. Routledge.

StriČević, I. (2018, February). Literacies in the digital age new teaching paradigms and solutions for academic libraries. In *2018 5th International Symposium on Emerging Trends and Technologies in Libraries and Information Services (ETTLIS)* (pp. 169-173). IEEE.

Vatanartıran, S., & Karadeniz, Ş. (2015). A needs analysis for technology integration plan: Challenges and needs of teachers. *Contemporary Educational Technology*, *6*(3), 206-220.

Vishnu, S., Sathyan, A. R., Sam, A. S., Radhakrishnan, A., Ragavan, S. O., Kandathil, J. V., & Funk, C. (2022). Digital competence of higher education learners in the context of COVID-19 triggered online learning. *Social Sciences & Humanities Open*, *6*(1), 1-10.

Wilson, B. B., & Beatley, T. (2018). Educating code-switchers in a post-sustainability world. In A. I. Frank & C. Silver (Eds.), *Urban Planning Education* (pp. 307–321). Cham: Springer.

Zimovetc, Y., & Abraukhova, V. (2023). Cybersecurity in digital education: Protecting students and teachers. *Journal of Information Security*, *14*(3), 1-15.

Arş. Gör. Dr. Burcu TOPTAŞ

Arş. Gör. Dr. Burcu Toptaş, Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği mezunudur. Mezuniyetinin ardından Bilkent Laboratory and International School'da sınıf öğretmeni ve koordinatörlük görevlerinde bulunmuştur. Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında, 2015 yılından itibaren araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Dr. Burcu Toptaş, yüksek lisansını ve doktorasını Eğitim Yönetimi ve Teftişi programında tamamlamıştır. 2019-2020 yılları arasında Twente Üniversitesinde bir yıl süre boyunca ziyaretçi araştırmacı olarak eğitim ve araştırma faaliyetlerinde bulunmuştur. Dr. Burcu Toptaş, 2020 yılından itibaren Avrupa Eğitim Araştırmaları Derneğinde (EERA) gelişmekte olan araştırmacılar topluluğunun yardımcı yöneticisi olarak görev yaparak bu araştırmacıların kariyer gelişimlerine yönelik çalışmalar yapmakta; ERC-ECER Konferanslarında bilim ve düzenleme kurulu üyesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün Asistanı Olmak

Prof. Dr. Kasım Karakütük Hocamla tanışmamız, 2013 yılında yüksek lisans programına başlamamla olmuştur. Kasım Hocam o zaman rektör yardımcısıydı. O kadar yoğun çalışmasına rağmen, derslerine zamanında gelmesi ve zamanı en etkili şekilde kullanması beni şaşırtmıştır. Öğrencisi olduğum o ilk zamanlardan itibaren kendisinin hem bir öğretim üyesi hem de yönetici olarak ne kadar ilkeli biri olduğunu anlamıştım. Hocamız, öğrencilerine karşı o kadar nazik ve anlayışlıydı ki bunun bizi çok mutlu ettiğini hatırlıyorum. O derste herhalde en önde oturmam ve dersini çok sevdiğim için sürekli derse ilişkin okuma yapmamdan dolayı "Sen benim bu derste asistanım" ol demişti. Bu ifadenin beni çok mutlu ettiğini hatırlıyorum. Belki de o derste söylediği o cümle, benim akademiye bu kadar yakın olmamı sağlamıştır. Yıllar sonra aynı ana bilim dalında görev yapınca hocamızın bilim insanı ve deneyimli bir yönetici olarak tutumunu da hep örnek almaya çalışmışımdır. Hocamız o kadar titiz ve düzenli bir insandır ki lisans döneminde tuttuğu ders notlarından, girdiği derslerdeki öğrencilerin notları, yoklaması, ödevlerine kadar her şeyi düzenli bir şekilde saklar. Kasım Hocam, bu anılarını bir gün benimle paylaştığında yaşadığım şaşkınlığı unutamıyorum. Hocamız kadar özenli olabilmek en büyük ideallerimden biridir. Aslında yaptığı her şey öğrencisine, kurumuna, ülkesine bağlılığından kaynaklanmaktadır. Kasım Hocamın bunların yanı sıra insanlığı da her zaman takdirimi kazanmıştır. Fakültede ve genel olarak üniversitemizde karşılaştığı herkesin ismini öğrenir ve onlara ismiyle hitap eder. Her gördüğü kişiye hâl

hatır sorar ve varsa derdini dinler. Onunla kampüste yürürken her adım başı mutlaka en az bir kişi kendisine saygıyla selam verir. Hep güler yüzlüdür, öyle ki en zor durumlarda bile sizi bir fıkra ile güldürebilir. Hocam, bilgisini ve deneyimlerini paylaşmaktan ise hiçbir zaman çekinmez. Bir şeyin nasıl yapılmasını gerektiğini bilemediğimiz durumlarda, Kasım Hocamın kapısını çaldığınızda asla sizi geri çevirmez ve destek olmaya çalışır. Hocamın hem akademik hem de kişisel açıdan desteklerini unutmam mümkün değildir. Onun disiplini, çalışkanlığı, planlı, düzenli ve anlayışlı olması umuyorum ki herkese örnek olur. Dilerim ki onunla çalıştığımız ve çalışacağımız uzun yıllarda bizler de kendisinden öğrendiklerimizi hayata geçirebilir ve bu ülkenin geleceği için onun kadar canla başla çalışabiliriz.

Türkiye'de Eğitim Göstergelerinin Kalkınma Plânlarında Öngörülen Hedeflere Göre Gerçekleşme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*

Dr. Ali İlker Kurt

Milli Eğitim Bakanlığı, aliilkerkurt@hotmail.com;
ORCID 0000-0002-8176-9086

Öz

Türkiye'de 1963 yılında başlayan kalkınma planları aracılığı ile ekonomi, eğitim, sağlık, şehirleşme, demokratikleşme gibi son derece önemli konularda geleceğe ilişkin öngörüler ve makro hedefler ortaya konmaktadır. Kalkınma planları eğitim politikaları aracılığı ile eğitimde gerçekleştirilecek ilkeleri belirlemesi bakımından temel belgelerden biridir. Günümüzde planlamaya olan bakış neoliberal politikalar bağlamında değerlendirilmektedir. Üretimde, bilişim teknolojilerinde meydana gelen büyük değişimlerden dolayı uzun vadeli planlamanın etkili olamayabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle daha kısa vadeli programlar öngörülse de son yıllarda geleceğe ilişkin uzun vadeli projeksiyonların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Ancak hazırlanan kalkınma planlarında öngörülen hedeflere ilişkin belirgin bir bütçeleme olmamasının ve planlama için gerekli hazırlıkların yapılmamasının belirlenen hedeflerin önemli bir bölümüne ulaşılamamasına neden olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yapmış olduğu harcama kalemlerindeki 2018 yılından sonra başlayan önemli düşüşlerin gelecekteki kalkınma planlarında öngörülen hedeflere ulaşmayı oldukça zorlaştıracağı söylenebilir. Her ne kadar geleceğe ilişkin nüfus kestirimlerinde öğrenci sayılarında düşüşler beklense de artışın azalarak da olsa devam ettiği görülmektedir. Bu da eğitim harcamalarına ayrılan kaynağın düşürülmesi halinde daha ciddi problemler ile yüz yüze kalınacağını göstermektedir. Kalkınma planlarında öngörülen hedefler kamu kurumları için emredici niteliktedir. Bu bakımdan gelecekteki

* Bu çalışmada kullanılan veriler 2021 yılında iconte tarafından gerçekleştirilen 13. International Congress on New Trends in Education ve 2022 yılında Ankara TED Üniversitesi'nde gerçekleştirilen EJER Congress'te sunulan sözlü bildirilerden elde edilmiştir.

kalkınma planlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli eğitim planlamalarının ve bütçelemenin yapılması zorunludur.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim planlaması, beş yıllık kalkınma planı, eğitim harcamaları*

Giriş

Eğitim planlaması geleceği ya da geleceğin sağlayabileceği birçok seçeneği araştırmabilmeyi, çeşitli sorunlar ya da dengesizliklerin topluma gösterilmesini, bu sorunların çözümü için yollar öngörmeyi hedeflemektedir (Adem, 1997, s. 33). Eğitim planlaması açıkça tanımlanmış amaçlara uygun olarak bireyin varolan yeteneklerini geliştirmek, ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına yardım edecek eğitim olanaklarının tüm nüfusa sağlamak için kamuoyunun katılması ve desteği ile kamu kesimi için olduğu kadar, özel kesim için de geçerli, toplumsal araştırma yöntem ve ilkelerinin, eğitimbilimsel tekniklerin eşgüdümlü uygulamasını içeren sürekli yönetsel, ekonomik ve parasal bir süreçtir (Adem, 1997, s. 34).

1980'li yıllardan sonra özellikle neoliberalizmin yükselişi ile birlikte planlamaya ilişkin bakışın değişmeye başladığı söylenebilir. Piyasa ekonomisinin yükselmesiyle birlikte eğitim planlaması yaklaşımlarında bir kırılma yaşanmış klasik planlama anlayışından vazgeçilmiştir (Ulutaş, 2022, s. 61). Ergen (2013, s.164) eğitim planlaması açısından gelecekle ilgili eylem ve eğilimlerin kestirilmesine yönelik iktisadi yaklaşımların yerini strateji temelli niyet belirten yaklaşımlara bıraktığını ifade etmektedir. Gelişen teknoloji ile hayatımızda hızın giderek arttığı ve geleceğe ilişkin öngörülerde bulunmanın daha zor hale geldiği vurgulanmaktadır. Bu yüzden uzun soluklu planlar yerine daha kısa süreli stratejik planların yapılması gerektiği üzerinde durularak daha esnek bir anlayışın gerektiği ana akım iktisatta söylenmektedir. Ancak bu anlayış planlamaya verilen değerin ve önemin kaybolmasına da neden olmaktadır. Küçüker (2012, s. 21) Türkiye'de eğitim planlamasının nüfusun tamamını dikkate alan bir yaklaşımla yurttaşların yetenekleri ölçüsünde yetiştirilmesini amaçlamaktan çok ekonominin hedefleri çerçevesinde düşünüldüğünü ifade etmektedir. Her ne kadar planlamaya ilişkin geçmişten günümüze önemli belgeler ortaya konmuş olsa bile planlama için öngörülen sürelerin bitmesinden sonra ulaşılan hedefler değerlendirildiğinde özellikle eğitime ilişkin amaç ve hedeflere ulaşma

konusunda yeterli mesafenin alınamadığı bir sonraki planın hedeflerine bakıldığında açıkça görülmektedir.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi Kanunu ile birlikte kamu kurum ve kuruluşlarının stratejik planlamaya uygun olarak gerekli birimleri kurulmuş ve kanunda ön görülen stratejik planlar hazırlanmaktadır. Bütçe dönemi sonunda hazırlanan faaliyet raporları aracılığı ile öngörülen stratejik hedeflere hangi düzeylerde ulaşıldığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Örnek olarak yükseköğretimde üniversitelerin faaliyet raporları incelendiğinde belirlenen amaçlara ulaşma konusunda yaşanan zorlukların bu belgelere yansıdığı görülmektedir (Kurt, 2021, s. 48). Özel olarak eğitimde dünyada yaşanan gelişmeler konusunda temel göstergelerden biri OECD raporlarının olduğu söylenebilir. Eğitimin bütün düzeylerinde gelişmeye olan ihtiyaç geçmişten günümüze bütün beş yıllık kalkınma planlarına yansımaktadır. Öngörülen hedeflerin bazılarına ulaşma konusunda çeşitli gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Ancak eğitime ilişkin beklentiler sürekli değişmekte ve güncellendiği görülmektedir. Geçmiş yıllardaki okullaşma oranlarına ulaşma konusunda ciddi mesafeler alınsa bile hala öngörülen hedeflere ulaşılamamıştır. Bununla birlikte eğitimin niteliğine ilişkin yeni hedefler ve planlamaların yapılması gerektiği; belirlenen bu planlamaların gerçekleştirilmesi için gerekli mali olanakların kamu kuruluşlarına sağlanması gerektiği söylenebilir. Adem (1997, s. 32) eğitim planlamasının eğitimde karşılaşılacak her türlü sorunu çözecek olağanüstü bir yol; öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin özgürlük ve yetkilerini ortadan kaldırmaya çalışan bir faaliyet olmadığını, aynı zamanda eğitim planlamasının toplumun seçme, karar verme yetkisinin küçük bir teknisyen gruba devredilmesine izin veren bir araç olmadığını ifade etmektedir. Adem (1997), eğitim planlamasında bazı önemli vurgular yapmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim planlarının yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, toplumun onayı ya da düşünceleri alınarak yapılmasıdır. Bunun gerçekleşmemesi halinde yapılan planlama antidemokratik olma durumuna düşmektedir. Eğitim paydaşları tarafından kabul edilemeyen eğitim politikalarının uygulamada başarı kazanması mümkün değildir. İkinci önemli konu planlamanın sadece yapılacak ya da gerçekleştirilmesi gereken hedeflerin neler olduğunun ortaya konması değildir. Oluşturulan eğitim planlarının gereklerinin yerine getirilmesi için, işlem basamaklarının neler olacağının tam olarak belirlenmesi ve gerekli parasal kaynağın sağlanmasıdır.

Adem (1982) *Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı* adlı çalışmasında beş yıllık kalkınma planlarında öngörülen hedeflere göre eğitimde nasıl bir finansman politikasının izlendiğini incelemiştir. Bu çalışmada da 2007 yılından başlayıp 2021 yılına kadar geçen zamanda eğitimin tür ve düzeylerine göre yapılan kamusal harcamalar belirlenmiştir. Belirli bir planlama dahilinde öngörülen amaca ancak bu amaçlar için gerekli kamu kaynağının herhangi bir kısıntıya gidilmeden bütçelenmesi ile ulaşılabilir. Aksi takdirde planlamanın hedeflerine ulaşmasının mümkün olmadığı çok açıktır. Genel kamu yönetiminde tasarrufa gidilmesi gerekli zamanlarda doğrudan MEB bütçesinde tasarrufa gitmek oldukça yanlış bir ekonomi politikasıdır. Ereş (2020, ss. 203-204) eğitim planlaması sürecinin başlatılmasında, eğitim yöneticilerinin liderlik kararlarını alabilmeleri için odaklanılması gereken üç bileşen bütçe kısıntıları, ulusal kalkınma ve sosyal yapının çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu üç bileşenin vurgulanmasındaki temel mantık, ilgili tüm kişilerin aktif katılımının olması gerekmektedir. Öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler ve yöneticiler planlama faaliyetleri içinde yer alması gerekmektedir (Ereş, 2020, s. 203).

Türkiye planlama konusunda SSCB'den sonra ekonomide plan uygulayan, planlama konusunda zengin bir geçmişe sahiptir (Karakütük, 2023, s. 42). Dünyada planlama kavramının henüz kullanılmadığı bir dönemde 1920'li yıllardan sonra 1923 yılında planlama ile ilgili kurulların kurulmaya başlandığı görülmektedir (Karakütük, 2023, s. 47). 1933-1950 yılları arasında planlamaya ilişkin ilk girişimler, 1960'lı yıllardan sonra ise ekonomik, sosyal, kültürel hedeflerin de planlama kapsamında değerlendirilmeye başladığı görülmektedir (Kaya ve Argon, 2021, s. 277). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1963-1977 dönemini kapsayana 15 yıllık bir dönemin ilk basamağı olarak düşünülmüştür (Yıldırım, 2023, s. 374). Türkiye'de 1963 yılında başlayan beş yıllık kalkınma planları aracılığı ile ekonomi, eğitim, sağlık, şehirleşme, demokratikleşme gibi son derece önemli konularda geleceğe ilişkin öngörüler ve makro hedefler ortaya konmaktadır. Planlama, kalkınmanın önemli bir aracı olan kalkınma planlarında belirlenen eğitim politikaları aracılığı ile eğitimde gerçekleştirilecek ilkeleri belirlemesi bakımından temel belgelerden biridir (Karakütük, 2023). Hazırlanan BYKP'ler kamu sektörü için emredici niteliktedir. 8. BYKP ile 2001-2023 dönemini kapsayan 23 yıllık uzun vadeli strateji planını ilk beş yıllık aşaması olarak oluşturulduğu görülmektedir (Yıldırım, 2023, s. 374).

Karakütük (2023, ss. 188-196), geçmişten günümüze Türkiye'de kalkınma planlarında öngörülen hedeflerin gerçekleşme düzeylerini bazı başlıklarla incelemiştir. Okuma-yazma oranlarının yüzde yüze ulaşamamasının en büyük nedeninin ilköğretim çağına gelip de okula gitmemiş veya gidememiş çocuklar olduğunu ifade etmektedir. 11. Kalkınma Planında 2018 yılında beş yaş net okullaşma oranının %75,1, tekli eğitimde okullaşma oranının ilkokulda % 58,7, ortaokulda % 66,4 lisede % 93,2 olduğu, tüm için plan hedefin 2023 yılında %100 olması ifade edilmiştir (Karakütük, 2023, s. 191). Bu hedefe henüz ulaşılamamıştır.

Günümüzde planlamaya olan bakış neoliberal politikalar bağlamında değerlendirilmektedir. Üretimde, bilişim teknolojilerinde meydana gelen büyük değişimler nedeniyle uzun vadeli planlamanın etkili olamayabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle daha kısa vadeli programlar öngörülse de son yıllarda geleceğe ilişkin uzun vadeli projeksiyonların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Kalkınma planları beş yıllık süreler için öngörülmekte ve hedefler belirlenmektedir. Ancak beş yıllık hedefler 50 yıllık hedefleri gerçekleştirmek için öngörülen adımları kapsamayı amaçladığı söylenebilir.

Eğitim planlaması geleceğe ilişkin nüfus projeksiyonları aracılığı ile belirli kestirimlerde bulunma ve bu tahminlere ilişkin ön hazırlıkların yapılmasını sağlayan vazgeçilmez bir süreçtir (Ünal, 1996, s. 255). Planlama yolu ile ülke eğitiminin var olan durumunun belirlenmesi ve geleceğe ilişkin hedeflerin belirlenen eksikliklerin tamamlanmasını sağlamaktadır. 11. Kalkınma Planı 2019-2023 yılları arasını kapsamakta, 2053 yılı hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak 2024-2028 yılları arasını kapsayan 12. Beş Yıllık Kalkınma Planı 31 Ekim 2023 tarihinde TBMM tarafından kabul edilmiş, Resmî Gazete'nin 1 Kasım 2023 tarihli mükerrer sayısında yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 11. Kalkınma planında eğitime ilişkin temel öngörüler belirlenmiştir. Planda öngörülen hedefler aynı zamanda eğitimdeki mevcut durum konusunda da temel belirlemeler yapması bakımından oldukça önemlidir.

Alanyazında kalkınma planlarında eğitime ilişkin öngörülen hedeflere ulaşma konusunda değerlendirme yapan çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan bir bölümü 2010'lu yıllarda yapılan ve 2023 yılına ilişkin hedefleri ve bu bağlamda 2050'li yıllara ilişkin kestirimlerin yapıldığı görülmektedir. Kavak (2011, s. 100-101), Türkiye'de nüfus projeksiyonlarına göre eğitimde mevcut durumu ve 2050'li yıllara ilişkin projeksiyonlar çerçevesinde yaptığı

çalışmasında Türkiye'de eğitimde genç nüfus sayısının azalma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle eğitime yapılan kamusal harcamaların çocuk ve gençlere daha nitelikli eğitimi amaçlaması gerektiğini belirtmektedir.

Ereş (2020, ss. 205-208) başarılı bir planlamayı engelleyen bazı sorunlar olduğunu belirtmektedir. Liderlik eksikliği, yöneticinin planlama yetersizliği, yetersiz nitelikli personel, planlama sürecine olan bağlılık eksikliği, odak eksikliği, gerçekçi olmayan beklentiler, yetersiz girdi ve bilgiler, sistemin karmaşıklığı, yetersiz kaynaklar ve finansman, pratik olmayan planlar, sistemde meydana gelen değişimler, fikir ayrılıkları, geleceğe ilişkin kestirimlerin yanlış olması gibi etkenlerin planlamanın başarısını etkilediğini söylemektedir (Ereş, 2020, s. 208).

Aksoy (2018) 1980'li yıllardan günümüze, bütün dünyada etkisini giderek artıran neoliberal politikalardan dolayı eğitime ilişkin planlamanın yeterli bir şekilde yapılmadığını, eğitimde kaynak tahsisinin giderek azalmasından dolayı eğitim tür ve düzeylerine göre okullar arasında eğitimin sürdürülmesi konusunda eşitsizlikler yaşandığı ve bunun da sınıfsal eşitsizlikleri artıran ve derinleştiren bir boyuta doğru değiştiğini ifade etmektedir. Aksoy (2018), eğitimde yaşanan kaynak eksikliği ve özelleşmeye ilişkin olarak şunları ifade etmektedir:

> *"Kaynak yetersizliği bahanesi ve diğer adil olmayan sınırlandırıcı uygulamalar ile eğitim hizmeti satın alabilenlerin sınav başarısı sağlayan okullarda eğitim görmesinin önünü açmak, buna karşın geride kalan öğrenci nüfusunun özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde istemedikleri ve bir gelecek yaratmayacağına inandıkları okullara, yükseköğretim kurumlarına yönlendirilmeleri, kurucu temelinde halkçılık ve sosyal devlet şiarı bulunan, yıllarca en güç koşullarda dahi yurttaşlarına parasız temel eğitim ve yükseköğretim sunmuş bir ülkenin layığı değildir."*

Bu çalışmada genel olarak 11. Kalkınma Planı doğrultusunda eğitimde öngörülen sayısal göstergelere hangi düzeyde ulaşıldığının belirlenebilmesi için Türkiye'de 2007-2021 yılları arasında gerçekleşen harcama miktarları analize tabi tutulmuştur. 2019-2023 yılları arasını kapsayan 11. Kalkınma Planında öngörülen okullaşma hedeflerine ulaşılamamış olması geleceğe ilişkin öğrenci projeksiyonlarının yeniden değerlendirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun için gelecek 10 yılda ve 2050 yılında olası öğrenci ve öğretmen sayıları eğitim planlaması araçları yardımıyla tahmin edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışma betimsel tarama modeline göre hazırlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da devam eden bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2004, s. 77). Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu harcamalar 2007 yılı sabit fiyatlarına çevrilerek 2007'den 2021 yılına kadar hangi düzeyde artış ya da azalışların olduğu saptanmıştır. Cari fiyatlarla oluşturulmuş bir zaman dizisinin, sabit fiyatlara dönüştürülerek gerçek eğilimin ortaya konulması gerekir (Karakütük, 2023, s 349). Özellikle öğretim tür ve düzeylerine göre öğrenci sayılarının geleceğe ilişkin kestirimlerinin yapılabilmesi için öğrenci sayılarının ve öğretmen sayılarının geometrik artış oranlarının tespiti amacı ile

$$P_n=P_0 \cdot (1+r)^n$$

bağıntısı kullanılarak 2050 yılında öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı büyüklükleri belirlenmiştir (Karakütük, 2023, s.294).

Örneklem/Araştırma grubu

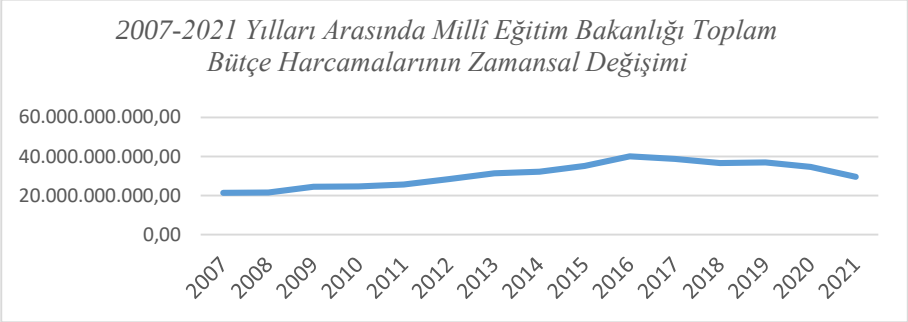
Çalışmada öğrenci ve öğretmen sayıları Millî eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu eğitim istatistiklerinden, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2007-2021 yılları arasındaki harcamaları, T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Bütçe Kesin Hesap Kanunlarından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, 11. BYKP hedefleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Bulgular

On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023 yılları arasını kapsamaktadır. Araştırma kapsamında 2007 yılından 2021 yılına kadar olan zaman dilimine ilişkin Maliye Bakanlığı Bütçe Kesin Hesap Kanunlarına ulaşılabilmiştir. Elde edilen bulgular 2009-2023 yılları arasındaki mali değişimi analize etmeye uygun niteliktedir. Tablo 1'de 2007-2021 yılları arasına bakıldığında 2007 yılından 2016 yılına kadar olan zaman diliminde eğitim harcamalarında bir artışın olduğu görülmektedir. Ancak 2016 yılından itibaren belirgin bir düşüşün olduğu görülmektedir. Ancak öğrenci sayılarına bakıldığında özellikle 2016-2022 yılında öğrenci sayılarının artışının devam ettiği görülmektedir. Bu durum öğrenci başına harcamanın giderek azalması anlamına gelmektedir. Ön görülen planlamanın başarıl olabilmesi için gerekli

kamusal kaynakların sağlanamadığı, neoliberalizmin bütün dünyada meydana gelen benzer etkileri Türkiye'de de gösterdiği görülmektedir.

Tablo 1. *2007-2021 Yılları Arasında Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Bütçe Harcamaları*

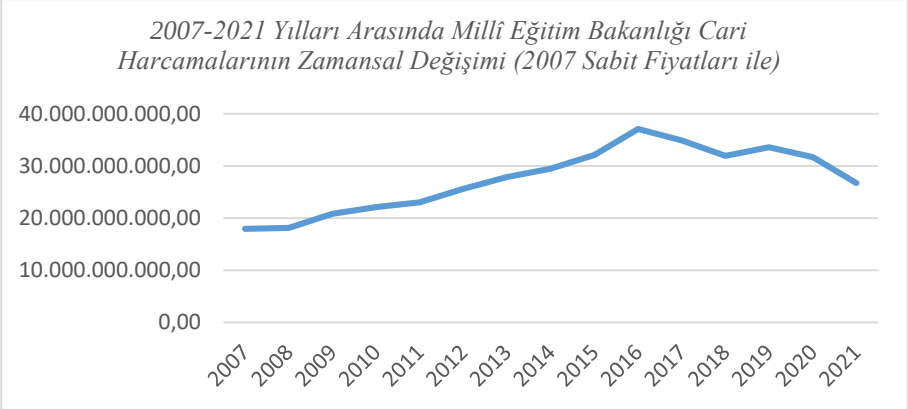


On Birinci Kalkınma Planı'nda öngörülen eğitim politikaları hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyleri bakımından Karakütük'ün (2023, s. 190-196) önemli belirlemeleri vardır. Bunlardan çalışma kapsamında vurgulanması gereken konular eğitimin niteliğinin artırılması ve eğitim bütçesinin artırılması ve etkin kullanılmasıdır.

Devlet bütçesinden eğitime ayrılması gereken ödenek miktarları incelendiğinde yasanın öngörmesine karşın planlı dönemde eğitim için devlet bütçesinden gereken ödeneğin ayrılmadığı görülür. Eğitim için belirlenen politikalar ve hedeflerin yeterli parasal kaynaklarla desteklenmediği için gerçekleştirilemediği söylenebilir. (Karakütük, 2023, s. 195). Tablo 1'de kamu kaynaklarında yaşanan kısıntı görülmektedir. 11. Kalkınma Planı dönemini kapsayan 2009-2023 yılları arasında harcama miktarlarındaki düşüşün devam ettiği görülmektedir.

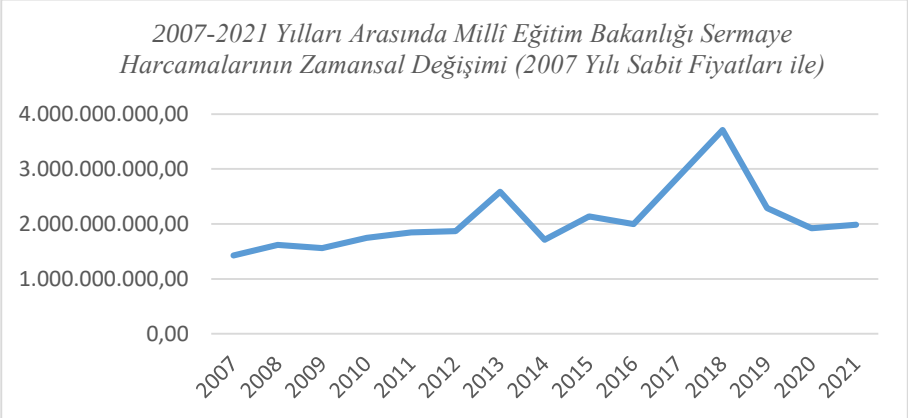
Toplam harcama miktarlarının ortaya konmasından sonra bu miktarın içinde yer alan cari, sermaye ve transfer harcamalarının hangi düzeyde gerçekleştiği harcamaların niteliği konusunda önemli ipuçları verebilmektedir. Tablo 2'de 2007-2021 yılları arasındaki cari harcamaların zamansal değişimi verilmiştir. Cari harcamalar genel olarak personel harcamalarını ve bir yıllık süre içerisinde tüketilebilen mal ve hizmet harcamalarını ifade etmektedir. Örneğin eğitim kurumlarında kullanılan kırtasiye malzemeleri, temizlik malzemeleri bu kapsamda değerlendirilebilir.

Tablo 2. *2007-2021 Yılları Arasında Millî Eğitim Bakanlığı Cari Harcamaları*



2007-2021 yılları arasındaki eğitimde yapılan cari harcamalara bakıldığında toplam harcama miktarlarına benzer bir düşüşün yaşandığı söylenebilir. Eğitimde cari harcamaların toplam bütçe harcamalarının büyük bir bölümünü oluşturduğu söylenebilir. Bu durum eğitim bütçesinin büyük bir bölümünün personel harcamalarına ve tüketim harcamalarına ayrıldığına işaret etmektedir. Öğrenci sayılarında artışın sürmesine rağmen cari harcamalarda azalmanın yaşanması eğitimin sürdürülmesine ilişkin bazı harcamalarda belirgin bir kısıntıya gidildiğinin göstergesidir.

Tablo 3. *2007-2021 Yılları Arasında Millî Eğitim Bakanlığı Sermaye Harcamaları*

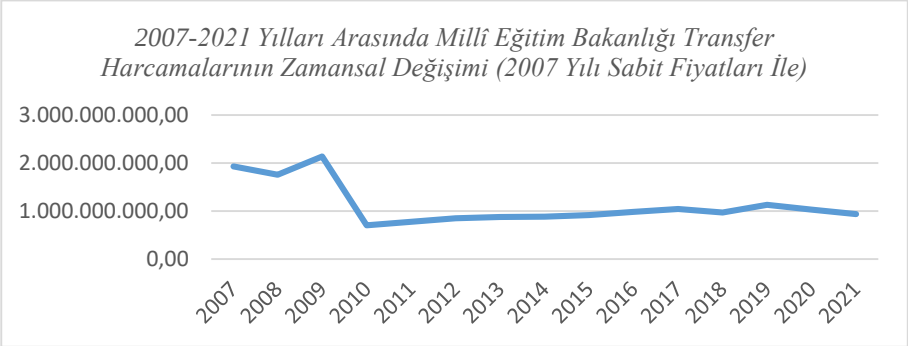


Tablo 3'te 2007-2021 yılları arasında gerçekleşen sermaye harcamaları gösterilmektedir. Sermaye harcamaları tüketim harcamalarından farklı olarak eğitim kurumlarının artan talebe karşılık verebilmesini sağlayan kapasite artışı için gerekli olan yeni sınıfların yapımı, masa, sıra, bilgisayar, fotokopi makinesi gibi bir yıldan çok daha uzun süre kullanılabilen yatırım harcamalarını ifade etmektedir. Eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır.

2007-2021 yılları arasındaki sermaye harcamalarına bakıldığında toplam harcamalardaki eğimden farklı olmasına rağmen 2018 yılından sonraki keskin düşüş göze çarpmaktadır. Yeterli sermaye harcamalarının yapılamaması, daha kalabalık sınıflar, öğretmen başına düşen öğrenci miktarının artması anlamına gelebilir. Bu durumlar eğitimin niteliğini düşürebilir.

Tablo 4'te 2007-2021 yılları arasında gerçekleştirilen transfer harcamaları verilmiştir. Transfer harcamaları hane halkına yapılan burs vb. eğitim yardımlarını ifade etmektedir.

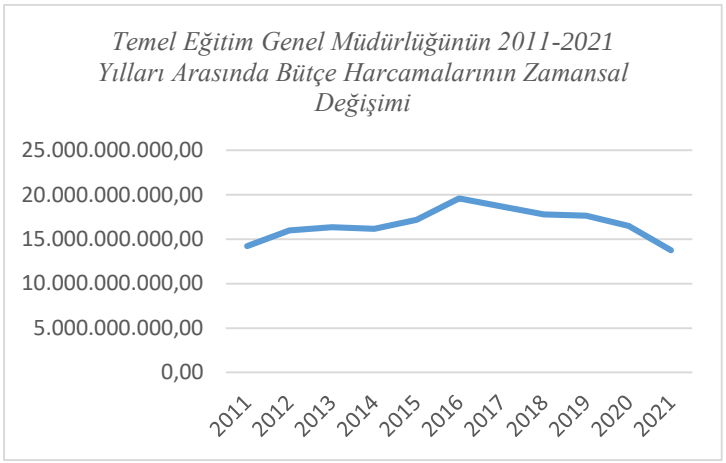
Tablo 4. *2007-2021 Yılları Arasında Milli Eğitim Bakanlığı Transfer Harcamaları*

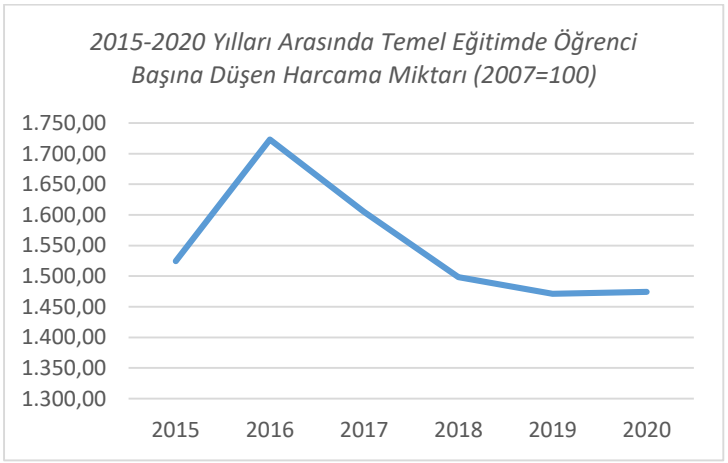


Eğitimde transfer harcamalarının 2009-2010 yılları arasında keskin bir düşüş yaşadığı diğer yıllarda ise belirli bir düzeyde kaldığı görülmektedir.

MEB'in toplam, cari, sermaye ve transfer harcamalarının belirlenmesinden sonra eğitim tür ve düzeylerine göre eğitim harcamalarında nasıl bir değişim yaşandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 5'te Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yaptığı harcamalarda toplam eğitim harcamalarına benzer şekilde 2016 yılından sonra düşüşler yaşandığı görülmektedir. Harcama miktarlarına bakıldığında eğitim bütçesinin önemli bir bölümünü temel eğitim düzeyinin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5. *2007-2021 Yılları Arasında İlköğretim Genel Müdürlüğü Bütçe Harcamaları ve Öğrenci Başına Düşen Harcama Miktarı*

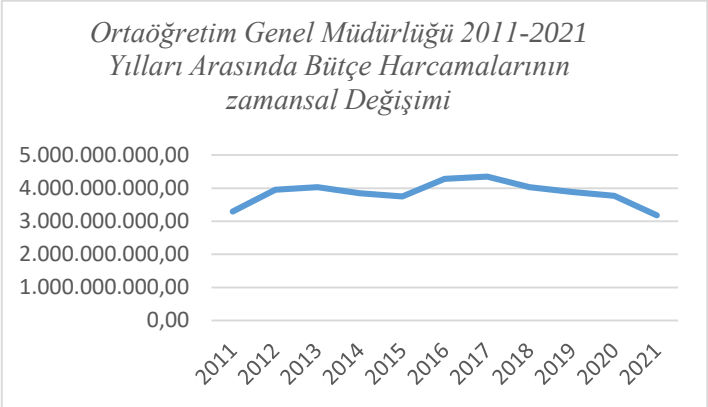


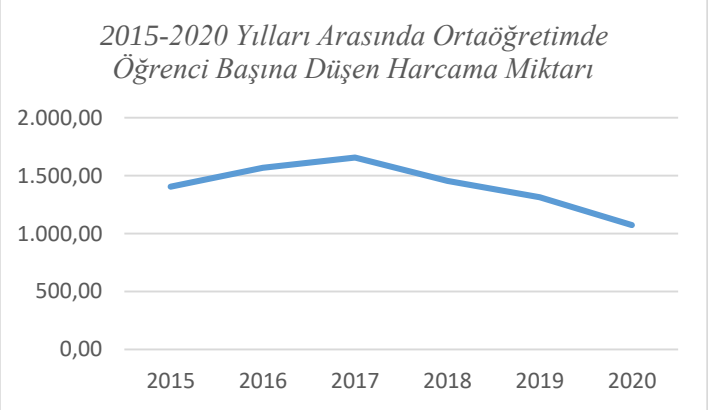


Özellikle 2020 yılı sonrası temel eğitimde öğrenci sayısının değişimine bakıldığında 2015-2016 öğretim yılında 5.128.644 iken 2022-2023 yılında 5.186.811'e ulaştığı görülmektedir. Öğrenci sayısının artmasına rağmen ayrılan kaynakların azalması nitelik ile ilgili sorunların olabileceğini düşündürmektedir. Temel eğitimde öğrenci başına düşen harcama miktarındaki azalma, öğrenci sayısının artmasına rağmen ayrılan ödeneğin azalmasının göstergesidir.

Tablo 6'da Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün harcamalarına bakıldığında benzer bir düşmenin yaşandığı görülmektedir. 2015-2016 öğretim yılında 1.461.117 olan öğrenci sayısı 2022-2023 öğretim yılında 2.021.755'e ulaşmıştır. Ortaöğretimde öğrenci sayısındaki bu artış, kamusal kaynaklarda da önemli bir artışı gerektirmektedir. Türkiye'de neredeyse bütün Kalkınma Planlarında yapılan vurgu genel orta öğretimde öğrenci sayısının azaltılarak öğrencilerin mesleki eğitime yöneltilmesi olmuştur. Ancak genel ortaöğretime olan öğrenci talebi giderek yükselmektedir. Bu durumda genel ortaöğretimde kamusal ödeneklerin düşmesi değil artması beklenir.

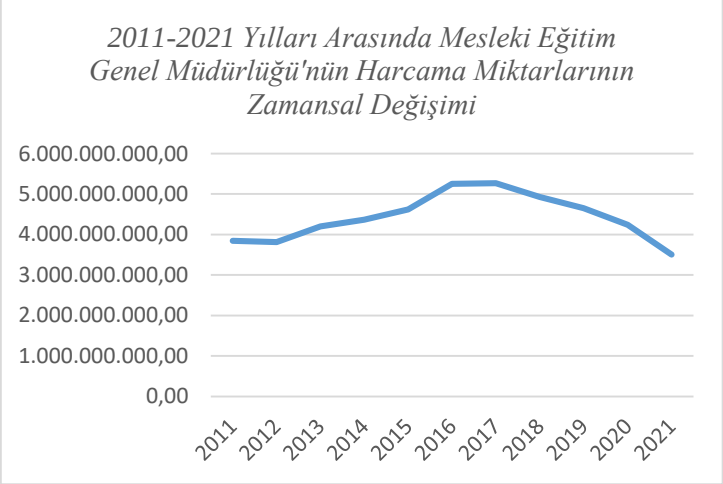
Tablo 6. *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün Bütçe Harcamalarının ve Öğrenci Başına Düşen Harcama Miktarlarının Zamansal Değişimi*

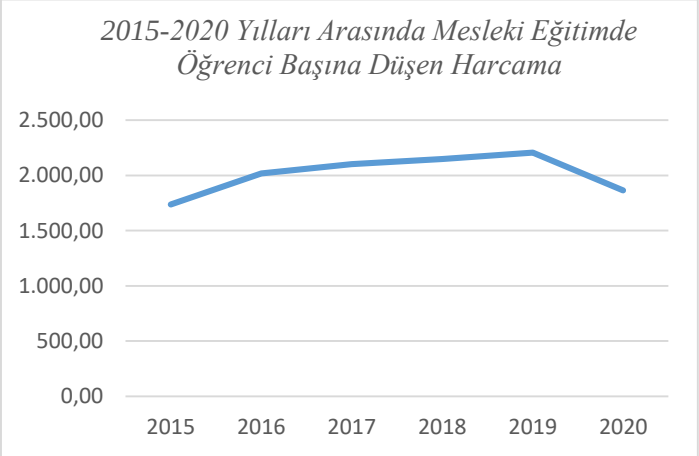




Genel ortaöğretime ayrılan kaynaklardaki azalmanın, öğrenci başına düşen harcama miktarına da yansıdığı görülmektedir. Adem (1982, s. 23), mesleki ve teknik ortaöğretime Birinci BYKP'ından başlayıp günümüze kadar oldukça önem verildiğini ve bu alanda kapasite artışının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ancak On Birinci BYKP'na gelindiğinde çok fazla yol alınamadığı ve 1970'lerdeki sorunların devam ettiği görülmektedir. 2015-2016 öğretim yılında Türkiye'de 1.781.910 öğrenci mesleki eğitimde öğrenim görmektedir. Bu sayı 2022-2023 öğretim yılında 1.620.972 olarak gerçekleşmiştir. Yıllar içinde öğrenci sayısında düşme yaşandığı görülmektedir. Mesleki eğitim niteliği gereği diğer eğitim türlerine göre daha pahalı bir eğitim olduğu söylenebilir. Ancak öğrenci sayısındaki azalış kalkınma planlarında öngörülen hedeflerin çok uzağında olunduğunun açık bir göstergesidir. Tablo 7'ye bakıldığında harcama miktarlarının 2017 yılından sonra azalmaya başladığını göstermektedir. Öğrenci sayısındaki azalma öğrenci başına düşen harcamalarda büyük bir düşüşün yaşanmasını engellemiş ancak mesleki eğitimde de 2019'dan sonra öğrenci başına harcamanın düştüğü görülmektedir.

Tablo 7. *2011-2021 Yılları Arasında Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü'nün Harcama Miktarları ve Öğrenci Başına Düşen Harcamaların Zamansal Değişimi*

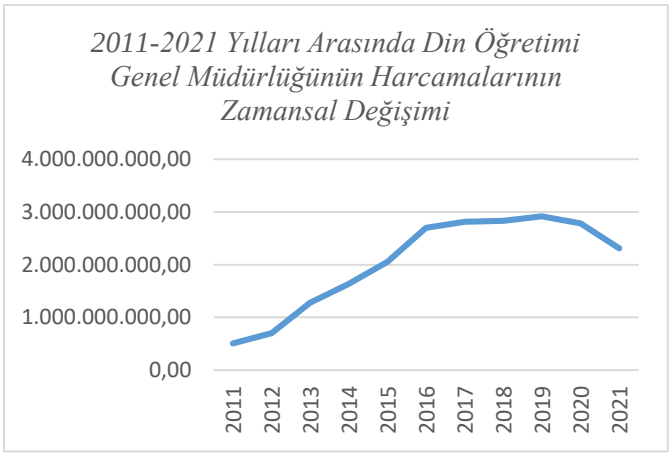


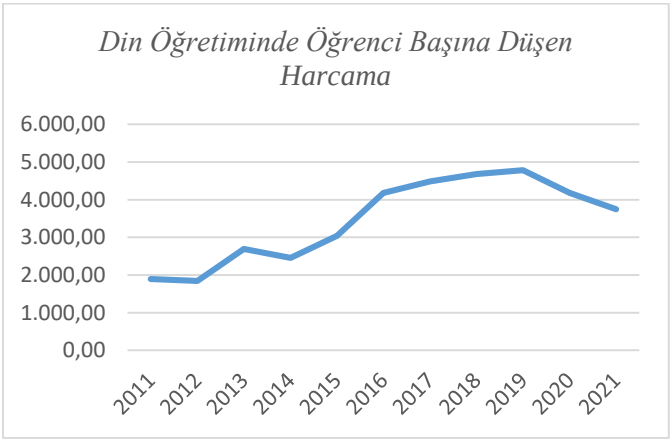


Tablo 8'de Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün harcama miktarları gösterilmiştir. Diğer eğitim dizgelerinden farklı olarak harcama miktarlarındaki yükselme dikkat çekicidir. 2020 yılından sonra belirgin bir düşme eğiliminin olduğu görülmektedir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün harcamalarına bakıldığında 2019 yılından sonra düşme eğilime girdiği görülmektedir. Ancak diğer öğretim tür ve düzeylerine bakıldığında harcama miktarlarındaki ivmenin yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenci başına harcama miktarlarının bütün öğretim türlerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye'de eğitim tür ve düzeylerine göre göre harcama miktarlarına bakıldığında özellikle 2016 yılı sonrasında belirgin düşüşlerin yaşandığı ve bu düşüşün öğrenci başına düşen harcama miktarlarına da yansıdığı görülmektedir. Sadece Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nde harcama miktarlarının yüksek seyrettiği, öğrenci başına harcamanın yüksek olduğu mesleki teknik eğitimi de geçtiği görülmektedir.

Tablo 8. *2011-2021 Yılları Arasında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Harcamaları ve Öğrenci Başına Düşen Harcamaların Zamansal Değişimi*





Eğitimde harcama miktarlarının belirlenmesinden sonra öğretim tür ve düzeylerine göre öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı Millî Eğitim Bakanlığı istatistik yayınların elde edilen veriler yardımı ile gelecekte gerçekleşebilecek öğrenci ve öğretmen sayısı tahmin edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 9. *Temel Eğitimde Öğrenci ve Öğretmen Sayısı*

Öğretim Yılı	Temel Eğitim Öğrenci Sayısı (İlkokul)	Temel Eğitim Öğretmen Sayısı	Ortaokul Öğrenci Sayısı	Ortaokul Öğretmen Sayısı
2015-2016	5.128.644	277.053	4.595.342	291.392
2016-2017	4.759.317	269.770	5.066.780	295.575
2017-2018	4.870.859	268.210	5.077.153	302.257
2018-2019	5.005.214	268.065	5.099.275	312.761
2019-2020	5.005.927	275.733	5.354.069	328.646
2020-2021	5.059.079	273.652	4.901.158	331.482
2021-2022	5.122.012	275.767	4.948.410	337.433
2022-2023	5.186.811	261.473	5.147.691	329.863

Alanyazında geleceğe ilişkin nüfus kestirimlerinde nüfus artış hızında düşmeler yaşanacağı düşünülerek bunun eğitim tür ve düzeylerinde de benzer etkileri olacağı düşünülmektedir. Ancak elde edilen bulgular 10 ve 28 yıl sonra sadece mesleki teknik eğitim ve din öğretimi öğrenci sayısında düşüşlerin yaşanacağını göstermektedir. Diğer öğretim düzeylerinde artışın devam edeceği hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar eğitim bütçesindeki azalışların eğitimin niteliğine olumsuz etkilerinin olacağını düşündürmektedir.

Tablo 10'da 2015-2016 ve 2022-2023 yılları arasında ortaöğretimde çeşitli türlerdeki öğrenci ve öğretmen sayıları verilmiştir. Verilen bu rakamlar aracılığı ile 7 yıllık ortalama artış miktarı bulunmuş ve bu artış oranından hareketle Tablo 11'de 2033 ve 2050 yıllarında olası öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 10. *Ortaöğretimde Öğrenci ve Öğretmen Sayıları*

Yıllar	Genel Ortaöğretimde Öğrenci Sayısı	Genel Ortaöğretimde Öğretmen Sayısı	Mesleki Eğitimde Öğrenci Sayısı	Mesleki Eğitimde Öğretmen Sayısı	Din Eğitiminde Öğrenci Sayısı	Din Eğitiminde Öğretmen Sayısı
2015/16	1.461.117	101.560	1.781.910	136.537	677.205	39.091
2016/17	1.537.036	102.254	1.737.000	137.326	645.318	40.891
2017/18	1.533.087	105.001	1.878.169	136.638	627.503	42.879
2018/19	1.668.086	109.981	1.686.163	139.869	605.869	46.812
2019/20	1.733.913	120.219	1.499.163	135.374	610.007	49.462
2020/21	2.093.148	127.151	1.604.276	134.609	666.963	50.075
2021/22	2.122.879	135.470	1.694.148	135.355	617.278	51.765
2022/23	2.021.755	137.564	1.620.972	134.467	579.306	51.816

MEB'in her yıl yayınladığı verilerde sınıflandırma ölçütlerine bakıldığında ortaokul (resmi) öğrenci sayıları içinde ortaokullar, imam hatip ortaokulları, özel eğitim ortaokulları ve açıköğretim ortaokulu da bulunmaktadır. Tablo 11 ortaokul düzeyindeki bütün öğrenci sayılarını kapsamaktadır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda 2015 yılında 4.059.217 olan öğrenci sayısı 2022'de 4.099.941 olmuştur. 2033 yılında öğrenci sayısının 4.167.763, 2050 yılında ise 4.266.963 öğrenci olacağı hesaplanmıştır. İmam hatip ortaokullarına bakıldığında bu artış oranının daha yüksek düzeyde gerçekleşeceği görülmektedir. 2022 yılında 695.499 olan öğrenci sayısının 2033 yılında 1.087.809, 2050 yılında ise 2.171.534 öğrenciye ulaşacağı hesaplanmıştır. Dikkat çeken diğer bir durum da açıköğretim ortaokulu uygulamasındaki hızlı öğrenci artışıdır. 2019'da 222.638 olan öğrenci sayısının 2022 yılında 337.174'e ulaştığı görülmektedir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi Türkiye'de temel eğitimde ve ortaöğretimde öğrenci sayıları artmaktadır. Mesleki eğitimde öğrenci sayısı 2015 yılından 2022 yılına 160.938 öğrenci azalmıştır. Gerçekleşen bu sayılar kalkınma planlarında ön görülen hedeflerin çok gerisindedir. Genel ortaöğretim öğrenci sayılarına açıköğretim lisesi öğrenci sayısı dâhil edilmemiştir. Örgün eğitime devam eden öğrenci sayısının gelecekte nasıl bir artış göstereceğinin daha sağlıklı hesaplanabilmesi için böyle bir yol izlenmiştir. Açıköğretim lisesi öğrenci sayısında da önemli yükselişlerin yaşandığı görülmektedir. 2015 yılında 1.212.992 olan öğrenci sayısının 2022 yılında 1.839.414'e ulaştığı görülmektedir. Bu sayının 2033 yılında 3.538.569'a ulaşacağı hesaplanmıştır. Açıköğretim lisesi öğrenci sayısının artışında hangi faktörlerin etkili olduğunun belirlenmesi eğitim planlaması açısından oldukça önemlidir.

Tablo 11. *Öğretim Türüne Göre 2033 Yılı ve 2050 Yılı Tahminî Öğrenci ve Öğretmen Sayıları*

Öğretim Türü	Yıllar	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Artış Miktarı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen artış/Azalış Miktarı
İlkokul	2033	5.558.468	124.568	238.742	-22.731
	2050	5.788.928	355.027	207.436	-54.037
Ortaokul	2033	5.431.848	138.781	400.517	70.653
	2050	5.690.887	397.820	540.608	210.745
Ortaöğretim	2033	3.367.969	1.346.214	221.611	84.047
	2050	7.411.432	5.389.677	436.662	301.192
Mesleki Eğitim	2033	1.396.927	-224.045	131.272	-3.195
	2050	1.110.029	-510.943	126.496	-7.971
Din Öğretimi	2033	491.606	-125.672	81.085	29.320
	2050	268.570	-348.708	92.077	40.312

Tablo 11'e göre eğitim sistemimizde öğrenci sayılarına bakıldığında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde artışların süreceği görülmektedir. Özellikle genel ortaöğretimde öğrenci sayısındaki artışın dikkat çekici düzeyde gerçekleşeceği tahmin edilmektedir. Bu durum artan talebe göre okul sayılarının artırılması, eğitimin niteliğine ilişkin yeni adımların atılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrenci sayısının artmasına rağmen ilkokul düzeyinde öğretmen sayılarındaki gerileme dikkat çekicidir. Mesleki eğitimde öğrenci sayısında azalışlar yaşanmış, bu durum öğretmen sayısına yansımıştır. Ancak din öğretiminde öğrenci sayısının azalmasına rağmen öğretmen sayısındaki artışın artarak devam ettiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Genel olarak dünyada kalkınma planları özellikle az gelişmiş ülkelerin eğitimde belirli bir düzeyi yakalamaları amacı ile gelişmiş ülkeler tarafından az gelişmiş ülkelere kabul ettirilen bir yapı arz etmektedir (Ünal, 1997). Bu yaklaşım ile 1970'li yıllara kadar planlı kalkınma çabalarının daha fazla olduğu söylenebilir. Ancak kapitalist eğitim anlayışında eğitim sistemi sadece kalkınmayı artırmayı sağlayacak bir araç gibi görülmektedir. Bu durum ise ön görülen kalkınma planlarında belirlenen amaçları yakalama konusunda yeterli sonuçlar üretememiştir. Elde edilen bulgulara göre kalkınma planlarında özellikle vurgulanan mesleki eğitime yönlendirme amacının gerçekleşmek bir yana öğrenci sayıları daha da azalma eğilimindedir. Mesleki eğitime ilişkin ailelerin ve öğrencilerin bu eğitim dizgesinin başarısı konusunda önemli kuşkularının olduğu yadsınamaz.

Genel ortaöğretimdeki öğrenci sayılarında meydana gelen artışlar ve gelecekte muhtemel öğrenci sayıları ailelerin ve öğrencilerin yükseköğretime ilişkin önemli beklenti sahibi olduklarını göstermektedir. Bu beklentilerin göz önüne alınmaması mümkün değildir. Ortaokuldan sonra yapılan merkezi sınavlar aracılığı ile sadece mevcut okul sayılarının kontenjanları kadar öğrenci alıp geri kalanları zorunlu tercihlerle karşı karşıya bırakmak yükseköğretimin niteliğini de bozacak türde bir yaklaşımdır. Eğitim dizgesi içinde ayını öğretim düzeyinde bazı okulları nitelikli diğerlerini ise bu kapsamın dışında bırakmak kamusal eğitime, fırsat eşitliğine zarar verebilir. Geleceğe ilişkin yapılacak planlamaların öğrenci sayılarının ailelerin ve öğrencilerin taleplerini dikkate alınmadan yapılması eğitim sistemine olan güvenin azalmasına neden olacaktır.

Din öğretiminde 2016 yılı sonrasında öğrenci sayısında giderek azalmalar yaşandığı görülmektedir. Ancak bu belirgin azalmaya rağmen harcama miktarları diğer eğitim dizgelerine göre çok yüksektir. Mesleki eğitimin bile üzerinde öğrenci başına yapılan harcamalar diğer okul türlerine karşı yapılan haksızlık ve okul türleri arasında eşitsizlikler yaratmaktadır. Diğer okul türlerinde öğretmen istihdamında artışlar belirli bir düzeyi geçmezken din öğretimde öğrenci sayılarının azalmasına rağmen öğretmen istihdam edilmesi gelecekte ilkokullarda ve genel ortaöğretimde yaşanacak öğretmen açığının temel sebeplerinden biri olacaktır.

Kaynakça

Adem, M. (1982). *Kalkınma planlarında eğitimimizin hedefleri ve finansmanı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No:109.

Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Aksoy, H. H. (2018, Eylül 16). Eğitim planlamasından neoliberal belirlemeye: Bütçe mi figürler mi? *Birgün Gazetesi Pazar Eki.* https://www.birgun.net/makale/egitim-planlamasindan-neoliberal-belirlemeye-butce-mi-figurler-mi-230624

Ereş, F. (2020). *Eğitimde politika planlama ekonomi.* Ankara: Pegem Akademi.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 151-167. doi.org/10.17860/efd.43727

Karakütük, K. (2023). *Eğitim planlaması.* Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kavak, Y. (2011). Türkiye'de nüfus ve eğitim: uzun vadeli (2010–2050) nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(192), 86-104.

Kaya, A. ve Argon, T. (2021). Türkiye'de planlama örgütü ve politika yapıcıları. Ş. Sezgin Nartgün ve T. Argon (Ed.), *Eğitim perspektifinden planlama, ekonomi ve politika* (1. Baskı) içinde (s.267-310). Pegem Akademi.

Kurt, A. İ. (2021). Türkiye'de yükseköğretimin finansmanına ilişkin eleştirel bir değerlendirme. *Internatıonal Journal of Educatıonal Polıcıes*, *15*(1-2), 27-72.

Küçüker, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Education Journal*, *20*(1), 9-26.

OECD (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, doi.org/10.1787/3197152b-en. ISBN 978-92-64-58258-3

Ulutaş, B. (2022). Eğitim örgütlerinde insan kaynağını planlama. F. Çobanoğlu (Ed.), *İnsan kaynakları yönetimi* (1. Baskı) içinde (s.53-82). Eğiten Kitap.

Ünal, I. (1997). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Epar Yayıncılık.

Yıldırım, C. M. (2023). Türkiye'de eğitim planlaması. M. Sağır ve R. Yirci (Eds.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması* (3. Baskı) içinde (ss. 361-382). Pegem Akademi.

Eğitimde Gizli Özelleş(tir)me Süreçleri: Okulun İşletmeye Dönüştürülmesine Yönelik Öğrencilerin ve Velilerinin Görüşleri Üzerinden Bir Analiz*

Dr. Ebru EREN

Ku Leuven Üniversitesi, ebrueren.eren@kuleuven.be;
ORCID: 0000-0001-8824-7435

Öz

Bu araştırma öğrencilerin ve ailelerin eğitimde gizli özelleştirme uygulamalarına yönelik görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir araştırmadır ve nicel yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören (devlet ve özel) 138, 397 öğrenci ve 138,397 veliden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ile frekansları, yüzdelik dağılımları, ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve sıra değerleri belirlenerek yorumlanmıştır. Görüşler arasındaki farkı analiz etmek için T-Testi ve Kay-Kare testi yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin ve velilerin gizli özelleştirme uygulamalarına karşı kabul edici bir tutum içerisinde olduklarını ve eğitimin özelleştirilmesi sürecinde bu uygulamaların oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar özellikle hayırseverlik, reklam ve sponsorluk faaliyetlerine karşı yüksek oranda kabul edici bir eğilim sergilemektedirler. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimde gizli özelleştirme uygulamalarının eğitimin özelleştirilmesine yol açtığının ve oldukça etkili olduğunun görünür hale getirilmesine yönelik eğitimcilere, öğrencilere ve velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması ve kamusal eğitimi güçlendirecek politikaların ortaya konması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimde gizli özelleştirme, eğitimin ticarileştirilmesi, okulun işletmeye dönüştürülmesi, eğitimde özelleştirme yöntemleri*

---

* Bu araştırma yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'un danışmanlığında yürüttüğü *Ankara İli Ortaöğretim Okulları Öğrencilerinin ve Velilerinin Görüşlerine Göre Türkiye'de 1980 Sonrası Eğitimde Özelleştirme Politikaları* isimli doktora tezi çalışmasına dayalı olarak üretilmiştir.

Giriş

Refah devleti döneminde ağırlıklı olarak kamusal bir anlayışla sunulan eğitim, sağlık gibi hizmetlerin piyasaya açılması sürecinin neoliberal politikaların egemen hale gelmesi ile birlikte başladığı görülmektedir (Sallan Gül, 2006). 24 Ocak 1980 ekonomik yeniden yapılanma kararları Türkiye'de eğitimin özelleştirilmesine ve uluslararası piyasaya açılmasına yol açan en önemli adımlardan biridir. Karakütük (2018) Türkiye'de 1980 sonrası yeni ekonomi politikalarına geçiş sürecini ve değişim sürecini şu şekilde ifade etmektedir:

> *24 Ocak 1980 ekonomik kararları ve devletçiliğe karşı neoliberalizmin önündeki engelleri kaldıran 12 Eylül Askeri Darbesi ile karma ekonomik sistem sona erdirilerek dünyadaki eğilimlere koşut neoliberal ekonomik sisteme (neoliberal kapitalizme) geçildi. 1980 sonrasında devletin küçültülmesi, piyasanın güçlendirilmesi, kamu iktisadi örgütlerinin (KİT) özelleştirilmesi, dış ticaretin serbestleştirilmesi, KİT zamları ve fiyat denetimlerinin kaldırılması, dışsatımda yüksek özendirmeler, açık ekonomiye geçiş, dünya ekonomisiyle uyum-bütünleşme çabaları, uluslararası-yerli sermayenin güçlendirilmesine dayanan yapısal uyum yaklaşımı gibi dönüşümlere girişildi. Bu model, IMF'nin dış tıkanmaya giren az gelişmiş ülkeleri zorunlu kıldığı istikrar politikası paketi ile Dünya Bankası'nca geliştirilen bir yapısal uyum programının bilinen öğelerini içeriyordu. Ekonomi politikası kararlarında giderek artan bir egemenlik kazanan uluslararası sermaye, yalnızca bölüşüm ilişkileri ve ekonomi politikalarını değil, Türkiye Cumhuriyeti'nin seksen yıllık edinimlerinin yapısal reformlar programı ile tasfiye edilmesini de etkiledi (2018, s. 39).*

1980 sonrası dönemde neoliberal ekonomik sisteme geçişle birlikte diğer ülkelerde olduğu gibi benzer şekilde Türkiye'de de sosyal devlet anlayışı sona ermeye başlamıştır (Karakütük, 2018). Bu bağlamda değişen ekonomik sistem ve anlayış ile birlikte eğitim politikalarında da benzer düzenlemelere gidilmeye başlanmıştır. Bu politikalar bağlamında devletin kamu hizmetlerinin sunumundan geri çekilmesi, özel okullaşma oranlarının artmaya ve eğitimin özelleştirilmeye başlaması, piyasa kurallarının eğitim alanında hâkimiyet göstermesi eğitim alanında yaşanan en köklü değişiklikler arasında yerini almıştır.

Eğitimin özelleştirilmesi sürecinde çeşitli özelleştirme yolları, yöntemleri ve stratejileri uygulanmaktadır. Kamusal eğitimin özelleştirilmesi

sürecinde kullanılan en etkili yöntemlerinden biri olarak gizli özelleştirmelerin öne çıktığı iddia edilebilir. Eğitimde özelleştirmeleri Ball ve Youdell'in (2008, s. 9) *sistemin içerisinden gelen (endogenous)* ve *sistem dışından gelen (exogenous)* özelleştirmeler olarak iki şekilde gruplandırdıkları görülmektedir. *Sistemin içerisinden gelen* özelleştirmeler, kamu sektörünü işletme benzeri bir hale getirmek için özel sektörden fikirlerin, tekniklerin ve uygulamaların ithal edilmesini içermektedir (Ball ve Youdell, 2008, s. 9). Ball ve Youdell *sistemin içerisinden gelen* özelleştirmeleri *ticarileştirme (özel pazar/yönetim tekniklerinin okullara girişi)* olarak da adlandırmaktadırlar. Fakat bununla birlikte, ticarileştirme, ürünlerin ve markaların yayılmasını ve okullarda marka sponsorluğunu belirtmek için daha dar anlamda kullanılmaktadır (Molnar, 2005). Bu bağlamda eğitimde yapılan gizli özelleştirmeler ticarileştirme faaliyetlerini de kapsayan daha geniş bir kavramsal boyutta ele alınması gerekmektedir. Gizli özelleştirmelerin *sistemin içerisinden gelen* özelleştirme uygulamaları ve ticarileştirme faaliyetlerini de kapsayan daha geniş uygulamaları içerdiği söylenebilir.

Sistemin içerisinden gelen özelleştirmelerin özellikle son on yıl içerisinde özel sektörde verimliliği, karı ve rekabeti artırmak için kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin eğitimin içerisine yerleştirilerek yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamında verilecek en önemli örneklerden biri Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi ile eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamasının hayata geçirilmesidir. Diğer bir örneğe ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen strateji belgesi ile gündeme gelen performans sistemi uygulaması ya da performans değerlendirmesi (öğretmenlere performans değerlendirmesi yoluyla ücret ödenmesi) olarak karşılaşılmaktadır. Yeni kamu yönetimi anlayışı da bu örnekler arasında sayılabilir. Bir başka örnek ise eğitimde etkililiği ve verimliliği artırmak amacı ile kariyer basamakları yoluyla öğretmenlerin sınıflandırılmasıdır (stajyer öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, kıdemli uzman öğretmen, başöğretmen). Öğretmenlerin farklı statülerde (kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil vb.) istihdam edilmesi ve norm kadro yönetmeliği ile bir öğretmene (özellikle branş öğretmenleri) birden fazla okulda görev yaptırılması ve kadrosunun bulunduğu okul dışında görevlendirilme yapılması da örnekler arasında yer almaktadır.

Öte yandan ticarileşme faaliyetlerinin çeşitli kategoriler altında yapıldığı görülmektedir. Eğitimi ticarileştirme faaliyetleri, okullarda bağış toplanması,

aidatlar, harçlar, çeşitli gerekçelerle toplanan paralar, okullarda düzenlenen kermesler ve çeşitli özel kuruluşlara yönelik yapılan reklamlar, özel kuruluşların eğitim etkinliği adı altında yapmış olduğu yarışmalar, okulun çeşitli alanlarının (kantin, bahçe vb.) kiraya verilmesi, dershanelerin ve etüt merkezlerinin açılması, MEB'in çeşitli kuruluşlarla yapmış olduğu projeler ve ortaklıklar vb. gibi çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir (Aksoy, 2011; Aksoy vd., 2014). Molnar ve Boninger'e göre ticari faaliyetler yedi kategoriden oluşmaktadır:

1. *Yer Tahsisi (Appropriation of Space):* Şirketlerin isimlerini, logolarını veya reklam mesajlarını, skorbordlar, çatılar, ilan tahtaları, duvarlar, ders kitapları veya okul otobüsleri gibi okul alanlarına yerleştirmeleri için belirli bir ücret karşılığında izin verilmesidir.
2. *Özel Anlaşmalar (Exclusive Agreements):* Şirketlere mallarını veya hizmetlerini okulda veya bölgede satma ve tanıtma hakkını veren anlaşmalardır.
3. *Sponsor programları ve aktiviteler (Sponsored Programs and Activities):* Şirketlerin isimlerini bu faaliyetlerde kullanma hakkı karşılığında, okul programlarını veya bir kerelik etkinlikleri sübvanse etmesidir. Sponsorluk şirketlerin markalarına olumlu imajlar oluşturmak için ideal fırsatlar sunmaktadır.
4. *Dijital Pazarlama (Digital Marketing):* Şirketlerin reklamlarını yapma karşılığında okullara elektronik araç gereç ya da program vermesi ya da teknolojik eğitim araçları hazırlayarak satışa sunmasıdır. Dijital pazarlama, hem okul içerisinde hem de okul dışında etkili olmaktadır. Eğitim için Google Apps uygulaması hem okul içerisinde hem de okul dışında etkili olan dijital pazarlama faaliyeti olarak en önemli örnekler arasında yer almaktadır.
5. *Teşvik Programları (Incentive Programs):* Öğrenci, aile veya personelin yapmış oldukları bazı özel etkinlikler karşılığında, şirketler tarafından çeşitli şekillerde ödüllendirilmesini içeren programlardır. Bu programlarda ödüllendirme para, mal ya da hizmet faaliyetlerini içermektedir.
6. *Eğitim Materyallerinin Sponsorluğu (Sponsored Educational Materials):* Şirketlerin veya ticaret birliklerin, okullara (öğretici

içeriğe sahip olduklarını iddia ettikleri) materyal sağlamasıdır. Yirminci yüzyılın başlarında bu materyallere *propaganda* adı verilirken, günümüzde yaygın olarak *destekleyici* eğitim materyalleri ismi kullanılmaya başlamıştır.

7. *Bağış (Fundraising):* Okullara fon yaratma konusunda yardımcı olmak amacıyla işletmelerle *ortaklıklar* oluşturmaktır. Bağış toplama programları arasında kapı kapı dolaşılarak yapılan satışlar ve benzer ya da ilişkili pazarlama kampanyaları bulunmaktadır. Ailelerin okula fon sağlamak için yapmış oldukları satışlar ve etkinlikler örnek olarak verilebilir (2016, ss. 2-6).

Molnar ve Boninger'in (2016) eğitimde ticarileşme faaliyetlerinden biri olarak ele aldığı *sponsor programları ve aktiviteler* gizli özelleştirme uygulamaları arasında en yaygın olarak başvurulan uygulamalardan biri olarak görülebilir. Sponsorluk ya da kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetleri ile toplumun gözünde her ne kadar hayırsever, sorumlu, yardımsever vb. gibi olumlu imajlar çizilmeye çalışılsa da bu faaliyetlerin arkasında yatan asıl ve tek nedenin şirketlerin karlarını artırma amacıdır (Friedman, 1970). Şirketlerin eğitim sponsorluğu yoluyla reklam yapma, medyada daha fazla yer alma gibi yollarla kar oranlarını çok önemli miktarlarda artırma ve sermayelerini büyütme, yayılma potansiyeli taşıdıkları görülmektedir. Bu bağlamda aslında şirketler eğitime destek oluyor gibi görünmesine rağmen eğitim şirketlere destek olmaktadır. Sponsorluk yoluyla bir yandan da eğitim özelleştirilmeleri hız kazanmakta devlet kamusal olarak sunması gereken faaliyetleri özel sektörden alma yönünde insanları teşvik etmektedir. Sponsorluk modülünde hem bu durumu hem de eğitim yoluyla aslında şirketlere verilen desteği, en çarpıcı şekilde gözler önüne seren MEB genel yaklaşımı da özetler niteliktedir.

> *Kuruluşlar eğitim sponsorluğu ile her şeyi devletten beklemeyerek, toplumda eksikliği görülen alanlarda malzeme ve mali destekte bulunarak bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çalışmalara ve projelere katılarak toplumsal sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Eğitim sponsorluğu ile kuruluş hem bir toplumsal ihtiyacı karşılamakta hem de geleceğin müşterilerini kazanmaya yönelik bir yatırım yapmaktadır (2011, s. 27)*

Aksoy özel şirketlerin MEB iş birliğinde yürüttükleri eğimde sosyal sorumluluk ve sponsorluk projelerinin bazı örnekleri arasında yer alan *Akkök Şirketler Grubu: Ateşböceği Gezici Öğrenim Birimi, Algida Max: Okulda*

Hareket Var! Kampanyası, Kipa: Bir Öğrenci de Sen Sevindir, Koç Holding: Meslek Lisesi Memleket Meselesi, Türk Telekom: Vitamin (2011, ss. 18-20) gibi birçok projenin eğitimde gizli özelleştirme uygulamaları arasında yer aldığını ve eğitimin özelleştirilmesine yol açtığını ortaya koymaktadır. Tüm eğitim düzeylerinde yapılan bu projelerin ortaöğretim düzeyinde öne çıkan proje örnekleri arasında, Doğuş Holding'in 2006 yılında Türkiye'deki çeşitli konservatuarların 11–18 yaş grubu öğrencilerinden oluşan *Doğuş Çocuk Senfoni Orkestrası*'nı kurması, Garanti bankasının 2005'ten bu yana *A Milli Kadın Basketbol Takımı Potanın Perileri*'nin sponsorluğu kapsamında basketbol kültürünün Anadolu'da yaygınlaşmasını sağlamak için Türkiye Basketbol Federasyonu'nun işbirliğiyle *12 Dev Adam Basketbol Okulları* projesi, Microsoft Türkiye'nin *Microsoft YouthSpark* girişimi, Pepsico'nun *Kızlarımız Okuyor* projesi, Visa Europe'un *Paramı Yönetebiliyorum* projesinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca okullara şirket isimlerinin verilmesini içeren bazı uygulamalarla da karşılaşılmaktadır. Bazı şirketler sosyal sorumluluk adı altında MEB'e bağlı okul açarak okul isimlerini şirketlerinin isminden verdiği ve bu yolla reklamını yaptığı görülmektedir. Sosyal projeler içerisinde ve eğitim öğretime destek vermek amacı ile Ciner grubunun açmış olduğu okullar bu projelere örnek olarak verilebilir.

Sponsorluk faaliyetleri kapsamında şirketler tarafından düzenlenen resim, şiir, müzik, spor, yemek vb. yarışma duyurularının firma ismiyle birlikte okul içlerinde sergilenmesi de uygulamalar arasında yer almaktadır. Bunlar arasında *Vodafone FreeZone Liseler Arası Müzik Yarışması* en çarpıcı örneklerden biri olarak görülebilir. Eğitim sponsorluğu şirketler açısından önemli bir alan olarak görülmesi ve bu faaliyetlerin artarak devam etmesi eğitim alanını özel sektör için hem karlılığı artırıcı bir araç olmasına hem de piyasa koşullarına gün geçtikçe daha fazla dâhil edilmesine yol açmaktadır.

Eğitimin piyasa açılarak giderek daha fazla özelleştirilmesi eğitim hakkı kullanımının giderek ortadan kalkmasına neden olmaktadır. 1980'lerden başlayarak eğitim alanında önemli yapısal değişikliklerin gerçekleşmesine yol açan eğitimin özelleştirilmesi sürecini çeşitli boyutlarıyla konu alan araştırmalar alanyazında yer almasına rağmen eğitimde gizli özelleştirmeleri konu alan araştırmaların literatürde yeterince konu edilmediği görülmektedir. Kamu okullarındaki piyasalaştırma uygulamalarına ilişkin eğitimcilerin görüşlerini anlamaya dönük yürütülen araştırmalar arasında bir araştırma sonucu okul müdürlerinin yarısının piyasalaştırma uygulamalarının okullarda

olumlu etkiler yarattığına inandıklarını göstermektedir (Ladd ve Fiske, 2003). Bir başka araştırma sonucu piyasa mekanizmalarına karşı fikir birliği içerisinde olmadıklarını, okul müdürlerinin okullarda piyasalaştırma uygulamalarına karşı olumlu bir eğilim içerisinde oldukları, öğretmenlerin sosyal adalet anlayışına bağlı olduklarını ortaya koymuştur (Weenink, 2009). Bir diğer araştırma sonucu eğitimcilerin bu faaliyetleri kamu hizmeti, kamusal hak ve sosyal devlet kavramları bağlamında yeterince değerlendiremediklerini ve bu faaliyetlerin okullarda uygulanmasında kabul edici bir eğilim içerisinde olduklarını ve piyasa mekanizmalarına karşı fikir birliği içerisinde olmadıklarını ortaya koymuştur (Aksoy vd., 2014).

Bu araştırma ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ve ailelerinin eğitimde gizli özelleştirme uygulamalarına yönelik görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın genel amacına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ailelerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ailelerin eğitimde gizli özelleştirme uygulamalarına ilişkin görüşleri çocuklarının öğrenim gördüğü okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin eğitimde gizli özelleştirme uygulamalarına ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Eğitimde gizli özelleştirme uygulamaları konusunda öğrencilerin ve ailelerinin görüşlerini anlamaya çalışan bu araştırma kişilerin öznel deneyimlerini, düşüncelerini ve davranışlarını anlamaya dönük pek çok değişkeni ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir araştırmadır (Neuman, 2008). Araştırmada nicel yöntem yaklaşımı benimsenmiştir.

Evren/Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında devlet ve özel liselerde öğrenim gören 138,397 öğrenci ve 138,397 veliden oluşmaktadır. Örnekleme işlemi yapılırken araştırmacı tarafından en temel kural olan yansızlık ilkesine (Balcı, 2018; Karasar, 2008) göre çalışma evrenindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören her öğrencinin ve çocukları ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören velilerin örnekleme girebilme olasılığı belli, bağımsız ve birbirine eşit olarak görülmüştür.

Özel liseler için, evrenin karakteristikleri ya da bunların dağılımı konusunda ön bilgi gerekmeyen durumlarda kullanılabilecek olan örnekleme türleri içerisinde *olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden basit tesadüfi örnekleme tekniği (simple random sampling)* (Balcı, 2018) kullanılmıştır. Özel ortaöğretim türünde örneklem belirlenmesinde özel okula giden öğrencilerin hareketliliğinin daha fazla olduğu düşünüldüğünden ilçe ayrımı yapmaya gereksinim duyulmamıştır. Bu nedenle Ankara ilindeki sadece merkez ilçeler değil, özel ortaöğretim kurumu bulunan tüm ilçeler dikkate alınmıştır.

Devlet liseleri için ise araştırmada, alt kümelerin çalışma evrenindeki ağırlıkları ölçüsünde örneklemde temsil edilmelerini sağlamak amacıyla *olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden tabakalı örnekleme tekniği* (Balcı, 2018) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken resmi ortaöğretim kurumları için her ilçe birer tabaka olarak ele alınmıştır.

Verilerin toplanması

Bu araştırmanın ilk adımı alanyazın taramasıdır. Konu ile ilgili olarak alanyazın taraması yapılarak, literatür 1980 sonrası eğitim politikaları ve eğitimin özelleştirilmesi sürecinin çeşitli boyutları bağlamında incelenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın nicel boyutunda anket yardımı ile toplanan veriler SPSS 25 istatistik paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırmada veri türüne göre farklı çözümleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ailelerin eğitimde

gizli özelleştirme uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait veriler analiz edilirken betimsel istatistik teknikleri ile frekansları, yüzdelik dağılımları, ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve sıra değerleri belirlenmiştir. Daha sonra ortaya çıkan puanlara ve yüzdeliklere dayanarak yorumlanmıştır. Özel liselerde öğrenim gören öğrenci aileleri ile devlet liselerinde öğrenim gören öğrenci ailelerinin görüşleri arasındaki farkı analiz etmek için parametrik testler arasında yer alan T-Testi yapılmıştır.Yapılan test sonucunda farkın anlamlılığı 0,05 düzeyinde aranmıştır.

Öğrencilerin eğitimde gizli özelleştirme uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait veriler analiz edilirken, frekans, yüzdelik dağılımlar hesaplanmıştır ve yorumlanmıştır. Özel liselerde öğrenim gören öğrenciler ile devletliselerinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasındaki farkı analiz etmek için Kay-Kare testi yapılmıştır. Kümeler arası karşılaştırmalarda ortaya çıkan farkın anlamlılığı 0,05 düzeyinde aranmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara araştırma sorularına uygun alt başlıklar altında yer verilmiştir.

Ailelerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumuna ilişkin görüşleri

Ailelere eğitimde en sık görülen gizli özelleştirme uygulamalarına ilişkin ifadeleri onaylayıp onaylamama durumları ile ilgili fikirleri sorulmuştur. Ailelerin eğitimde gizli özelleştirme(ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumlarına ilişkin görüşleri ile ilgili olarak betimsel istatistiklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Ailelerin Eğitimde Gizli Özelleştirme (Ticarileştirme) Uygulamalarını Onaylama Durumuna İlişkin Görüşleri*

Görüşler	Hiç Onaylamıyorum 1		Onaylamıyorum 2		Orta Düzeyde Onaylıyorum 4		Tamamen Onaylıyorum 5					
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	$\bar{X}$	*SS*
Okulun bakım, onarım, temizlik, yemek vb. işlerinin özel sektör aracılığıyla yapılmasını	149	33,9	65	14,8	104	23,6	77	17,5	43	9,8	2,54	1,36
Bazı şirketlerin öğrencilere yönelik yarışmalar düzenlemesini	67	15,2	51	11,6	97	22,0	132	30,0	91	20,7	3,29	1,33
Şirketlerin okullara, reklamlarını yapmaları karşılığında, katkıda bulunmasını	105	23,9	75	17,0	104	23,6	97	22,0	59	13,4	2,84	1,36
Hayırseverlerin okullara araç-gereç ve maddi yardımlar yapmasını	34	7,7	31	7,0	57	13,0	144	32,7	172	39,1	3,88	1,22
Uluslararası kuruluşların eğitime harcama yapmalarını	43	9,8	33	7,5	79	18,0	124	28,2	157	35,7	3,73	1,28
Okula gelir sağlamak için öğretmenlerin çeşitli yollarla çalışmalar yapmasını	193	43,9	95	21,6	78	17,7	36	8,2	36	8,2	2,14	1,29
Özel sektörde etkililiği, verimliliği ve rekabeti artırmak amacı ile kullanılan yöntemlerin okullarda kullanılmasını	97	22,0	78	17,7	90	20,5	92	20,9	80	18,2	2,95	1,41

Tablo 1 ailelerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumlarına ilişkin görüşlerinin alt boyutlarını içeren yedi madde içerisinde görüşleri onaylama durumu ile ilgili ilk sırada hayırseverlerin okullara araç-gereç ve maddi yardımlar yapmasını (M16, $\bar{X}$= 3,88) onayladıkları görülmektedir. İkinci sırada ise Dünya Bankası (DB), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşların eğitime harcama yapmalarını (M17, $\bar{X}$= 3,73) onaylamışlardır. Üçüncü sırada bazı şirketlerin öğrencilere yönelik yarışmalar düzenlemesini (M14, $\bar{X}$= 3,29) onaylamışlardır. Dördüncü sırada özel sektörde etkililiği, verimliliği ve rekabeti artırmak amacı ile kullanılan yöntemlerin okullarda kullanılmasını (M23, $\bar{X}$= 2,95) orta düzeyde onaylamışlardır. Beşinci sırada ise şirketlerin okullara, reklamlarını yapmaları karşılığında, katkıda bulunmasını (araç-gereç, maddi yardım vb.) (M15, $\bar{X}$=

2,84) orta düzeyde onaylamışlardır. Altıncı ve son sırada okulun bakım, onarım, temizlik, yemek vb. işlerinin özel sektör aracılığıyla yapılmasını (M13, $\bar{X}$=2,54) orta düzeyde onaylamışlardır. Okula gelir sağlamak için öğretmenlerin çeşitli yollarla (bağış toplama, satış yapma vb.) çalışmalar yapmasını (M18, $\bar{X}$=2,14) onaylamadıklarını göstermektedir.

Ailelerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylamama durumlarının okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin T Testi sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Ailelerin Eğitimde Gizli Özelleştirme (Ticarileştirme) Uygulamalarını Onaylama Durumlarına İlişkin Puanların Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları*

Okul Türü	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet	275	3,14	,85	347	2,88	,004
Özel	165	2,90	,85			

Tablo 2 incelendiğinde ailelerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylamama durumlarına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir, t(347)=2,88, p<,05. T testi sonucu, çocukları devlet liselerinde öğrenim gören ailelerin ($\bar{X}$=3,14)eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamaları ile ilgili ifadeleri onaylamama durumlarının, çocukları özel liselerde öğrenim gören ailelere ($\bar{X}$=2,90) göre daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumları

Öğrencilere eğitimde en sık görülen gizli özelleştirme uygulamalarına ilişkin ifadeleri onaylayıp onaylamama durumları ile ilgili fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumları ile ilgili olarak betimsel istatistiklere ve Kay-Kare testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Eğitimde Gizli Özelleştirme (Ticarileştirme) Uygulamalarını Onaylama Durumları İle İlgili Olarak Betimsel İstatistiklere ve Kay-Kare Testi Sonuçları*

Görüşler	Okul Türü	Evet		Hayır		Fikrim Yok		Kay-Kare
		f	%	*f*	%	*f*	%	
Okulların bakım, onarım, temizlik, yemek vb. işlerinin özel şirketler aracılığıyla yapılmasını onaylıyor musun?	Devlet	135	49,1	87	31,6	53	19,3	χ2=7,83 sd=2 p=,020
	Özel	95	57,6	32	19,4	38	23,0	
	Toplam	230	52,3	119	27,0	91	20,7	
Şirketlerin çeşitli ürünlerini (ped, diş macunu, tıraş bıçağı vb.) okullara gelip öğrencilere dağıtmasını onaylıyor musun?	Devlet	155	56,4	71	25,8	49	17,8	χ2=,330 sd=2 p=,848
	Özel	90	54,5	42	25,5	33	20,0	
	Toplam	245	55,7	113	25,7	82	18,6	
Bazı şirketlerin öğrencilere yönelik yarışmalar düzenlemesini onaylıyor musun?	Devlet	244	88,7	17	6,2	14	5,1	χ2=2,60 sd=2 p=,272
	Özel	144	87,3	7	4,2	14	8,5	
	Toplam	388	88,2	24	5,5	28	6,4	
Hayırseverlerin okullara araç-gereç ve maddi yardımlar yapmasını onaylıyor musun?	Devlet	247	89,8	13	4,7	15	5,5	χ2=1,88 sd=2 p=,389
	Özel	141	85,5	11	6,7	13	7,9	
	Toplam	388	88,2	24	5,5	28	6,4	
Dünya Bankası (DB), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi uluslararası örgütlerin eğitime harcama yapmalarını onaylıyor musun?	Devlet	227	82,5	13	4,7	35	12,7	χ2=3,58 sd=2 p=,167
	Özel	124	75,2	10	6,1	31	18,8	
	Toplam	351	79,8	23	5,2	66	15,4	
Okula gelir sağlamak için öğretmenlerin çeşitli çalışmalar yapmasını (bağış toplama, satış yapma vb.) onaylıyor musun?	Devlet	122	44,4	95	34,5	58	21,1	χ2=,920 sd=2 p=,167
	Özel	76	46,1	54	32,7	35	21,2	
	Toplam	198	45,0	149	33,9	93	21,1	
Özel sektörde etkililiği, verimliliği ve rekabeti artırmak amacı ile kullanılan yöntemlerin okullarda kullanılmasını onaylıyor musun?	Devlet	90	32,7	109	39,6	76	27,6	χ2=1,46 sd=2 p=,481
	Özel	63	38,2	58	35,2	44	26,7	
	Toplam	153	34,8	167	38,0	120	27,3	

Öğrencilerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumları ile ilgili görüşlerinin alt boyutlarına ilişkin yedi madde içerisinde yüksek oranda ve birinci sırada bazı şirketlerin öğrencilere yönelik yarışmalar düzenlemesini (%88,2) ve hayırseverlerin okullara araç-gereç ve maddi yardımlar yapmasını (%88,2) onayladıkları görülmektedir. Bu ifadeleri

daha sonra Dünya Bankası (DB), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi uluslararası örgütlerin eğitime harcama yapmaları (%79,8) izlemektedir. Daha sonra en fazla onay verilen ifade ise şirketlerin çeşitli ürünlerini (ped, diş macunu, tıraş bıçağı vb.) okullara gelip öğrencilere dağıtmasıdır (%55,7). Okulların bakım, onarım, temizlik, yemek vb. işlerinin özel şirketler aracılığıyla yapılması %52,3 oranında onaylanmıştır. Okula gelir sağlamak için öğretmenlerin çeşitli çalışmalar yapması (bağış toplama, satış yapma vb.) %45 oranında onaylanmıştır. Özel sektörde etkililiği, verimliliği ve rekabeti artırmak amacı ile kullanılan yöntemlerin okullarda kullanılması, onay ve onay vermeme oranlarının yaklaşık olmasından dolayı iki görüşün de yaklaşık olarak öne çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamaları konusunda büyük ölçüde kabul edici oldukları söylenebilir. Bu bağlamda eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) faaliyetlerinin öğrencilerinde yüksek oranlarda onay vermeleri nedeniyle kabul gördüğü ve daha etkili bir şekilde işlediği tekrar açığa çıkmış olmaktadır.

Yapılan Kay-Kare testi sonucu okulların bakım, onarım, temizlik, yemek vb. işlerinin özel şirketler aracılığıyla yapılmasını onaylama durumuna ilişkin öğrencilerin görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $\chi 2$ (sd=2, n=440)= 7,83 P < ,05.Özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin okulların bakım, onarım, temizlik, yemek vb. işlerinin özel şirketler aracılığıyla yapılmasını onaylama oranlarının (%57,6), devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin onaylama oranlarına (%49,1) göre istatistiksel olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Kay-Kare testi sonuçları diğer ifadeler ile ilgili öğrencilerin görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aileler ve öğrenciler gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarına karşı kabul edici bir tutum içerisindedirler. *Sistemin içerisinden gelen* özelleştirme uygulamaları (gizli özelleştirme, ticarileştirme/piyasalaştırma) aileler ve öğrenciler tarafından büyük oranda kabul görmektedir. Aileler ve öğrenciler bu faaliyetler arasında hayırseverlik ve reklamcılık faaliyetlerine yüksek oranda onay vermektedirler. Öğrencilerin ve ailelerin eğitimde gizli özelleştirme

(ticarileştirme) uygulamalarını onaylama durumları ile ilgili görüşleri genel olarak paraleldir.

Araştırma sonuçları ailelerin gizli özelleştirme (ticarileştirme) uygulamalarına karşı kabul edici bir tutum içerisinde olmalarına rağmen okula gelir sağlamak için öğretmenlerin çeşitli yollarla (bağış toplama, satış yapma vb.) çalışmalar yapmalarına karşı kabul edici bir tutum içerisinde olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı bu uygulamalara karşı kabul edici bir tutum içerisindedir. Ailelerin bu tutumu ile ilgili olarak öğretmenleri okula gelir sağlayan kişiler olarak görmedikleri, öğretmenlerin okullarda ağırlıklı olarak eğitmen rolü ile öne çıkması nedeniyle öğretmen imgelerinin ya da öğretmenlere bakış açılarının okullara finansman yaratmaya çalışan kişiler olarak şekillenmediği söylenebilir. Aksoy ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları araştırma sonucunda eğitimcilerin çeşitli adlar altında öğrenciden ve öğrenci velilerinden para toplamasını eğitimcilerin onaylamadıkları ve eğitimde eşitlik ilkesi, sosyal devlet anlayışı, eğitim hakkına aykırı olma, öğretmenleri muhasebeci konumuna düşürme, okulu ticarethaneye dönüştürme gibi gerekçelerin yer almasının yanı sıra kamusal eğitimi destekleme dışında, öğrenci, idare ve öğretmen arasında çatışmaya neden olma, öğrenci ve ailelerini gücendirme gibi gerekçelerin yer aldığı ortaya konmuştur.

Aileler hayırseverlerin okullara araç-gereç ve maddi yardımlar yapmalarına ve Dünya Bankası (DB), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşların eğitime harcama yapmalarına karşı olumlu bir eğilim ve kabul içerisindedirler. Ailelerin okula aile ve öğretmenlerin çabaları haricinde gelen finansman kaynaklarına karşı onaylayıcı bir eğilim içerisinde olmaları, okulların içerisinde bulunduğu finansman sıkıntısını çözmede bu tarz kaynakların iyi bir yol olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu bağlamda böyle bir onayın eğitimin özelleştirilmesine ve kamu finansmanının azaltılmasına yol açtığının aileler tarafından fark edilmediği söylenebilir. Aksoy'un (2011) araştırma sonuçları ticarileşme faaliyetlerinin sosyal sorumluluk gibi insani kavramları içine aldığı ve insanların kalıcı bir kabullenişine, duyarsızlığına ve faaliyetin görünmezliğine yol açtığını göstermektedir.

Gizli özelleştirme faaliyetleri arasında yer alan hayırseverlik faaliyetleri öğrenciler arasında yüksek oranda kabul görmektedir. Katılımcılar arasında

hayırseverlik faaliyetleri özelleştirme faaliyetleri olarak algılanmamaktadır. Dolayısıyla buradan hareketle kamusal bir eğitim anlayışına dayalı olarak kamusal kaynaklarla yerine getirilmesi gereken görevlerin hayırseverlik, çok uluslu şirketler ya da sponsorluk gibi kaynaklar tarafından sağlanmasına karşı kabul edici bir eğilim içerisinde olma, eğitim hizmetinin kamusal kaynaklar dışındaki kaynaklarla karşılanmasını normalleştiren bir süreci beraberinde getirmektedir. Kamusal bir hizmet anlayışında devletin asli görevi olarak eğitime kaynak ayırması gerekliliği öne çıkarıldığında, bu tarz dışarıdan sağlanan kaynakların normal görülmesi devletin bu konudaki görevini yeterince yerine getirmemesini gizleyen bir durum haline gelmektedir. Bu durumun giderek eğitim hakkının kaybolmasına yol açtığı iddia edilebilir.

Bazı şirketlerin öğrencilere yönelik yarışmalar düzenlemesi, aileler tarafından yüksek oranda kabul görmüştür. Bu bağlamda sponsorluğun halkla ilişkiler, reklam ve pazarlama amaçları göz önünde bulundurulduğunda şirketlerin bu yollarla karlılıklarını artırma, sermayelerini büyütme amaçlarının ötesinde, ailelerin kabul oranlarına bakıldığında, sponsorluk faaliyetleri yoluyla öğrencilere destek oluyormuş gibi bir algı yaratma konusunda *başarılı* oldukları söylenebilir. Bu bağlamda bu tarz faaliyetlerle eğitimin özel sektör için hem karlılıklarını artıran bir alan haline geldiği hem de piyasa koşullarına daha fazla dâhil edildiği söylenebilir.

Bunun yanı sıra araştırma sonuçları öğrencilerin reklamcılık faaliyetlerine yüksek oranda onay verdiğini göstermektedir. Şirketlerin yarışmalar düzenlemeleri ve okullarda çeşitli şirket ürünleri dağıtmaları öğrenciler arasında yüksek düzeyde kabul görmektedir. Bu tarz etkinliklerin arkasında yatan asıl nedenin şirketlerin satışlarını ve kârlarını artırmak amacıyla reklam yapmak olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin şirketlerin asıl amaçlarını yeterince göremedikleri ve bu tarz faaliyetleri asıl amacından farklı bir biçimde algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Özel sektörde etkililiği, verimliliği ve rekabeti artırmak amacı ile kullanılan yöntemlerin okullarda kullanılmasına yüksek oranda onay verilmemesi bu tespiti desteklemektedir.

Özel sektörde etkililiği, verimliliği ve rekabeti artırmak amacı ile kullanılan yöntemlerin okullarda kullanılması, şirketlerin okullara reklamlarını yapmaları karşılığında katkıda bulunması (araç-gereç, maddi yardım vb.) ve okulun bakım, onarım, temizlik, yemek vb. işlerinin özel sektör aracılığıyla yapılmasına ailelerin yarısından daha fazlası kabul edici bir eğilim göstermiştir. Bu bağlamda ailelerin özel şirketlerin reklamlarını yapmak

amacıyla eğitimi önemli bir araç olarak kullanmalarının, okulun bazı temel ihtiyaçlarının kamusal hizmet olarak sunulması yerine özel şirketler aracılığıyla yapılmasının, özel sektördeki yöntem ve tekniklerin okullarda kullanılmasının eğitimin ticarileştirilmesine hizmet eden uygulamalar olduğu ile ilgili bir değerlendirme yapmadıkları, bu uygulamaları eğitimin ticarileştirilmesi ile ilişkili görmedikleri söylenebilir.

Devlet okullarına yeteri kadar kaynak aktarılmaması ve bunun sonucunda okulların kendi kaynaklarını kendilerinin oluşturmasına giden süreç ile birlikte bu tarz gizli özelleştirme faaliyetleri okulların kaynak bulmalarında giderek daha fazla öne çıkmaktadır ve okulun önemli finansman kaynaklarından biri haline gelmiştir. Okulun ihtiyaçlarının karşıladığı önemli kaynaklardan biri haline gelen gizli özelleştirme uygulamalarına karşı ailelerin onaylayıcı bir tutum içerisinde olmaları bir taraftan mevcut koşullar içerisinde okula kaynak/finansman getiren ve okulun ihtiyacını karşılayan faaliyetleri onayladıkları anlamına gelmekte diğer taraftan bu uygulamalara karşı kabul edici bir yaklaşım içerisinde olma eğitimin ticarileştirilmesine hizmet etmektedir. Yolcu'nun (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçları arasında devletin eğitim hizmetinin sunumundan kendini soyutlaması, kişilerin, kurumların, özel kuruşların ve sivil toplum örgütlerinin eğitim alanında çeşitli adlar altında kendi toplumsal sorumluluk kampanyalarını ve projelerini uygulamaya koymalarına yol açtığını, her biri *kendi kendine yardım* olarak adlandırılan özelleştirme yönteminin birer örneği olan söz konusu kampanyalar ve projelerle eğitim hakkından yoksun kalanların/yoksulların bu hakka erişimlerinin araçsallaştırıldığı yer almaktadır.

Devletin eğitim hizmetinin sunumundan giderek çekilmesi çeşitli kurumların, şirketlerin ve sivil toplum örgütlerinin vb. eğitim alanında *toplumsal sorumluluk kampanyaları ve projeleri* yürütmelerinin önünü açmaktadır. Bu durum geleneksel toplumlarda görülen Durkheim'in (2014) *mekanik dayanışma* diye tanımladığı bir duruma da benzetilebilir. Çünkü devlet neoliberal politikalarla birlikte *hayırseverlik* gibi toplumsal ve muhafazakâr değer yargıları üzerinden kendi sorumluluğunu ailelere ya da başka kurumlara atmakta ve iş birliği bu şekilde gerçekleşmektedir.

Eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) çalışmalarının özel sektörde verimliliği, kârı ve rekabeti artırmak için kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin eğitimin içerisine yerleştirilerek uygulandığı öne çıkarıldığında bu

uygulamalarla birlikte okulların kamusal olma özelliklerinin giderek yok olduğu görülmektedir. *Sistemin içerisinden gelen* özelleştirmeler olarak adlandırılan eğitimde gizli özelleştirme (ticarileştirme) faaliyetleri kamu kurumunu daha çok işletme gibi ve daha çok işletme benzeri bir hale getirmek için özel sektörden fikirlerin, tekniklerin ve uygulamaların ithal edilmesini içermektedir. Eğitimi ticarileştirme faaliyetleri, okullarda bağış toplanması, aidatlar, harçlar, çeşitli gerekçelerle toplanan paralar, okullarda düzenlenen kermesler ve çeşitli özel kuruluşlara yönelik yapılan reklamlar, özel kuruluşların eğitim etkinliği adı altında yapmış olduğu yarışmalar, okulun çeşitli alanlarının (kantin, bahçe vb.) kiraya verilmesi, hayırseverlik faaliyetleri, sponsorluk gibi çeşitli uygulamaları içermektedir. Aksoy ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları araştırma sonucu eğitimcilerin kendi meslekleriyle, öğrencilerle ve eğitimin geleceğiyle ilişkili olarak uygulanan piyasalaş(tır)ma/ticarileş(tir)me faaliyetlerini *kamu hizmeti, kamusal hak, sosyal devlet* kavramları ile ilişkilendirmedikleri ve okullarda uygulanmasına karşı itiraz etmediklerini ortaya koymaktadır. Ailelerin ve öğrencilerin bu tarz faaliyetleri onaylayıcı bir tutum içerinde olmaları eğitimin özelleştirilmesi sürecini hızlandırmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimde gizli özelleştirme uygulamalarının özellikle hayırseverlik ve sponsorluk gibi faaliyetlerin eğitimin özelleştirilmesine yol açtığının ve oldukça etkili olduğunun görünür hale getirilmesine yönelik eğitimcilere, öğrencilere ve velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması ve kamusal eğitimi güçlendirecek politikaların ortaya konması önerilmektedir.

Eğitimde gizli özelleştirmelerin etkilerini açığa çıkaracak ve bu uygulamaları daha görünür hale getirecek araştırmaların yapılmasına olan ihtiyaç devam etmektedir. Konunun çeşitli boyutları ile ilgili yapılacak araştırmalar alana önemli katkılar sağlayacaktır. Eğitimin özelleştirilmesinde oldukça etkili olan bu uygulamaların etik kurallar çerçevesinde okullarda yürütülmesini engelleyici politikalar ortaya konması da araştırmanın önerileri arasında yer almaktadır. Bu öneriler eğitim hakkının sürdürülmesi, ayrıcalıklı ve seçkinci bir eğitim anlayışı yerine daha eşitlikçi ve adil bir eğitim anlayışına dayalı bir eğitimin inşası bakımından önemli görülmektedir.

Kaynakça

Aksoy, N. (2011). Türkiye kamu eğitiminde gizli ticarileşme: Kurumsal sosyal sorumluluğun işleyiş biçimleri ve eğitimi ticarileştirme işlevleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, *9*(35), 8-27.

Aksoy, N., Eren Deniz, E. ve Algan. (2014). Kamu Okullarındaki Piyasalaşma. Baykal, S. Ural, A. ve Alica, Z. (Ed), *Eleştirel Eğitim Seçkisi* içinde (ss. 9-32). Pegem Akademi.

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları.

Ball, S., & Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education. *Education İnternational*. Belgium: Brussels.

Durkheim, E. (2014). *Toplumsal işbölümü.* (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınevi.

Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to ıncrease its profits. *The New York Times Magazine.* 18 Mayıs 2024 tarihinde https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/a-friedman-doctrine-the-social-responsibility-of-business-is-to.html adresinden erişildi.

Karakütük, K. (2018). Neoliberal ekonomik sistemin eğitim politikalarına yansıması. *3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumunda sunulan bildiri*. Giresun Üniversitesi, Giresun.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Ladd, H. F., & E. B. Fiske (2003). Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zealand. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *25*(1), 97-112.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri. Sponsorluk.* Millî Eğitim Basımevi.

Molnar, A. (2005). *School commercialism: from democratic ıdeal to market commodity*. Routledge.

Molnar, A., & Boninger, F. (2016). Learning to be watched: surveillance culture at school-the eighteenth annual report on schoolhouse commercializing trends, 2014-2015. *Commercialism in Education Research Unit (CERU)*. USA; University of Colorado Boulder

Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar.* (S. Özge, Çev.). Yayınodası Yayıncılık Hizmetleri.

Sallan Gül, S. (2016). *Sosyal devlet öldü yaşasın piyasa. Yeni liberalizm ve muhafazakârlık kıskacında refah devleti.* Ebabil Yayıncılık.

Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi* (Tez No: 235710). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].

Weenink, D. (2009). Creating a niche in the education market: the rise of internationalised secondary education in the Netherlands. *Journal of Education Policy, 24*(4), 495-511.

Özgeçmiş

Dr. Ebru Eren, KU Leuven Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim, Kültür ve Toplum araştırma biriminde doktora sonrası araştırmacıdır. Araştırmasında eğitimsel ayrışmalar konusuna odaklanmaktadır. 2014 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı'ndan yüksek lisans derecesini almıştır. Yüksek lisans tezinde, kadın öğrencilerin deneyimleri aracılığıyla eğitimde cinsiyet kimliklerinin nasıl inşa edildiğini ortaya koymaya odaklanmıştır. 2022 yılında "Ankara İli Ortaöğretim Okulları Öğrencilerinin ve Velilerinin Görüşlerine Göre Türkiye'de 1980 Sonrası Eğitimde Özelleştirme Politikaları" isimli araştırması ile aynı üniversiteden doktora derecesini almıştır. Akademik çalışmalarında, eğitimsel eşitsizlikleri ve ayrımcılığı ortaya koyarak daha eşitlikçi ve ayrımcılıktan uzak bir eğitim sistemi inşa etmenin yollarını anlama ve keşfetme çabası öne çıkmaktadır. Araştırma ilgi alanları arasında eleştirel eğitim, eğitim politikası, ekonomi politik ve eğitim, eğitim sosyolojisi, toplumsal cinsiyet ve eğitim, göçmen eğitimi ve eğitimde yaratıcı drama çalışmaları yer almaktadır. Yazarın ayrıca erken çocukluk eğitimi alanında da çalışmaları bulunmaktadır.

Krizden Dönüşüme: Belirsizlik Dönemlerinde Eğitim İstemini Etkileyen Etmenler

Dr. Hilal ERKOL

Millî Eğitim Bakanlığı, Kocaeli, hilal-erkol@hotmail.com;
ORCID: *0000-0001-6837-9887*

Öz

Eğitim sosyolojik bir olgu olduğundan toplumda meydana gelen krizlerden ve yaşanan belirsizlik dönemlerinden etkilenmektedir. Bu etkinin en yaygın görüldüğü alanlardan biri eğitim istemidir. Eğitim istemi belirsizlik dönemlerinde farklı etmenlerden etkilenebilmekte ve bireyleri ya da toplumları eğitim hedeflerini ilerletme ya da erteleme kararı verme aşamasında etkilemektedir. Belirsizlik dönemlerinin eğitim istemi üzerinde neden olduğu karmaşıklığı anlamak, eğitim politikaları ve müdahale stratejileri geliştirmek için kritik öneme sahip bulunmaktadır. Nitekim her bir kriz türü ve beraberinde getirdiği belirsizlik süreci, eğitimin genel yapısını, hedeflerini, öğrencilerin bireysel eğitim istemini ve toplumun genel eğitim istemini etkilemektedir. Belirsizlik dönemlerinde eğitim istemini etkileyen etmenleri ve bu etmenlerin sonuçlarını anlamak, eğitim sistemlerinin sürdürülebilir olması ve kapsayıcı hale getirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Kriz ve dönüşüm, belirsizlik dönemleri, eğitim istemi*

Giriş

Belirsizlik dönemleri; ekonomik krizler, toplumsal yapı içerisinde oluşan sosyo-ekonomik farklılıklar, doğal afetler, salgın hastalıklar, sosyal çatışma ve savaşlar, kültürel tutum gibi ekonomik, siyasi veya sosyal olaylarda meydana gelen ani ve büyük değişimlerin toplumun genel işleyişini etkilediği, gelecekteki sonuçlarının öngörülemez hale gelmesi nedeniyle karar alma süreçlerinin zorlaştığı dinamik ve karmaşık zaman dilimleridir (Bauman, 2000; Beck, 1992). Bu açıdan bakıldığında belirsizlik dönemlerinin; ekonomik, sosyal, politik veya kültürel faktörlerde meydana gelen ani ve şiddetli değişimlerin toplumun yapısal ve işlevsel dengesini ciddi şekilde

bozduğu, toplumsal düzenin sürdürülebilirliğinin tehdit altında girdiği kriz dönemleri (Castells, 2010) ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kriz dönemlerinin eğitim üzerindeki belirsiz etkisi nedeniyle, öğrenciler veya ebeveynleri daha fazla veya daha az eğitim almayı tercih edebilmekte, eğitim hedeflerini ilerletmeye veya ertelemeye karar verebilmektedir (Kisswani, 2008). Başka bir ifade ile yaşanan krizlerin neden olduğu belirsizlik dönemleri toplumsal ve bireysel eğitim istemini etkilemektedir.

Belirsizlik dönemlerinde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimde fırsat eşitliğini korumak, eğitim sisteminin en büyük meydan okumalarından birini oluşturmaktadır. Bu kapsamda belirsizlik dönemlerinde eğitim istemini etkileyen etmenlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada belirsizlik dönemlerinde eğitim istemini etkileyen etmenler; ekonomik krizler, sosyo-ekonomik farklılıklar, doğal afetler, salgın hastalıklar, sosyal çatışma ve savaşlar ve kültürel tutum başlıkları altında ele alınmaktadır. Eğitim sistemini etkileyen etmenlerin bu başlıklar altında ele alınmasının amacı, söz konusu etmenlerin her birinin eğitim üzerindeki özgül ve karmaşık etkilerini anlamaktır. Nitekim ekonomik krizler, eğitim finansmanını, hane halkının eğitim masraflarını karşılayabilme yeteneğini, sosyo-ekonomik grupların eğitime erişimini ve eğitim kalitesini; doğal afetler, okulların fiziksel altyapısını, eğitim sürecini ve öğrencilerin psikolojik durumlarını; salgın hastalıklar okulların açık kalma süresini ve uzaktan eğitimi; sosyal çatışma ve savaşlar ile kültürel tutum ise eğitime erişimi etkilediğinden eğitim istemini etkilemektedir.

Ekonomik Krizler

Ekonomi, eğitim istemini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Bireyin sahip olduğu finansal kaynaklar eğitim için yaptığı harcamaları, eğitim tercihlerini ve eğitim kalitesini (Checchi, 2006) dolayısıyla bireysel eğitim talebini etkilemektedir. Ülkelerin ekonomik refah düzeyleri, iş olanaklarının çokluğu, kişi başına düşen milli hasıla oranı ve gayri safi milli hasıladan eğitime ayrılan pay gibi etmenler ise toplumsal eğitim istemini etkilemektedir. Zira ülkelerin sahip oldukları ekonomik güç, toplumun eğitim istemini ve eğitime erişim düzeyini belirlemektedir. Bu kapsamda yaşanan toplumsal olayların neden olduğu ekonomik krizlerin eğitim istemini önemli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür.

Ekonomik krizlerin eğitim istemi üzerindeki bir diğer etkisi eğitim arzına yöneliktir. Ülkelerin yaşadıkları farklı ekonomik krizler kimi zaman küresel kimi zaman ulusal boyutta eğitim arzını, dolayısıyla eğitim istemini etkilemektedir. 1929 yılında ABD'de başlayan ve dünya geneline yayılan Büyük Buhran, ekonomik krizlerin eğitim istemine etkisinin önemli örneklerinden birini oluşturmaktadır. Nitekim bu dönemde eğitime verilen mali destek azalmış, okul binası inşaatları durdurulmuş, yönetici maaşları düşmüş, okullaşma oranlarında düşüş yaşanmış ve okullaşma çağındaki nüfusun istihdam talebi artmıştır (Kisswani, 2008; Yamashita, 2007). Yine 1997-1998 yıllarında yaşanan Asya Mali krizinde Afrika ve Güneydoğu Asya'da birçok ülke ekonomik büyümeden olumsuz etkilenmiş ve bu durum, eğitim bütçelerinde kesintiye gidilmesine, dolayısıyla okulların altyapısının zayıflamasına, okullaşma oranlarının düşmesine (The World Bank, 2009) ve çocuk işçi sayısının ekonomik durum ile orantılı olarak değişim göstermesine neden olmuştur (Duryea ve Arends-Kuenning, 2003). Yine ABD'de yaşanan ekonomik durgunluk; kamu kurumlarının gelirlerinde azalmaya, iş kayıplarına ve sermaye azalmasına neden olmuş, bu durum devlet okullarına ve üniversitelere yapılan yardımların azaltılması ile sonuçlanmıştır (Smith, 2013).

Yaşanan küresel mali krizler eğitime yönelik kamu finansmanlarının dünya çapında dağılımının karmaşık bir hal almasına neden olmuş ve eğitimin toplumda eşit fırsatlar, çeşitlilik ve kapsayıcılık gibi sosyal etmenleri teşvik etmesi amacıyla ilk ve orta öğretim çoğu ülkede genellikle hükümet tarafından finanse edilmeye başlanmıştır (Peters vd., 2015). 2008 yılı ekonomik krizi ise bu girişimlerin başarısızlığını ortaya koymuştur. Ekonomik toparlanmayı ve krizin üstesinden gelmeyi kolaylaştırdığı düşünülen Avrupa yükseköğretim sistemleri krizden büyük ölçüde etkilenmiş (Skrbinjek vd., 2015), dezavantajlı haneler artan devamsızlık ve okul terki, artan çocuk işçi oranları (özellikle kız çocukları arasında) gibi zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (Gwang-Chol, 2010).

Sonuç olarak yaşanan ekonomik krizler eğitim arzının belirlenmesinde önemli rol oynayan eğitim finansmanını, eğitim finansmanı ise bireysel ve toplumsal eğitim istemini etkilemektedir. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere ekonomik krizler ülkelerin eğitim sistemlerini derinden etkilemekte, bireysel ve toplumsal eğitim isteminin azalmasına, çocuk işçi oranlarının artmasına neden olmaktadır. Nadiren de olsa ekonomik krizlerin eğitim

sistemlerini daha az etkilediği ya da krizin olumlu etkilerinin görüldüğü durumlar da bulunmaktadır. Örneğin Kanada'da yüksek faizli ipotek krizi ormancılık işleri üzerinde büyük bir olumsuz etkiye neden olmuş ve bu dönemde işsizlik oranları artmıştır. Artan işsizlik oranları genç işçilerin büyük çoğunluğunun işlerini kaybetmeleri nedeniyle okula geri dönmeleri ile sonuçlanmıştır (Garon vd., 2020).

Sosyo-Ekonomik Farklılıklar

Ailenin finansal durumu eğitim isteminin önemli bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Nitekim eğitim fırsatları yoksulluktan önemli ölçüde etkilenmekte (UNESCO, 2021) ve hane halkının eğitim harcamaları için ayırabileceği finansal kaynaklar; ailenin gelir düzeyi, ailedeki öğrenci sayısı gibi farklı etmenler ile orantılı olarak değişebilmektedir (Checchi, 2006). Örneğin, Covid-19 pandemisi nedeniyle dünya genelinde okulların farklı sürelerle kapalı kalması düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarını daha fazla etkilemiş, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları teknolojiye erişim ve fiziksel imkân gibi daha fazla seçeneğe sahip olduğundan okulların kapanmasından daha az etkilenmiştir (Engzell vd., 2021; Haeck ve Lefebvre, 2020).

Krizlerin neden olduğu geçici gelir dalgalanmaları insan sermayesine yapılan yatırımları da kesintiye uğratmaktadır (Darpeix, 2019). Zira 2008 yılı başlarında pirinç, mercimek ve yemeklik yağ maliyetlerinin artmasının Bangladeş'in gıda güvenliğini tehdit etmesi, birçok çocuğun ailelerine destek olmak için okulu bırakmasına ve farklı mesleklerde çalışmaya başlamasına neden olmuştur (Raihan, 2009). Brezilya ve Etiyopya'da kahve üretilen bölgelerde yaşayan çocukların okulu bırakma oranları diğer bölgelere göre daha yüksektir (Kruger, 2007). Hindistan'da yetişkinlerin çabasını gerektiren mahsullerin ekildiği bölgelerde okullaşma oranı yüksek, çocuk işçilerin daha verimli çalıştırıldığı mahsullerin ekildiği bölgelerde okullaşma oranı düşüktür (Bai ve Wang, 2020). Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapalı kaldığı süre boyunca dünya genelindeki çocuk işçi sayısı son 20 yılın en yüksek rakamlarına ulaşmıştır [International Labor Organization (ILO) ve The United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 2021]. Sonuç olarak krizlerin bir sonucu olarak yaşanan geçici gelir dalgalanmaları çocukları ailelerinin gelir seviyesine göre farklı düzeyde etkilemektedir.

Düşük düzeydeki sosyo-ekonomik ailelere mensup çocuklar geçici gelir dalgalanmalarından daha fazla etkilenmekte ve işgücünde yer alma olasılıkları artmaktadır. Yüksek düzeydeki sosyo-ekonomik ailelere mensup çocuklar ise geçici gelir dalgalanmalarından etkilenmemektedir (Kruger, 2007).

Doğal Afetler

Doğal afetler, hane halkı üzerinde dramatik bir etkiye sahip bulunmakta ve çocukların eğitimi hususunda önemli sınırlamalar getirebilmektedir. Ayrıca doğal afetlerin yıkıcı etkileri ölüm, yıkım, üretim tesislerinin kaybı gibi sonuçları da beraberinde getirebilmektedir (Rush, 2018). Bu durum hem sebep olduğu ekonomik faktörler hem de afet sonrası oluşan psiko-sosyal etkileri nedeniyle eğitim istemini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin 26 Aralık 2004 tarihinde gerçekleşen Açe Depremi ve Tsunami eğitim istemini derinden etkilemiştir. Eğitim birimlerinden alınan bilgilere göre 25.000 öğrenci ve 2.248 öğretmen deprem ve tsunami felaketinde hayatını kaybetmiş, 2153 okul binası yıkılmış ya da ağır şekilde hasar görmüştür. Başka bir ifade ile Açe'de deprem ve tsunami sonrası eğitim karanlık döneme girmiştir (Mujiburrahman, 2012). Yine Asya Gelişim Bankası ve Dünya Bankası verilerine göre Pakistan'da 2005 yılında meydana gelen depremde 853 öğretmen ve 18.095 öğrenci vefat etmiş, 7.500'den fazla okul hasar görmüş ve yaşanan doğal afet sonrası yeniden yapılanma çabaları kapasiteyi ve eğitim altyapısını tam olarak restore edememiştir (Onigbinde, 2018).

Asrın felaketi olarak tanımlanan 6 Şubat depremleri doğal afetlerin neden olduğu krizlerin eğitim istemi üzerindeki olumsuz etkisine örnek oluşturan en yakın tarihli felaketlerden birini oluşturmaktadır. 11.699 eğitim kurumu, 226.593 öğretmen, 17.002 akademik, 36.668 idari personel, 377.047 okul öncesi, 1.254.220 ilkokul, 1.186.639 ortaokul, 1.282.695 lise, 340.222 üniversite öğrencisi depremden etkilenmiş, depremin neden olduğu sosyo-ekonomik, psikolojik ve sosyolojik etmenler eğitim istemini olumsuz etkilemiştir. 6 Şubat depremlerinin eğitim istemindeki olumsuz etkisinin bir diğer nedeni depremlerden etkilenen eğitim arzıdır. Nitekim 03.03.2023 tarihi itibariyle bölgedeki MEB'e bağlı 20.340 eğitim binasının 8.162'si tetkik edilebilmiş, bu binaların 72'sinin (428 derslik) yıkılmış, 504'ü (3.739 derslik) ağır hasarlı ve acil yıktırılması gereken, kalanların ise az hasarlı olduğu tespit

edilmiştir. Özel öğretime ait 5.024 eğitim kurumunun ise 119'u tetkik edilebilmiş, bu kurumların 14'ünün yıkılmış, 27'sinin ağır, 19'unun orta ve 58'inin az hasarlı olduğu tespit edilmiştir. Depremden etkilenen illerde yer alan 17 üniversitede ise toplamda 9 hizmet binası yıkılmış, 111 hizmet binasının ağır hasarlı, kalanların ise orta ve az hasarlı durumda olduğu tespit edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Sonuç olarak doğal afetler toplumlar üzerinde psikolojik, sosyolojik ve finansal etkiler bırakmakta, bireysel ve toplumsal eğitim istemini olumsuz etkilemektedir. Doğal afetlerin bir sonucu olarak gerçekleşen ölümler travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik rahatsızlıklara, toplumsal huzursuzluk ve tedirginlik gibi sosyolojik sonuçlara ya da okul ve sınıfların fiziksel hasarları, artan eğitim maliyeti ve azalan eğitime erişim olanağı gibi finansal sonuçlara neden olabilmektedir. Bu sonuçlar hane halkının eğitim faaliyetleri için kullanacağı ya da kullanmak isteyeceği finansal payı da etkilemektedir. Nitekim Nguyen ve Pham (2018) doğal afetler sonucunda hane halkının finansal durumunda meydana gelen zorlukların ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesini zorlaştırdığını ve bu durumun çocuk işçi sayısının artması ile sonuçlandığını ifade etmektedir.

Salgın Hastalıklar

Kriz dönemlerinde eğitim istemini etkileyen bir diğer unsur salgın hastalıklardır. Örneğin Sahra Altı Afrika ülkelerinde AIDS yaygın bir salgın hastalıktır. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu'nun (UNICEF) 2000 yılında yayımladığı bir rapora göre, sadece 1999 yılında bölgede AIDS nedeniyle öğretmenlerini kaybeden çocukların sayısı tahmini olarak 860.000'dir ve Sahra Altı Afrika'daki birçok ülkede AIDS nedeniyle ölen öğretmenlerin sayısı, emekli olanlardan daha fazladır. Bu durum söz konusu ülkelerdeki öğretmen arzını, dolayısıyla eğitim istemini olumsuz etkilemektedir.

2003 yılında Çin'de ortaya çıkan Akut Solunum Sendromu (SARS) ve 2020 yılında ortaya çıkan ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen Covid-19 salgını (Fox, 2004) sonrası yüz yüze eğitime ara verilmesi de eğitim istemini olumsuz etkilemiştir. Bu olumsuz etkinin en önemli sonuçlarından birini düşük gelirli ülkelerde çok daha fazla olacak şekilde birçok alanda öğrenme yoksulluğunun artması (Engzell vd., 2021;

Haeck ve Lefebvre, 2020) oluşturmaktadır. Covid-19 pandemisi nedeniyle 199 farklı ulustan ve bölgeden 370 milyon çocuğun okul yemeğinden mahrum kalması (TheWorld Food Program, 2020) ve bu durumun sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı çocuklar için farklı akademik çıktılar sağlayan okul beslenme programlarını (Desalegn, Gebremedhin, Alemayehu ve Stoecker, 2021) olumsuz etkilemesi ise bir diğer sonuçtur. Nitekim okul beslenme programları düşük ve orta gelirli ülkelerde okula kayıt oranını (Taylor ve Ogbogu, 2016), okula devam etme durumunu (Awojobi, 2019) ve akademik performansı (Mohammed vd., 2023) olumlu yönde etkilemektedir.

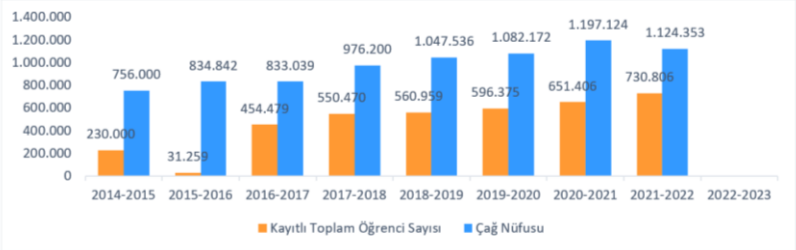
Sosyal Çatışma ve Savaşlar

Eğitim, toplum içerisindeki sosyal çatışmaların azaltılmasında oynadığı önemli rol kadar sosyal çatışma ve savaşlardan da etkilenmekte ve eğitim istemini olumsuz etkileyen farklı sorunlara (eğitim sistemine erişim, öğrenci güvenliği gibi) yol açabilmektedir. Örneğin 1980'lerde İran'a karşı, 1991 ve 2003 yıllarında uluslararası koalisyonlara karşı savaş halinde olan Irak'da savaşın getirdiği ekonomik koşullar neticesinde okulu bırakma oranında ciddi artış gerçekleşmiştir (Issa ve Jamil, 2010). Yine Afganistan'da devam eden iç savaşın bir sonucu olarak Afganistan eğitim sisteminin hiçbir kademesinde (hayat boyu öğrenme, yaygın eğitim ve ilköğretim gibi) önemli ilerleme gerçekleşmemiştir (Alvi-Aziz, 2008).

Okullar mevcut toplumsal koşulları yansıtan kurumlardır (de Santisteban, 2005). Sosyal çatışmaların ve savaşların neden olduğu koşullar yalnızca toplumların kendi iç dinamikleriyle sınırlı kalmamakta, komşu ülkelerin toplumsal dinamiklerini de etkilemektedir. Örneğin; 2011 yılında başlayan ve iç savaşa dönüşen Suriye krizi yalnızca ülkenin eğitim durumunu etkilememiş- şu anda neredeyse %3 ile dünyadaki en kötü okullaşma oranına sahip olan Suriye'de savaştan önce okuryazarlık oranı %90 idi ve gayri safi milli hasıladan eğitime ayrılan pay neredeyse %5'idi (The Save the Children Fund, 2014)-Türkiye gibi komşu ülkelerde de mülteci göçü nedeniyle eğitimde önemli arz ve istem sorunlarına yol açmıştır.

Suriye krizinin neden olduğu arz sorunlarının başında kaynak gelmektedir. Nitekim ikamet izni, geçici koruma kimlik belgesi veya Yabancı Tanıtma Belgesine sahip olan Suriye vatandaşlarının okul çağındaki çocuklarını devlet okullarına yazdırabilmesi (UNHCR, 2013) sınıf mevcutlarının halihazırda yüksek olduğu okullarda ciddi sorunlara neden

olmaktadır. Bu sorunların bir kısmının giderilmesi amacıyla MEB ve UNICEF iş birliği ile mültecilerin yoğun bir şekilde yaşadığı 9 ili kapsayan "İl Eylem Planları" oluşturulmuş ve mülteci çocukların eğitimi için düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Yavuz ve Mızrak, 2016). Ayrıca mülteci çocukların eğitimi için devlet tarafından farklı arz seçenekleri sunulmuş, fakat göç eden ailelerin asimilasyon korkusu nedeniyle çocuklarını Türk okullarına göndermemesi, eğitim hizmetlerinin geçici barınma merkezlerinde, MEB koordinasyonu ve kontrolü dışında Arapça ağırlıklı gerçekleşmesi (Tumen, 2023), dil ve kültür farklılıklarının neden olduğu ayrımcılık (Kocaoğlu ve Güner, 2023), velilerin farklı kaygılarla çocuklarının Suriyeli öğrenciler ile aynı sınıfta ders görmelerini istememesi (Saklan ve Karakütük, 2022), Suriyeli öğrencilerin ailelerinin ev ortamında anadillerini unutma kaygısı yaşaması nedeniyle çocukların dil öğrenmede isteksiz olması (Saklan ve Karakütük, 2022), cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına rağmen ilköğretim okullarına kayıt oranının düşük kalması (UNESCO, 2016), Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamada güçlük yaşaması (Saklan ve Karakütük, 2022), kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi nedeniyle okullaşma oranlarının düşük olması (Yavuz ve Mızrak, 2016) ve her düzeyde temel eğitime erişime ihtiyaç duyan önemli sayıda mülteci çocuğun ekonomik nedenlerle eğitim programlarına devam edememesi (Kocaoğlu ve Güner, 2023) gibi farklı nedenler ile hiçbir zaman istenilen düzeyde eğitim istemi oluşturamamıştır. Nitekim mültecilerin yıllar içerisinde sosyo-ekonomik durumları düzelmesine rağmen eğitim isteminde bulunma oranlarının düştüğü görülmektedir. Şekil 1'de Suriye'den yoğun mülteci göçünün yaşanmaya başladığı 2014-2015 eğitim öğretim döneminden 2022-2023 eğitim öğretim dönemine geçen süre içerisindeki çağ nüfusu ve kayıtlı toplam öğrenci sayılarına (açık okullara kayıtlı 34.073 öğrenci e okul sistemine dahil edilmiştir) yer verilmektedir.



Şekil 1. *2014-2023 Yıllarında Suriyeli Çağ Nüfusu ve Kayıtlı Öğrenci Sayıları*

Kaynak: MEB, 2024

Şekil 1'de görüldüğü üzere 2014-2015 eğitim öğretim yılında çağ nüfusu 756.000, kayıtlı toplam öğrenci sayısı ise 230.000'dir. Bu doğrultuda okul çağındaki 230.000 çocuğun sisteme dâhil olmadığı söylenebilir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise çağ nüfusu 1.124.353, kayıtlı toplam öğrenci sayısı ise 730.806'dır. Bu doğrultuda okul çağındaki 393.547 çocuğun sisteme dâhil olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak çağ nüfusu yıllar içerisinde artış göstermekte iken Suriyeli kayıtlı öğrenci sayısı düşüş göstermektedir. Bu durumu Suriyeli öğrencilerin eğitim isteminin azalması olarak yorumlamak mümkündür.

Bireysel eğitim istemi farklı bireysel niteliklerden etkilenebilmektedir. Örneğin Suriye'de savaşın 11 yıl sürmesi, Kovid-19 salgının eğitim arzını sekteye uğratması, ekonomik kriz ve göç gibi etmenler eğitimin ciddi şekilde sekteye uğramasına ve okulların bazı görevlerini yerine getirememesine neden olmuştur. Bu durumda Suriye savaşının ilk yılında doğan bir bebek yaklaşık 12 yıl eğitim isteminde bulunamamış (Middle East Institute, 2022) ve eğitim kazanımlarından mahsur kalmıştır. Bu kapsamda sosyal çatışma, savaş ve doğal afetler gibi kriz süreçlerinin neden olduğu belirsizliğin bireysel eğitim isteminde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Kültürel Tutum

Eğitim istemi toplumun eğitim algısı, kültürel değerleri ve normları ile doğrudan bağlantılıdır. Zira aile ve toplumsal beklentiler, cinsiyet rolleri, dini ve etik inançlar ve eğitimde kalite algısı gibi farklı kültürel tutumlar eğitim istemini etkileyen ve şekillendiren önemli faktörlerdir. Örneğin eğitimin yüksek bir değer olarak görüldüğü ailelerde, çocuklar daha fazla eğitim isteminde bulunmakta ve aileler çocuklarına eğitim konusunda daha fazla destek olabilmektedir. Bu durum çocuğun akademik başarısı başta olmak üzere birçok alanda gelişimini hızlandırmaktadır (National Numeracy Department for Educationand Skills (NNDES), 2003).

Ailenin eğitim istemi üzerindeki rolü eğitime verdikleri değer ile sınırlı değildir. Yapılan araştırmalar anne-baba kaybının öğrencileri; okullaşma oranı, yaşam standartları, ekonomik koşullar, hazır bulunuşluk seviyesi gibi farklı açılardan etkilediğini göstermektedir (Bicego vd., 2003). Özellikle anne kaybı çocukların eğitim çıktılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Zira anne

kaybı yaşamış çocuklarda okullaşma oranı çok daha düşüktür (Case ve Ardington, 2006).

Toplumsal cinsiyet algısı eğitim isteğini etkileyen bir diğer kültürel etmendir. Cinsiyet ayrımcılığına dayalı kültürel tutumlar, toplumsal cinsiyet rolleri, bazı dini ve etik inançlar kız çocuklarının eğitim almasını, erkek çocuklarına göre daha az teşvik etmektedir. Kız çocuklarına toplumsal olarak ev işlerine yardımcı rolünün verilmesi (Lim, 2000) ve bu durumun kız çocuklarının ders çalışmak için daha az zamana sahip olmasına neden olması, kız çocuklarının cinsel istismar, hamilelik ve evlilik (zorla) gibi nedenlerle okulu bırakma oranının daha yüksek olması (Burzynska ve Contreras, 2020) bu duruma örnek teşkil etmektedir. Kültürel tutumlar, eğitim sistemine duyulan güven ve kalite algısını etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sistemine olan güvenin yüksek olduğu toplumlarda, bireylerin eğitim almak için daha istekli olması olasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekonomik krizler, eğitim sistemi üzerinde genellikle derin ve uzun vadeli izler bırakmaktadır. Bütçe kesintileri, gelir düzeyindeki düşüş gibi eğitimin finansal kaynaklarını etkileyen etmenler bireysel ve toplumsal eğitim isteminin de azalmasına neden olmakta ve finansal kaynakların azalması, okullaşma oranlarının düşmesi ve çocuk işçiliğinin artması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca eğitim finansmanında yaşanan kesintiler eğitim kalitesini düşürmekle kalmamakta, eğitimde fırsat eşitsizlikleri de yaratmaktadır. Büyük Buhran ve 2008 ekonomik krizi gibi küresel krizlerin eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği üzerindeki etkisi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Ancak bazı durumlarda ekonomik krizlerin eğitim üzerinde olumlu etkileri de gözlenebilmektedir. Örneğin, Kanada'da yaşanan ekonomik kriz, genç işçilerin okula geri dönmesi ve okullaşma oranının artması ile sonuçlanmıştır. Ekonomik krizlerin eğitim istemi üzerindeki etkileri genellikle olumsuzdur. Bu kapsamda devletlerin, krizlerin eğitim istemi üzerindeki yıkıcı etkilerini minimize edecek, krizlere karşı eğitim sisteminin dayanıklılığını arttıracak ve gelecekte olası kriz durumlarında toplumsal ve ekonomik kalkınmanın devam etmesini sağlayacak kısa ve uzun vadeli stratejik planlarının hazır bulunması gerekmektedir. Kriz dönemlerinde eğitim finansmanının korunması ve eşitlikçi eğitim politikalarının uygulanması da

eğitim sisteminin krizlere karşı daha dayanıklı hale gelmesini ve eğitim isteminin devamlılığını sağlamaktadır.

Ailenin finansal durumu, eğitim istemi etkileyen bir diğer önemli bileşendir. Nitekim çocukların eğitim fırsatları hane halkının gelir düzeyinden etkilenmektedir. Covid-19 pandemisinin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde çocuk işçi sayısının artmasına neden olması bu durma örnek teşkil etmektedir. Bununla birlikte krizlerin neden olduğu ekonomik krizlerin insan sermayesi yatırımlarını desteklediği zamanlar da olabilmektedir. Kanada'da yaşanan ipotek krizinin eğitim istemini olumlu yönde desteklemesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Bu nedenle, hane halklarının ekonomik şoklara nasıl tepki verdiğini anlamak, eşitsizliği azaltan ve küçük çocukları olan daha dezavantajlı aileleri hedefleyen sosyal ve eğitim politikaları geliştirmek için faydalıdır (Cerutti vd., 2019). Sosyo-ekonomik farklılıkların eğitim istemi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında eğitim finansmanının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda; düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin eğitim materyalleri, okul yemekleri ve ulaşım masrafları gibi eğitim giderlerinin devlet ve sivil toplum kuruluşları iş birliği tarafından oluşturulan bir fon tarafından karşılanması sağlanmalıdır. Ayrıca düşük gelirli ailelerin çocuklarına ücretsiz veya düşük maliyetli internet erişimi ve bilgisayar desteği sağlanması da kriz dönemlerinde çocukların eğitim istemini artırmaya yönelik adımlardır.

Doğal afetler, eğitim istemini olumsuz yönde etkileyen etmenlerden bir diğeridir. Doğal afetler; hane halkı üzerinde dramatik ve derin izler bırakmasının yanı sıra büyük ekonomik, psiko-sosyal ve fiziksel hasarlara yol açmaktadır. Eğitim kurumlarında meydana gelen fiziksel hasarların neden olduğu kayıplar, hayatını kaybeden öğrenci ve öğretmenlerin sayısı, artan eğitim maliyeti gibi etmenler eğitim sisteminde uzun süreli aksamalara neden olmaktadır. Bu tür afetler hane halkının eğitime ayıracağı bütçe üzerinde de etkili olmakta, çocuk işçiliği gibi olumsuz sosyo-ekonomik sonuçlara yol açabilmekte ve eğitim isteminin azalmasına neden olabilmektedir. Doğal afetler; sosyal, beşerî, fiziksel sermaye ve yatırım biçimlerini de sekteye uğratma potansiyeline sahip bulunmaktadır (The World Bank, 2010). Bu kapsamda ekonomik büyümede önemli rol oynayan insan sermayesinin gelişmekte olan ülkelerde yüksek öncelik kategorisinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda doğal afetler gibi kriz durumlarında eğitim hizmetlerinin sürekli ve erişilebilir olması kritik bir öneme sahip

bulunmaktadır. Nitekim eğitim, insanların becerilerini geliştirerek ekonomik toparlanmayı hızlandırabilmekte ve toplumların daha dirençli hale gelmesine yardımcı olabilmektedir. Frankenberg ve diğerleri (2013) eğitimin uzun vadeli iyileşmeyi önemli ölçüde arttırdığınıve kalıcı konut sağlamayı teşvik ederek psikolojik ve sosyal refahı iyileştirdiğini ifade etmektedir.

Doğal afetlerin eğitim istemi üzerindeki olumsuz etkisi göz önüne alındığında; eğitim binaları, altyapı çalışmaları, defter ve kitap gibi kaynak arzını oluşturan unsurların temin edilmesi, hane halkına mali yardım sağlanması, geçici eğitim merkezlerinin kurulması, travma sonrası stres bozukluğu ile mücadele edebilmek için psikososyal destek hizmetlerinin sağlanması önem arz etmektedir. Ayrıca jeolojik konumu nedeniyle doğal afetlere maruz kalma riski yüksek olan ülkelerin afet risk yönetimi ve acil durum hazırlıklarına yönelik strateji planları geliştirmeleri ve bu planları eğitimin devamlılığı için kullanmaları önemlidir. Toplumun afet yönetimi ve hazırlık eğitimi ile bilinçlendirilmesi de önemli bir husus olduğundan afet yönetimi ve hazırlık eğitiminin öğretim programlarında yer alması önem arz etmektedir.

Eğitim, sosyal bir olgu olduğundan eğitim istemi sosyal çatışma ve savaşlardan da olumsuz yönde etkilenmektedir. Nitekim sosyal çatışma ve savaşlar bireylerin eğitime erişimini kısıtlamakta, eğitim altyapısını tahrip etmekte ve eğitim istemini olumsuz etkilemektedir. Sosyal çatışma ve savaşlar sadece söz konusu çatışma ve savaşı yaşayan ülkelerin eğitim durumunu etkilememekte, mülteci göçü gibi sosyolojik etmenler nedeniyle komşu ülkelerin eğitim sistemlerini de olumsuz etkilemekte ve eğitim altyapısının yetersiz kalmasına neden olabilmektedir. Ayırımcılık ve ekonomik zorluklar gibi etmenler ile birlikte eğitim istemi tamamen azalmakta ve çocuk işçi ve çocuk evliliği gibi toplumsal sorunlar artmaktadır. Ayrıca dil ve kültürel farklılıklar da önemli sosyolojik sorunlara neden olmaktadır.

Eğitim, bilgi aktarımının yanı sıra toplumsal değerlerin içselleştirildiği ve sosyalleşme sürecinin tamamlandığı bir kurumdur. Bu nedenle, göç ve savaş gibi kriz dönemlerinde eğitim istemini etkileyen unsurların belirlenmesi ve doğru politikaların geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Zira doğru politikaların geliştirilmemesi eğitim isteminin arttırılması için devlet tarafından sunulan arz seçeneklerinin başarıya ulaşmasını engellemektedir. Bu kapsamda mülteci çocuklarına yönelik dil eğitimi ve kültürel uyum programlarının düzenlenmesi ve kız çocuklarının eğitime devam edebilmesi

amacıyla mülteci çocuklarının zorunlu eğitim kapsamına alınması gerekmektedir. Böylelikle sosyal çatışma ve savaş durumundan etkilenen eğitim isteminin arttırılması ve çocukların topluma uyum sağlama sürecinin daha başarılı geçmesi mümkün olmaktadır.

Kriz dönemlerinde eğitim istemini etkileyen bir diğer önemli unsur salgın hastalıklardır. SARS ve Covid-19 gibi salgınlar nedeniyle ara verilen yüz yüze eğitimin öğrenme yoksulluğunun artmasına neden olması bu duruma örnek teşkil etmektedir. Ayrıca okulların kapalı kaldıkları süre okulların çocuklar üzerindeki koruyucu rolünü olumsuz etkilemekte, dolayısıyla eğitim isteminde azalmaya neden olmaktadır. Zira çocukların beslenememesi ve kötü sağlık koşullarıakademik başarının düşmesine ve okulu bırakma oranlarının artmasına neden olabilmektedir. Salgın hastalıkların neden olduğu kriz dönemlerinin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi sağlık ve eğitim sektörleri arasında güçlü iş birliklerinin kurulmasına ve salgın hastalıkların etkisini minimize edecek stratejilerin geliştirilmesine bağlıdır. Ayrıca salgın hastalık dönemlerinde eğitimin aksamaması için uzaktan eğitim altyapısının güçlendirilmesi, eğitimde teknolojinin etkin kullanımının desteklenmesi, esnek eğitim modellerinin hazırlanması ve düşük gelire sahip olan ailelerin çocuklarına uygun teknoloji ve internet erişiminin sağlanması önem arz etmektedir. Kriz dönemlerinde okul beslenme programlarının devamlılığının sağlanması ve okul yemeğinden mahrum kalan çocuklara alternatif beslenme çözümlerinin sunulması (yerel yönetimlerle iş birliği yaparak gıda dağıtım programlarının oluşturulması gibi) ise okulun koruyucu rolünün devamlılığı açısından önem arz etmektedir.

Eğitim istemi, toplumun eğitim algısı, kültürel değerleri ve normları ile yakından ilişkilidir. Aile ve toplumsal beklentiler, cinsiyet rolleri, dini ve etik inançlar, eğitimde kalite algısı gibi kültürel faktörler, eğitim istemini şekillendiren önemli etmenlerdir. Eğitimi yüksek bir değer olarak gören ailelerde, eğitim isteminin daha yüksek olması bu durma örnek oluşturmaktadır. Ayrıca, anne-baba kaybı ve toplumsal cinsiyet algısı da eğitim istemini önemli ölçüde etkilemektedir. Toplumda eğitimin öneminin vurgulanması ve cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi toplumsal farkındalığın arttırılması, dolayısıyla kültürel tutum açısından önem arz etmektedir. Nitekim eğitimin toplumun gelişimi ve refahı için kritik bir unsur olduğu mesajı yaygınlaştırılmalıdır. Bu kapsamda toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları oluşturulmalı ve anne baba eğitim programları düzenlenmelidir.

Eğitimin önemi ve toplumsal cinsiyet eşitliği kültürel norm ve değerler ile desteklenmeli ve öğretim programının bir parçası haline dönüştürülmelidir. Sürecin şeffaflık ve hesap verebilirlik kapsamında yürütülmesi de eğitim sistemine olan güvenin artmasına destek sağlamaktadır.

Kaynakça

Alvi Aziz, H. (2008). A progress report on women's education in post Taliban Afghanistan. *International Journal of Lifelong Education, 27*(2), 169-178. doi.org/10.1080/026013 70801936333

Awojobi, O. N. (2019). A systematic review of the impact of Ghana's school feeding programme on educational and nutritional outcomes, *Agro-Science*, *18*(2), 42-50. doi.org/10.4314 /as.v18i2.8

Bai, J., & Wang, Y. (2020). Returns to work, child labor and schooling: The income vs. price effects. *Journal of Development Economics*, 145, 102466. doi.org/10.1016/j.jdeveco .2020.102466

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity (1. publication)*. Polity Press.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity (1. publication)*. Sage Publications.

Bicego, G., Rutstein, S., & Johnson, K. (2003). Dimensions of the emerging orphan crisis in sub-Saharan Africa. *Social Science & Medicine*, 56, 1235-1247. doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00125-9

Burzynska, K., & Contreras, G. (2020). Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, *395*(10242). doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31377-5

Case, A. & Ardington, C. (2006). The impact of parental death on school outcomes: Longitudinal evidence from South Africa. *Demography*, *43*(3), 401-420. doi.org/10.1353/ dem.2006.0022

Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture* (Vol. 1). Wiley-Blackwell.

Cerutti, P., Crivellaro, E., Reyes, G., & Sousa, L. D. (2019). Hit and run? Income shocks and school dropouts in Latin America. *Labour*, *33*(4), 533-566. doi.org/10.1111/labr.12164

Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality policy research working paper*. Cambridge University Press.

Darpeix, P. E. (2019). Literature review on the consequences of food price spikes and price volatility. *HAL Open Science*. https://pjse.hal.science/hal-02072329/document

de Santisteban, A. V. (2005). Sanctions, war, occupation and the de-development of education in Iraq. *International Review of Education*, 51, 59-71. doi.10.1007/s11159-005-0587-8

Desalegn, T. A., Gebremedhin, S., Alemayehu, F. R., & Stoecker, B. J. (2021). The effect of school feeding programme on class absenteeism and academic performance of schoolchildren in Southern Ethiopia: A prospective cohort study. *Public Health Nutrition*, 24 (10), 3066-3074. doi.10.1017/S1368980021000501

Duryea, S., & Arends-Kuenning, M. (2003). School attendance, child labor, and local labor market fluctuations in urban Brazil. *World Development, 31*(7), 1165-1178.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning inequality during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 118*(17). doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Fox, R. (2004, December). *SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs*, *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, Perth. www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/fox.html

Frankenberg, E., Sikoki, B., Sumantri, C., Suriastini, W., & Thomas, D. (2013). Education, vulnerability, and resilience after a natural disaster. *Ecology and Society Journal*, *18*(2), 1-23. doi.org/10.5751/ES-05377-180216

Garon, J.-D., Haeck, C., & Bourassa-Viau, s. (2020). *going back to school takes time: evidence from a negative trade shock,* (*Working Papers 20-01)*, Research Group on Human Capital, University of Quebec in Montreal's School of Management.

Gwang-Chol, C. (2010). Monitoring the effects of the global crisis on education provision. *Current Issues in Comparative Education, 12*(2), 14-20.

Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. *Canadian Public Policy, 46*(1), 82-87. doi.org/10.3138/cpp.2020-055

ILO & UNICEF (2021). *Child labour: Global estimates 2020, trends and the road forward.*Muslim Response USA.

Issa, J. H., & Jamil, H. (2010). Overview of the education system in contemporary Iraq. *European Journal of Social Sciences, 14*(3), 360-368.

Kisswani, K. (2008). Did the great depression affect educational attainment in the US? *Economics Bulletin, 9*(30), 1-10.

Kocaoğlu, A. ve Güner, N. (2023). Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sistemi içindeki durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 415-433. doi.org/10.17860/ mersinefd. 1339419

Kruger, D. I. (2007). Coffee production effects on child labor and schooling in rural Brazil. *Journal of Development Economics*, 82, 448-463. doi.org/10.1016/j.jdeveco.2006.04.003

Lim, J. Y. (2000). The effects of the East Asian crisis on the employment of women and men: The Philippine case. *World Development*, *28*(7), 1285-1306.

Middle East Institute (2022). *Syria's education crisis: A sustainable approach after 11 years of conflict.*Middle East Institute.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *MEB istatistikleri: Örgün eğitim 2022-2023.* Milli Eğitim Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Mohammed, B., Belachew, T., Kedir, S., & Abate, K. H. (2023). Effect of school feeding program on academic performance of primary school adolescents: A prospective cohort study, *ClinNutr ESPEN, (56),* 187-192. doi.org/10.1016/j.clnesp.2023.05.017.

Mujiburrahman, M. (2012). Development of education in post tsunami Aceh. Kompetensi. *Journal Pendidikan dan Pembelajaran, 1*(1), 29-47. doi.org/10.22373/jk.v1i1.414

National Numeracy Department for Education and Skills (2003).*The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Quenn's Printer.

Nguyen, C. V., & Pham, N. M. (2018). The impact of natural disasters on children's education: Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. *Review of Development Economics*, 22, 1561-1589. doi.org/10.1111/rode.12406

Onigbinde, L. (2018). *The impacts of natural disasters on educational attainment: Cross-country evidence from Macro Data* (Master's thesis, University of San Francisco). https://repository.usfca.edu/thes/1078.

Peters, M. A., Besley, T., & Pareskeva, J. M. (2015). Global financial crisis and educational restructuring. *Citizenship, Social and Economics Education*, *14*(1), 15-18. doi.org/10.1177 /2047173415576741

Raihan, S. (2009). *Impact of food price rise on school enrollment and dropout in the poor and vulnerable households in selected areas of Bangladesh*. UK Department for International Development.

Rush, J. V. (2018). The impact of natural disasters on education in Indonesia. *Economics of Disasters and Climate Change*, 2, 137-158. doi.org/10.1007/s41885-017-0022-1

Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 51-76. doi.org/10.17860/mersinefd.975386

Skrbinjek, V., Lesjak, D., & Šušteršič, J. (2015, May). *Impact of economic crisis on student demand for tertiary education*. In Management, Knowledge and Learning Joint International Conference, Bari, Italy.

Smith, M. S. (2013). The global economic crisis: Effects on U.S. higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 153-158. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.076

Taylor, A. D., & Ogbugu, C. O. (2016). The effects of school feeding programme on enrolment and performance of public elementary school pupils in Osun State, Nigeria. *World Journal of Education, 6*(3), 39-47. doi.org/10.5430/wje.v6n3p39

The Save the Children Fund (2014). *Futures under threat: The impact of the education crisis on Syria's children.* Save the Children. www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/futures-under-threat.pdf

The World Bank (2009). *Aggregate economic shocks, child schooling, and child health (World Bank Policy Research Working Paper No. 4701).* The World Bank. doi.org/10.1596/1813-9450-4701

The World Bank (2010). *Natural disasters and human capital accumulation (World Bank Policy Research Working Paper No. 4862).*The World Bank.

The World Food Program (2020). *School children missing meals–2020.* Retrieved from. https://www.unicef.org/romania/

Tumen, S. (2023, April). *The case of Syrian refugees in Turkey: Successes, challenges, and lessons learned. Background paper to the World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies.* www.worldbank.org/en/publication/

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). *2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2016). *Evaluation of UNESCO's role in education in emergencies and protracted crises. Case study 1. UNESCO's education response to the Syria Crisis:*

Towards bridging the humanitarian development divide. *UNESCO*. International Oversight Service, Evaluation Services. doi.org/10.54648/PF000246279

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2021). *Remaining a new* social. Our futures contract for together, UNESCO.

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2013). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler sıkça sorulan sorular. UNHCR Türkiye Ofisi.

UNICEF (United Nations Children's Fund) (2000). *The progress of nations 2000*. UNICEF.

Yamashita, T. (2007). The effects of the Great Depression on educational attainment. *Economics Bulletin, 9*(30), 1-10.

Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Göç Dergisi, 3*(2), 175-199. doi.10.33182/gd.v3i2.578

Dr. Hilal ERKOL

1981 yılında Kocaeli ilinde dünyaya geldi. Lisans eğitimini Atatürk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği alanında, yüksek lisans eğitimini Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanında tamamladı. 2021 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi bölümünden doktora derecesi aldı. Halen Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta, eğitim alanında akademik çalışmalarına ve yayınlarına devam etmektedir.

Kasım Hocama Dair Anım Kasım hocama dair sayısız anı biriktirmiş olabilirim, fakat onun ismi anıldığında aklıma gelen en belirgin ve değerli şey, duruşudur. Her sabah odasına geçerken kapıdan herkese selam verişi, odasına ziyarete gelen öğrencilerine gösterdiği derin ilgi ve şefkat, derslerinde her fikre karşı gösterdiği saygılı ve açık görüşlü tavrı, öğrencilerine karşı hem sıcak ve babacan hem de bilgisinin derinliğinden kaynaklanan otoriter duruşu... Kasım Hoca'nın tüm bu özellikleri bir arada taşıması, her dersin bana farklı ve zengin bakış açıları kazandırmasına neden olmuştur.

PISA 2022: Okuma ve Yazma Yeterlikleri Açısından Türkiye'nin Durumu

Arş. Gör. Kübra BABACAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, babacan@ankara.edu.tr, ORCID:0000-0003-4133-6216

Öz

Bu yazıda PISA 2022 verilerine dayanarak, okuma ve yazma becerilerindeki küresel eğilimler incelenmiş ve Türkiye'nin bu konudaki durumu değerlendirilmiştir. Küresel eğitim standartlarını yükseltmek için uygulanabilir stratejiler ve çözümler sunmayı amaçlayan bu bölüm, ülkemizin okuma yazma alanındaki gelişmeler ve öğretim planlaması süreçlerine ilişkin katkılar sunma amacını taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler:*PISA, okuma-yazma, eğilimler*

Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), küresel eğitim standartlarının belirleyicisi olarak kabul edilmekte ve 2022 sonuçları, eğitim dünyasında büyük bir ilgi ve heyecan yaratmaktadır. PISA, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini ölçerek, ülkelerin eğitim sistemlerinin etkinliğini ve rekabet gücünü kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu değerlendirme, yalnızca öğrencilerin bireysel performansını değil, aynı zamanda eğitim politikalarının ve öğretim programlarındaki yaklaşımların da başarısını yansıtmakta ve eğitimde küresel eğilimleri belirlemektedir.

Bu kitap bölümünde, PISA 2022 verilerine dayanarak, okuma ve yazma becerilerindeki küresel eğilimler ele alınacak ve Türkiye'nin bu alandaki durumu değerlendirilecektir. Bu analiz, ülkelerin okuma yazma eğitimindeki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyması açısından değerlidir. Bu yazı küresel eğitim standartlarını yükseltmek için uygulanabilir stratejiler ve çözümler sunmayı da amaçlamaktadır. Ülkemizin okuma yazma alanındaki durumuna ilişkin raporların analiz edilmesi de bu alandaki gelişmeler ve öğretim planlaması süreçlerinin seyri açısından önemli görülmektedir.

PISA Nedir ve Neden Önemlidir?

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) yürüttüğü kapsamlı ve stratejik bir inisiyatiftir. PISA'nın temel amacı, 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini sistematik olarak değerlendirmek ve bu sonuçları ülkeler arasında karşılaştırmaktır. Bu değerlendirme, okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki temel becerileri ölçmeye odaklanarak, öğrencilerin bu alanlardaki yetkinliklerini ve günlük yaşamda bu bilgileri nasıl uygulayabildiklerini belirlemeyi hedeflemektedir. PISA, Avrupa'daki ve Avrupa dışındaki ulusal eğitim sistemleri üzerindeki doğrudan etkisiyle, Avrupa eğitim alanını sayılarla yönetmek için dolaylı ama etkili bir araç haline gelmiştir (Grek, 2009).

PISA'nın önemi, katılan ülkelerin eğitim sistemlerinin etkinliğini ve öğrenci başarılarını nesnel bir şekilde karşılaştırarak, eğitim politikaları konusunda veriye dayalı kararlar alınmasına olanak tanımasından kaynaklanmaktadır. PISA sonuçları, eğitim alanında yapılan karşılaştırmalı analizler aracılığıyla, ülkelerin kendi eğitim sistemlerindeki güçlü ve zayıf yönleri tespit etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu değerlendirme, ayrıca ülkeler arasında bilgi ve iyi uygulama paylaşımını teşvik ederek, eğitimde daha iyi sonuçlar elde etmek adına etkili stratejilerin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, PISA testleri, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri pratik yaşamda kullanabilme yetkinliklerini ortaya koyarak, eğitim sistemlerinin gerçek dünya ile uyumunu test etmektedir. Okullar için PISA, başarılı okul sistemlerinden en iyi uygulamalarını öne çıkararak okulların kendilerini uluslararası akranlarıyla karşılaştırmasını teşvik etmektedir, ancak öğrenci performansını etkileyen kültürel ve tarihsel faktörleri göz ardı ettiği için sıklıkla eleştirilmektedir (Lewis, 2017; Zhao, 2020).

PISA, eğitim alanında küresel düzeyde etkili bir değerlendirme aracı olarak, ülkelerin eğitim politikalarını şekillendirmede önemli bir rol oynamakta ve uluslararası eğitim standartlarının yükseltilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, PISA'nın bulguları, eğitimde sürekli gelişimi hedefleyen politikacılar, eğitimciler ve araştırmacılar için hayati öneme sahiptir.

PISA'nın Kapsamı

Değerlendirme alanları

Okuma becerileri: PISA okuma becerileri değerlendirmesi, öğrencilerin yazılı bilgileri anlama, kullanma, değerlendirme ve metinler üzerine derinlemesine düşünme yeteneklerini ölçer. Bu kapsamda, öğrencilerin farklı türlerdeki metinleri nasıl işledikleri ve anlamlandırdıkları incelenir. Okuma becerileri, yalnızca yazılı kaynaklarla sınırlı kalmayıp, dijital ve multimedya kaynaklarını da içermektedir. Bu, modern bilgi toplumunda gerekli olan okuryazarlık becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır (PISA, 2022).

Matematik becerileri: PISA matematik değerlendirmesi, öğrencilerin sayısal problemleri çözme, matematiksel kavramları anlama ve bu kavramları gerçek dünya bağlamında uygulayabilme yeteneklerini ölçer. Matematik becerilerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin soyut matematiksel düşünme yeteneklerinin yanı sıra, bu bilgiyi pratik problemlere nasıl uygulayabildiklerini de içerir. Bu, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sayısal zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ortaya koymaktadır (PISA, 2022).

Fen bilimleri becerileri: PISA fen bilimleri değerlendirmesi, öğrencilerin bilimsel bilgileri anlama, bilimsel yöntemleri uygulama ve bilimsel sorunlara çözüm bulma yeteneklerini ölçer. Bu değerlendirme, öğrencilerin bilimsel düşünme süreçlerini ve bu süreçleri pratik uygulamalarla nasıl birleştirdiklerini incelemektedir. Fen bilimleri becerilerinin değerlendirilmesi, öğrencilere çevreleri hakkında daha bilinçli kararlar verme ve bilimsel bilgiye dayalı mantıklı sonuçlara ulaşma yetenekleri kazandırmayı hedefler (PISA, 2022).

Değerlendirme yöntemleri

PISA, bilişsel değerlendirmeler ve öğrenci anketleri aracılığıyla verilerini toplar. Bilişsel değerlendirmeler, yukarıda belirtilen üç ana alandaki sorularla öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçerken, öğrenci anketleri ise öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, öğrenme alışkanlıkları ve eğitim deneyimleri hakkında bilgi sağlar. Bu çift yönlü veri toplama yöntemi, PISA'nın öğrencilerin performanslarını çeşitli faktörlerle ilişkilendirmesini ve

bu faktörlerin eğitim çıktıları üzerindeki etkilerini analiz etmesini mümkün kılar (PISA, 2022).

Küresel karşılaştırmalar ve eğitim politikaları: PISA, dünya genelinde çok sayıda ülkenin katılımıyla gerçekleşen bir değerlendirme programıdır. Bu sayede, ülkeler arası karşılaştırmalar yapılabilir ve farklı eğitim sistemlerinin etkinliği ölçülebilir. PISA sonuçları, eğitim politikaları konusunda veriye dayalı kararlar alınmasına olanak tanır. Ülkeler, PISA verilerini kullanarak eğitim sistemlerindeki güçlü ve zayıf yönleri tespit edebilir, uluslararası düzeyde en iyi uygulamaları benimseyebilir ve kendi eğitim politikalarını bu doğrultuda şekillendirebilirler (PISA, 2022).

Eğitimde iyi uygulamalar ve bilgi paylaşımı: PISA, ülkeler arasında bilgi ve iyi uygulama paylaşımını teşvik etmektedir. Eğitim sistemlerinde başarılı olan stratejiler ve politikalar, PISA verileri aracılığıyla diğer ülkelerle paylaşılır. Bu, küresel ölçekte eğitimde iyileşme ve reformların yaygınlaşmasına katkı sağlar. PISA, aynı zamanda eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasına yönelik politikaların geliştirilmesine de öncülük etmektedir (PISA, 2022).

Gelecek perspektifi ve stratejik öneriler:

PISA'nın kapsamı, sadece mevcut eğitim sistemlerinin değerlendirilmesiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda gelecekte karşılaşılabilecek eğitimsel zorluklara dair öngörülerde bulunur ve stratejik öneriler sunar. PISA verileri, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik uzun vadeli stratejilerin belirlenmesine yardımcı olur. Eğitim politikası yapıcılarına, öğretmenlere ve eğitim araştırmacılarına yönelik olarak, PISA sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler, eğitimde sürekli gelişim ve yenilik arayışında olan tüm paydaşlar için önemli bir kaynak teşkil eder (PISA, 2022).

PISA 2022 Sonuçlarının Okuma ve Yazma Becerileri Açısından Değerlendirilmesi

PISA 2022, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve bilimsel okuryazarlık alanlarındaki bilgi ve becerileri uygulama becerilerini değerlendirerek ülkeler arasındaki performansta önemli boşlukları ortaya çıkarmıştır (Bortoli, Underwood ve Thomson, 2023). PISA 2022 sonuçlarına

göre, okuma becerileri alanında Singapur, İrlanda ve Japonya en yüksek performansı gösteren ülkeler arasında yer almıştır. Okuma becerileri, öğrencilerin yazılı metinleri anlama, değerlendirme ve bu metinler üzerine derinlemesine düşünme yeteneklerini kapsamaktadır. Yüksek performans gösteren ülkeler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz yeteneklerini geliştirmeye yönelik öğretim programı ve öğretim stratejileri benimsemiştir. Bununla birlikte, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren ülkeler, genellikle eğitim kaynaklarının yetersiz olduğu ve öğretim kalitesinin düşük olduğu yerlerdir. Bu durum, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için daha fazla kaynak ve destek sağlanması gerektiğini göstermektedir (PISA, 2022).

PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi

Bilişsel süreçler: Bilgiye ulaşma, anlama ve değerlendirme süreçleri, PISA 2022 çerçevesinde kritik öneme sahip bilişsel yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Bilgiye ulaşma süreci, metindeki bilgileri tarama ve bulma ile ilgili metinleri arama ve seçme yeteneklerini içerirken, anlama süreci, gerçek anlamı ifade etme, çıkarımları birleştirme ve yeni çıkarımlar oluşturma becerilerini kapsamaktadır. Değerlendirme ve derinlemesine düşünme süreci ise metinlerin niteliği ve güvenirliğini değerlendirme, içeriği ve biçimi üzerine düşünme, uyuşmazlıkları belirleme ve bu uyuşmazlıkların üstesinden gelme yetilerini içermektedir. Bu bilişsel süreçler, öğrencilerin metinleri etkin bir şekilde anlayıp değerlendirebilmeleri için gereklidir ve PISA'nın öğrenci performanslarını kapsamlı bir şekilde değerlendirme amacını desteklemektedir (PISA, 2022).

Metin türleri: Tek kaynaklı metinler, yazar, yazılma zamanı, yayınlanma tarihi ve referans numarası gibi belirli özelliklere sahip olan metinlerdir. Çok kaynaklı metinler ise birden çok kaynaktan alınan ve dijital dünyada yaygınlaşan metinleri kapsamaktadır. Bu metin türleri, PISA 2022 değerlendirme çerçevesinde öğrencilerin farklı metin yapılarını ve kaynaklarını anlama ve değerlendirme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Tek kaynaklı metinler, genellikle geleneksel basılı materyallerde bulunurken, çok kaynaklı metinler, çeşitli dijital platformlarda daha sık karşılaşılan, çoklu bilgi kaynaklarını içeren metinlerdir. Bu iki tür,

öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini çeşitli bağlamlarda test etmeyi mümkün kılmaktadır (PISA, 2022).

Yeterlik düzeyleri: PISA 2022 değerlendirme düzeylerine göre, öğrencilerin metin anlama ve değerlendirme becerileri farklı kategorilere ayrılmaktadır. Düzey 6'da öğrenciler uzun ve soyut metinleri anlayabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir, metinler arası tutarsızlıkları belirleyebilir ve çözebilirler. Düzey 5'te, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak kavrayabilir, farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilir, bilgilerin kaynağını ve içeriğini değerlendirebilirler. Düzey 4'te, uzun paragrafları ve metinleri anlayabilir, bilgileri arayabilir ve bir araya getirebilir, yazarların ifadelerini belirleyebilirler. Düzey 3, bir veya birden çok metindeki bilgileri anlama ve kullanma becerisini ifade ederken, Düzey 1b, basit cümlelerin anlamını kavrama ve metinlerin gerçek anlamını yorumlama yeteneğini kapsar. En düşük seviye olan Düzey 1c ise, öğrencilerin kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilme ve açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilme yetisini ölçmektedir. Bu değerlendirme düzeyleri, öğrencilerin metin anlama becerilerindeki ilerlemelerini belirlemek ve eğitim stratejilerini bu doğrultuda şekillendirmek için kritik öneme sahiptir (PISA, 2022).

Performans değerlendirmesi: PISA 2022 sonuçlarına göre, üst performans düzeyinde en yüksek oranlara sahip ülkeler arasında Singapur, ABD, Tayvan, Kanada ve Güney Kore yer almaktadır. Bu ülkeler, öğrencilerinin ileri düzeydeki okuma, matematik ve fen bilimleri becerilerini sergileyerek küresel eğitim standartlarında lider konumda bulunmaktadır. Asgari performans düzeyinde ise, Singapur, İrlanda, Makao, Japonya ve Estonya en yüksek oranlara sahip ülkeler olarak öne çıkmaktadır. Bu ülkeler, öğrencilerinin temel bilgi ve becerilere sahip olduğunu gösteren güçlü eğitim sistemlerine sahiptir. Türkiye'ye bakıldığında, öğrencilerin %71'inin okuma becerilerinde asgari performans düzeyine ulaştığı görülmektedir. Türkiye'de fen liseleri, yüksek performans gösteren okullar arasında yer alırken, mesleki ve teknik Anadolu liseleri en düşük performansı sergilemektedir. Bu veriler, Türkiye'nin eğitim sistemindeki farklı okul türleri arasındaki performans farklılıklarını ve bu farklılıkların eğitim politikalarına yansımalarını göstermektedir (PISA, 2022).

Yazma becerileri: PISA Yazma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi, öğrencilerin yazma becerilerini kapsamlı bir şekilde ölçmeyi amaçlar ve iki

ana soru tipini içerir. Açık uçlu soruların puanlanmasında, yazım hatası ve dilbilgisi kurallarına uygunluk gibi yazma becerileriyle ilişkili boyutlar dikkate alınmamaktadır; bu sorular, öğrencilerin kendi cevaplarını yapılandırmaları gerektiğinden, ülke uzmanları tarafından puanlanır. Yapılandırılmış sorular ise, öğrencinin cevap seçenekleri arasından seçim yaptığı çoktan seçmeli, evet/hayır veya doğru/yanlış soruları gibi sorulardır. Bu iki soru tipi, PISA'nın yazma becerilerini değerlendirirken hem öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade edebilme yetilerini hem de belirli seçenekler arasından doğru cevapları seçme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme çerçevesi, öğrencilerin yazılı iletişim yetkinliklerini çeşitli yönleriyle değerlendirmekte ve bu yetkinliklerin eğitim sistemi üzerindeki etkilerini analiz etmektedir (PISA, 2022).

PISA 2022 Sonuçlarına Göre Türkiye'nin Okuma ve Yazma Becerileri Açısından Karnesi

Okuma becerileri

PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki performansı, önceki yıllara kıyasla belirli bir ilerleme göstermiştir. Türkiye, 2015 yılında OECD ülkeleri ile arasında 62 puan fark varken, bu fark 2022 yılında 20 puana düşmüştür. Benzer şekilde, tüm ülkeler arasında Türkiye'nin ortalama puan farkı 2015'te 32 iken 2018'de kapanmış ve 2022'de 21 puan olmuştur. Türkiye, PISA 2022'de okuma becerileri ortalama puanı 456 ile katılımcı ülkelerin ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek bir performans sergilemiştir. Bu puan, Türkiye'nin Vietnam ve Hollanda gibi ülkelerle benzer bir performans düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (PISA, 2022).

Okuma becerileri alanında asgari performans düzeyine ulaşan öğrencilerin oranı Türkiye'de %71 olarak kaydedilmiştir. Bu oran, OECD ortalaması olan %74 ve tüm ülkeler ortalaması olan %59 ile karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Türkiye'deki öğrencilerin %31'i ikinci düzeyde, %26'sı üçüncü düzeyde ve %12'si dördüncü düzeyde performans göstermiştir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı, 2018'de 466 iken 2022'de 456'ya düşmüştür. Bu düşüş, OECD ve tüm ülkeler ortalamalarındaki benzer düşüşlerle paralellik göstermektedir. OECD ülkelerinin ortalama puanı 2015'te 493 iken, 2018'de 487 ve 2022'de 476 olarak kaydedilmiştir. Benzer şekilde, tüm ülkeler ortalaması 2015'te 460 iken, 2018'de 453 ve 2022'de 435 olarak belirlenmiştir (PISA, 2022).

Yazma becerileri

PISA yazma becerileri değerlendirme çerçevesi, yapılandırılmış ve açık uçlu sorularla öğrencilerin yazma yetkinliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Yapılandırılmış sorular, çoktan seçmeli, evet/hayır veya doğru/yanlış formatında olabilirken, açık uçlu sorular öğrencilerin kendi yapılandırdığı kısa veya uzun cevapları içermektedir. Bu tür sorular, yazım hatası ve dilbilgisi kurallarına uygunluk gibi boyutlar dikkate alınmaksızın, öğrencilerin cevaplarını yapılandırma becerilerini ölçmektedir. Bu kapsamda, üst düzey yeterliklere sahip öğrencilerin oranının 2015'ten 2022'ye kadar arttığı, ancak 2018'e kıyasla 2022'de bir düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, OECD ve diğer katılımcı ülkelerle benzer bir eğilim göstermektedir (PISA, 2022).

PISA 2022 sonuçlarında, Türkiye'deki farklı okul türlerinde eğitim alan öğrencilerin yazma becerileri performansları da analiz edilmiştir. Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Anadolu Liseleri, yazma becerileri alanında yüksek başarı gösterirken, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri daha düşük performans sergilemiştir. Fen liselerinde eğitim alan öğrenciler, OECD ortalamasının üzerinde performans göstermiştir. Sosyal bilimler liselerinde eğitim alan öğrenciler de benzer şekilde yüksek başarı sergilemiştir. Bu sonuçlar, farklı okul türlerindeki eğitim kalitesinin yazma becerileri üzerindeki etkisini göstermektedir (PISA, 2022).

Türkiye'de yazma becerilerinde asgari performans düzeyine ulaşan öğrencilerin oranı %71 olarak kaydedilmiştir. Bu, Türkiye'deki her on öğrenciden yedisinin temel yazma becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Türkiye'de, yazma becerileri alanında ikinci ve üçüncü düzeylerde daha fazla öğrenci performans göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

PISA 2022 sonuçları, Türkiye'nin okuma becerileri alanında kayda değer bir ilerleme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü asgari performans düzeyine ulaşmış olup, Türkiye'nin OECD ve dünya ortalamalarıyla karşılaştırıldığında olumlu bir performans sergilediği görülmektedir. Bu bulgular, Türkiye'nin eğitim politikalarının veriye dayalı olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli veriler sunmaktadır. Türkiye'nin, okuma ve yazma becerilerinde daha yüksek

düzeyde öğrenci performansı sağlamak için stratejik adımlar atması gerekmektedir (PISA, 2022).

Araştırmanın bulguları, Türkiye'nin okuma becerileri alanında önemli gelişmeler kaydetmesine rağmen, bazı alanlarda hâlâ iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Önceki araştırmalar, Türkiye'nin PISA 2018 Okuma Becerileri Testi'ndeki performansının genellikle alt seviyelerde yoğunlaştığını ve birçok öğrencinin düşük performans seviyelerinde yer aldığını ortaya koymaktadır (Ulutaş ve Kaya, 2023). Bu durum, eğitim sisteminin, öğretim programının ve ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği yönündeki öğretmen görüşlerini desteklemektedir (Dilekçi, 2022).

Türk öğrencilerin okuma becerileri, temel eğitimden ortaöğretime geçişte zayıf bir performans sergilemiş ve alt düzey beceriler ders yeterliklerinde daha başarılı olmuştur (Tuzlukaya, 2019). Okuma başarısını etkileyen faktörler arasında üstbilişsel yeterlilikleri ile sosyo-ekonomik ve kültürel durum önemli rol oynamaktadır (Depren ve Depren, 2021). Ayrıca, okuma becerisi puanları cinsiyet, sosyoekonomik durum, öğretmenlerin engelleyici davranışları ve ebeveyn desteği gibi değişkenlerle doğrudan ilişkilidir (Çoban, 2020).

Türkiye'de okuma becerisini etkileyen en önemli faktörlerden biri, evdeki kitap sayısıdır (Güre vd., 2023). Ekonomik, sosyal ve kültürel durum, üst biliş ve özetleme gibi faktörler de okuma performansını etkilemektedir (Koyuncu ve Fırat, 2021). Öğretmen desteği, uyarlanabilir öğretim, geri bildirim ve okuma etkinliklerine katılım, okuma anlama performansını olumlu yönde etkilemektedir (Bozkurt, 2022). Öğrencilerin okuma zevki, bilgi-işlem teknolojileri yeterliliği, ebeveyn duygusal desteği ve algılanan ayrımcı iklim gibi değişkenler de okuma becerisini önemli ölçüde etkilemektedir (Ertem, 2021; Kasap vd., 2021; Schleicher, 2019). Son olarak, öğrencilerin okuma becerileri puanları ebeveynlerinin eğitim düzeyi arttıkça artmakta ve okuma yeterlilikleri ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında yüksek bir korelasyon bulunmaktadır (Çoban, 2020; Koyuncu ve Fırat, 2021).

Dolayısıyla, eğitim sistemi, öğretim programı ve ders kitaplarının, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine uygun olarak güncellenmesi gerekmektedir. Bu güncellemeler, öğretmenlerin önerileri doğrultusunda yapılmalıdır (Dilekçi, 2022). Öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi için öğretim stratejileri ve programları oluşturulmalıdır. Bu beceriler, öğrencilerin okuma ve anlama kapasitelerini artıracaktır (Depren ve Depren, 2021). Sosyo-ekonomik durumu düşük olan

öğrenciler için destek programları ve kaynaklar sağlanmalıdır. Bu destekler, öğrencilerin eğitimdeki başarılarını artırmak için kritik öneme sahiptir (Çoban, 2020). Ebeveynlerin eğitim süreçlerine daha fazla dahil olmaları sağlanmalı ve bu katılımı artıracak programlar geliştirilmelidir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ve desteği, öğrencilerin okuma becerilerini doğrudan etkilemektedir (Çoban, 2020; Güre vd., 2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik programlar artırılmalı ve öğretmenlerin öğrencilere daha etkili rehberlik yapabilmeleri için gerekli eğitimler sağlanmalıdır. Öğretmen desteği ve uyarlanabilir öğretim yöntemleri, öğrenci başarısında önemli rol oynamaktadır (Bozkurt, 2022). Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirecek etkinlikler ve programlar düzenlenmeli, okuma zevki ve bilgi işlem teknolojileri yeterliliği gibi becerilerin geliştirilmesi için kaynaklar sağlanmalıdır (Ertem, 2021).

Türkiye'nin PISA 2022 sonuçlarına göre okuma becerileri alanında kayda değer bir ilerleme kaydettiği, ancak hala iyileştirilmesi gereken bazı alanlar olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının veriye dayalı olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Önceki araştırmaların da işaret ettiği gibi, Türkiye'nin okuma becerileri üzerinde etkili olan faktörlerin gözden geçirilmesi ve eğitim sistemi, öğretim programı ve ders kitaplarının güncellenmesi önem arz etmektedir. Üstbiliş yeterlilikleri, sosyo-ekonomik ve kültürel durum, evdeki kitap sayısı gibi faktörlerin okuma becerileri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun destek programları ve eğitim stratejileri geliştirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimi, ebeveynlerin eğitim sürecine dahil edilmesi ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için uygulanabilir program ve kaynakların sağlanması da okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli adımlardır. Bu yönde yapılan çalışmaların, Türkiye'nin okuma becerileri konusundaki performansını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Kaynakça

Bortoli, L., Underwood, C., & Thomson, S. (2023). *PISA in Brief 2022: Student performance and equity in education,* 1-34. doi.org/10.37517/978-1-74286-727-4.

Bozkurt, B. (2022). The role of teacher support and in class teaching practices on reading performance: Evidence from PISA 2018 outcomes for Türkiye.

International Journal of Assessment Tools in Education, 9 (Special Issue), 162-178. doi.org/10.21449/ijate.1132980.

Çoban, Ö. (2020). Relationships between students' socioeconomic status, parental support, students' hindering, teachers' hindering and students' literacy scores: PISA 2018. *World Journal of Education, 10*(4),45-49. doi.org/10.5430/wje.v10n4p45.

Depren, S., & Depren, Ö. (2021). Cross-cultural comparisons of the factors ınfluencing the high reading achievement in Turkey and China: Evidence from PISA 2018. *The Asia-Pacific Education Researcher, 31*, 427- 437. doi.org/10.1007/s40299-021-00584-8.

Dilekçi, A. (2022). Evaluation of Turkey's PISA reading literacy scores. *International Journal of Education and Literacy Studies, 10*(1), 138-146. doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.138.

Ertem, H. (2021). *Examination of Turkey's PISA 2018 reading literacy scores within student-level and school-level variables, 8*(1), 248-264. doi.org/10.17275/per.21.14.8.1.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy, 24*, 23-37. doi.org/10.1080/02680930802412669.

Güre, Ö., Şevgin, H., & Kayri, M. (2023). Reviewing the factors affecting PISA reading skills by Using Random Forest and MARS Methods. *International Journal of Contemporary Educational Research, 10*(1), 181-196. doi.org/10.33200/ijcer.1192590.

Kasap, Y., Doğan, N., & Koçak, C. (2021). PISA 2018'de okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerin veri madenciliği ile belirlenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(4), 241-258.

Koyuncu, İ., & Fırat, T. (2021). Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment. *lnternational Electronic Journal of Elementary Education, 13*(2), 263-275. doi.org/10.26822 /IEJEE.2021.189.

Lewis, S. (2017). Governing schooling through 'what works': the OECD's PISA for Schools. *Journal of Education Policy, 32*, 281- 302. doi.org/10.1080/02680939.2016.1252855.

Organization for Economic Cooperation and Development (2022*). Programme for International Student Assessment.* www.oecd.org/pisa/

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.

Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 5*(1), 92-100. doi.org/10.34137/JILSES.505073.

Ulutaş, M., & Kaya, M. (2023). Examining the 2019 turkish language curriculum and PISA 2018 reading skills test in terms of main ıdea teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies, 11*(1), 9-22. doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.1p.9.

Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change, 21*, 245-266. doi.org/10.1007/s10833-019-09367-x.

Arş. Gör. Kübra BABACAN

Lisans Eğitimini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde, yüksek lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında tamamlayan yazar, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana BilimDalında doktora eğitimine devam etmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 2018 yılından bu yana görevyapmakta olan yazarın, Türkçe eğitimi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerine akademik çalışmaları bulunmaktadır.

Sayın Kasım Karakütük Hocam,

Sizinle tanışmak ve çalışma fırsatı bulmak hayatımda önemli bir dönüm noktası oldu. Akademik dünyaya adım attığım ilk günden itibaren, bilgeliğiniz ve engin deneyimlerinizle bana rehberlik ettiniz. Sizden öğrendiğim her şey, akademik yolculuğumda bana ışık tuttu ve hala yolumu aydınlatmaya devam ediyor. Disiplinli çalışmanız, derinlemesine araştırmalarınız ve yenilikçi bakış açınız sayesinde akademik dünyada ne kadar ileri gidilebileceğini gösterdiniz. Ancak, Sizi sadece akademik başarılarınızla değil, insani duruşunuzla da örnek aldım. Sadece deneyimlerinizi paylaşmakla kalmayıp, aynı zamanda nasıl alçakgönüllü, yardımsever ve empati dolu bir insan olunabileceğini de gösterdiniz. Öğrencilerinize ve meslektaşlarınıza olan ilginiz, verdiğiniz değer, sizin ne kadar büyük bir kalbe sahip olduğunuzu gösteriyor. Her zaman adaletli ve anlayışlı olmayı, zorluklar karşısında sabırlı ve metin kalmayı biraz da sizden öğrendim.

Sizinle çalışma fırsatı bulmak, benim için büyük bir onur ve gurur kaynağı oldu. Bilgi ve tecrübelerinizi cömertçe paylaştığınız için minnettarım. Sizin rehberliğinizde edindiğim bilgi ve değerler, hayatımın her alanında bana yol göstermeye devam edecektir. Sizinle olan ilk hatıramı paylaşarak yazımı sonlandırmak istiyorum.

Hatırlarsınız, beni dergi kuruluna ilk aldığınız gün, heyecanım ve endişem birbirine karışmıştı. Akademik dünyada böylesine önemli bir göreve getirildiğim için hem gururlu hem de bir o kadar da tedirgindim. Ancak, Siz beni kendi halime bırakmadınız. O ilk gün, her detayı sabırla anlattığınız anları asla unutamam. Makale seçme sürecinden, editöryal değerlendirmelere

kadar her adımı tek tek öğretirken gösterdiğiniz incelik ve anlayış, bana sadece bir meslek değil, aynı zamanda yaşam dersi verdi.

O an, akademik dünyanın karmaşıklığı ve ciddiyeti karşısında kendimi yalnız hissettiğimde, Sizin yanımda olmanız ve bana rehberlik etmeniz, içimdeki tüm korkuları sildi. Bilginiz ve tecrübenizle bana yol gösterirken, aynı zamanda kendi potansiyelimi keşfetmemi sağladınız. Her sorumu büyük bir sabırla yanıtladınız, her hatamı yapıcı bir şekilde düzelttiniz ve beni daha iyi olmam için cesaretlendirdiniz. Sizden öğrendiğim her yeni bilgi, bana daha fazla güven verdi ve adımlarımı sağlamlaştırdı.

Bu hatıra, sizin cömertliğiniz ve rehberliğinizin bir yansıması olarak kalbimde her zaman özel bir yer tutacak. Teşekkür ederim, bana kattığınız her şey için.

Saygılarımla.

Kübra Babacan

Lisansüstü Öğrenim Yapan Okul Müdürlerinin Lisansüstü Eğitim Sürecinde ve Sonrasında Desteklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi

Dr. Demet İRBAN

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, demetirban@gmail.com;
ORCID: 0000-0002-1239-2588

Öz

Bu çalışmada lisansüstü eğitime devam eden okul müdürlerinin lisansüstü öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlar belirlenerek, lisansüstü eğitim sürecinde ve sonrasında desteklenmelerine yönelik bir model önerisi geliştirilmiştir. Çalışmada literatür taraması yapılarak, elde edilen bilgiler derleme çalışması olarak sunulmuştur. Bu kapsamda konuyla ilgili mevcut çalışmalar incelenerek, sonuç ve bulgular karşılaştırılıp sentezlenerek yeniden ortaya konmuştur. Yapılan literatür taramasından ve araştırmacının mesleki tecrübesinden yararlanılarak öncelikle lisansüstü eğitime devam etmede yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik beş boyutlu bir model önerisi geliştirilmiştir. Modelin ilk dört boyutu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından lisansüstü öğrenimi destekleyici uygulamaları, beşinci boyutu ise üniversiteler tarafından lisansüstü öğrenimi kolaylaştırıcı uygulamaları içermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Lisansüstü eğitim, okul müdürü, model önerisi*

Giriş

Ülkelerin lisansüstü öğretimleri ve bu eğitimlerin merkez kurumları olan üniversiteler günümüzde toplumsal değişmelere yön veren kurumlardır. İnsanlar eğitim basamaklarından geçerek daha üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilmeyi ve seçtikleri alanda derinlemesine bilgi edinerek uzmanlaşmalarını sağlamak için lisansüstü öğretime yönelirler.

Lisansüstü eğitim, lisans öğretimine dayalı yüksek lisans ve doktora öğretimi ile sanat dallarında yapılan yeterlik çalışması ve bunların gerektirdiği

eğitim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluşur (Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği, 1982, Mad.2). Lisansüstü öğretim, lisans öğretimlerini tamamladıktan sonra öğrencilere sunulan yüksek lisans ve doktora öğretimlerini kapsar (Ağıralioğlu, 2013). Karakütük (2001), lisansüstü öğretimi, örgün öğretimin bir düzeyi durumuna gelmiş, belli programları uygulayan, belirli dereceler veren planlı bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Karaman ve Bakırcı'ya (2010) göre lisansüstü öğretim bir alanda derinlemesine çalışarak, lisansta alınan eğitimden daha üst düzey bilgi ve etkinliğe sahip yüksek nitelikte insan gücü yetiştiren planlı bir eğitim programıdır. Lisansüstü Öğretim bilim ve eğitimi kaynaştırması bakımından gelişmişliğin ve çağdaşlığın önemli bir göstergesidir. Ülkeler eğer kalkınmayı ve tüm alanlarda gelişmeyi amaçlıyorsa, bilim ve eğitimi tüm kurumları ile tam olarak kullanmak zorundadır. Üniversite ve öğrenci sayısı artışı öğretim üyesi gereksinimini de beraberinde getirmiştir. Bu bakımdan da lisansüstü öğretim oldukça önem kazanmıştır (Sevinç, 2001).

Sanayileşmiş ülkeler bilim insanı gereksinimini karşılamak için üniversitelere ve araştırma enstitülerine başvururlar ve lisansüstü öğretim programlarını geliştirmeye öncelik verirler (Karakütük, 1990). Lisans ve lisansüstü öğretimde bireylerin doğru tercihlerde bulunması onları geleceğe hazırlamanın yanı sıra, topluma uyumlu, mutlu birey olmalarına da katkı sağlayacaktır. Arge çalışmalarına önem veren ülkeler, kalkınmaya önemli katkılar sağlayacak lisansüstü araştırmalara destek sağlarlar (Teyfur ve Çakır, 2018).

Lisansüstü öğretim, kamu ve özel sektör hizmet alanlarına yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmenin yanısıra, ülke sorunlarını çözmeye, kalkınma için gerekli teknolojiyi üretmeye yönelik araştırmaların yapılmasını amaçlar (Karakütük, 2002). Lisansüstü eğitim, yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik ve tıpta uzmanlık alanlarını kapsar (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Lisansüstü öğretim Türkiye'deki 1960'ların sonlarına kadar, yüksek lisans aşaması olmadan, sadece doktora düzeyinde usta-çırak ilişkisine göre yürütülmüştür. 1970'lerden itibaren lisansüstü öğretim önce "yüksek lisans (master), daha sonrasında "doktora" şeklinde iki aşamada devam etmiştir. 1982 yılına kadar usta-çırak ilişkisinde fakülte bünyesinde yürütülürken, daha sonra 2547 Sayılı Yüksek Öğretim kanunu ile yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki aşamada olacak şekilde, üniversite bünyesindeki enstitülerde yürütülmeye başlanmıştır (Karakütük vd., 2008).

Lisansüstü eğitim, bilimsel çalışmalar üretmeyi amaçlayan ve gönüllü yapılan bir eğitim sürecidir. Lisansüstü eğitim dünyada geçerliliği olan, saygınlık duyulan önemli bir uzmanlık alanıdır. Lisansüstü eğitim öğrencilerin ya da çalışanların kariyer planları arasında yerini almaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimine devam edenlerin çoğu çalışan kesimden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim öğrenciler açısından zor bir süreçtir. Çalışan kesim için de lisansüstü eğitim özellikle zaman ayırmak açısından zorlu bir süreç olabilmektedir. Ülkemizde lisansüstü öğretimin niteliği, öğretim üyesi, öğretim programları, çalışma birimleri ve şartlarıyla ilgili pek çok sorun yaşanmaktadır. Bunlardan biri lisansüstü öğrenim yapan çalışan personelin bu süreçte ve bitiminde yaşadıkları sorunlardır. Diğer mesleklerde de olduğu gibi okul yöneticileri de gerek kariyerlerinde ilerlemek gerekse bilim insanı olmak ve araştırma yapmak için lisansüstü eğitim yapmak istemektedirler. Günümüzde okul yöneticilerinin okulların liderleri olarak donanımlı olması ve özellikle eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ya da doktora yapması gerekli görülmektedir. Bu sürecin çeşitli sorunları vardır. Bu sürecin sağlıklı devam edebilmesi için sorunların belirlenip etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekir.

Okul müdürlerinin lisansüstü öğrenim sürecinde ve sonrasında yaşadıkları sorunlar

Bu modelde okul müdürlerinin lisansüstü öğrenim yaparken ve süreç bitiminde yaşadıkları başlıca önemli sorunlar tespit edilerek bunların çözümüne ve ilgili kurumlar (MEB ve Üniversiteler) tarafından desteklenmesine yönelik önerileri içeren üç boyutlu bir model önerisi geliştirilmiştir. Okul müdürleri lisansüstü öğrenim yaparken ve mezun olduktan sonra pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar şu şekilde sıralanabilir;

1. Lisansüstü derslere devam etme sorunu,
2. Bağlı olduğu kurumdan (İlçe-İl Mem) kaynaklanan sorunlar,
3. Üniversiteden kaynaklanan sorunlar,
4. Lisansüstü öğrenim maliyetleri sorunu,
5. Araştırma sürecinde yaşanan sorunlar,
6. Lisansüstü programdan mezun olduktan sonra ilerleme-kariyer basamaklarında yükselme sorunu.

Okul müdürleri bu sorunlara ek olarak ayrıca görev yaptıkları okullardan kaynaklı ya da yakın çevresinden kaynaklı sorunlar yaşayabilmektedir.

Okul müdürlerinin lisansüstü öğretim sürecinde ve sonrasında desteklenmesine yönelik geliştirilen model önerisi

Model önerisine göre MEB lisansüstü öğrenim yapan okul müdürlerini bu sürecin başlamasından mezun olmalarına kadar dört boyutta destek vermelidir. Ayrıca okul müdürlerinin lisansüstü öğretim aldıkları üniversiteler tarafından desteklemesine yönelik bir boyut daha eklenerek beş boyutlu hale getirilmiştir. Model önerisi şeması incelendiğinde okul müdürlerinin lisansüstü öğrenime devam ederken yaşadıkları sorunların MEB tarafından desteklenmesine yönelik çözümler kendi içinde üç boyutta, lisansüstü öğrenimden mezun olduktan sonraki görevde yükselmelerini içeren süreç ayrı bir boyutta incelenmiştir.

Birinci Boyut. Okul müdürlerinin lisansüstü öğrenime devamını kolaylaştırmak amacıyla MEB tarafından verilmesi gereken destekler:

1. Lisansüstü öğrenim yapan okul müdürlerine ilçe MEM tarafından izin kolaylığının sağlanması.
2. Okul müdürlerine lisansüstü öğrenim yaptıkları dönemler boyunca öğrenim ödeneği verilmesi.

İkinci Boyut. MEB tarafından, okul müdürlerinin lisansüstü öğrenimlerini tamamlamalarını teşvik edecek destekler şu şekilde sıralanabilir:

1. Okul müdürlerinin öncelikli Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora düzeylerinde ek hizmet puanı verilmesi. (Yüksek lisans +25 puan- Doktora +50 puan gibi).
2. Eğitim bilimlerinin diğer alanlarında veya eğitim bilimleri dışında bir programda lisansstü öğretim yapması halinde giderek azalan ek puan verilmesi (Yüksek Lisans +20 puan, Doktora+40 puan gibi).
3. Okul müdürlerine lisansüstü öğrenimlerini tamamlayınca kademe veya derece verilmesi (yüksek lisans 1derece, doktora 2 derece gibi).
4. Lisansüstü öğrenimini bitiren okul yöneticilerinin ek derslerinde artış yapılması (yüksek lisans %25, doktora %40 gibi).

Üçüncü Boyut. Okul müdürlerinin lisansüstü öğrenimde yaptıkları araştırmalara destek verilmesi:

1. Araştırma maliyetlerinin MEB tarafından karşılanması,
2. Araştırma izinlerinin alınmasında gerekli kolaylığın sağlanması.

Dördüncü Boyut. Lisansüstü programlardan mezun olan okul müdürlerinin görevde yükselmelerinin sağlanması;

1. Doktora öğrenimini tamamlamış okul müdürlerine şube müdürü–ilçe milli eğitim müdürü vb. olma imkanı sağlanması
2. Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrenimini tamamlamış okul müdürlerine bakanlık müfettişi olma yolunun açılması. Görüldüğü üzere söz konusu destek boyutları birbirini tamamlayacak niteliktedir.

Beşinci Boyut. Okul müdürlerinin üniversiteler tarafından lisansüstü öğrenimi kolaylaştırıcı uygulamalar.

1. Lisansüstü öğretim öğrencilerinin çalışma saatlerini gözönünde bulunduran ders programlarının düzenlenmesi.
2. Okul müdürlerinin okullarında yaşadıkları örnek olay ve tecrübelerini derslerde aktarmasını sağlayacak uygulamalar yapılması, buna yönelik ödevlere yer verilmesi.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin lisansüstü öğrenim yaparken ve süreç bitiminde belli başlı bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Okul müdürleri lisansüstü öğrenim yaparken ve mezun olduktan sonra lisansüstü derslere devam etmede, bağlı olduğu üst kurumdan, öğrenim gördüğü üniversiteden kaynaklı, lisansüstü öğrenim masraflarını karşılamada, araştırma yapmada ve lisansüstü programdan mezun olduktan sonra kariyer basamaklarında yükselmede sorunlar yaşayabilmektedir. Ayrıca görev yaptıkları okullardan ya da yakın çevresinden kaynaklı sorunlarla da karşılaşabilmektedir.

Akyürek (2022), öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmamasının nedenleri ve üniversitelerden beklentilerini ele aldığ çalışmasında ve Toprak ve Taşğın (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmlarının önünde en büyük engelin zaman sorunu olduğu dile

getirilmiştir. Bu çalışmada da okul müdürleri lisansüstü eğitim yapma ve devam etmede yaşadıkları sorunlar arasında zaman sorunu mevcuttur. Bu nedenle gerek öğretmenlerin gerek okul müdürlerinin lisansüstü eğitimden faydalanabilmeleri için zaman ve imkânların oluşturulması için MEB ve üniversitelerin işbirliğiyle yasal ve destekleyici düzenlemeler yapılabilir. Bu düzenlemeler ve desteğin nasıl olabileceği oluşturulan modelde gösterilmektedir. Bu anlamda çalışmanın lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlara çözüm oluşturabileceği düşünülmektedir.

Alabaş, Kamer ve Polat (2012), Toprak ve Taşğın (2017), Turhan ve Yaşar (2013) ve Akyürek (2022) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi lisansüstü eğitim programlarının niteliğinin geliştirilmesni bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmalarda öğretmenler, lisansüstü eğitim sürecindeüniversitelerden akademik destek sağlamasını, eğitimin ücretsiz olmasını ve bu kapsamda manevi destek ve teşvik sağlamasını bekledikleri dile getirilmiştir. Üniversitelerin lisansüstü eğitime alımlarda mülakatları adil, liyakate dayalı olarak gerçekleştirmeleri ve kontenjanları artırarak daha fazla alım yapmaları okul yöneticileri ve öğretmenlerin lisansüstü öğrenim yapmaya teşvik etmektedir. Kendilerini meslekte geliştiren yönetici ve öğretmenler, mesleki açıdan kendi gelişimlerine katkı sağladığı gibi, öğrencilerinin gelişimine ve uzun vadede toplumun gelişimine de fayda sağlar.

Kaynakça

Ağıralioğlu, N. (2013). Türkiye'de lisansüstü öğretim. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. *3*(1), 1-9.

Akyürek, M. İ. (2022). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmamasının nedenleri ve üniversitelerden beklentiler: Bir fenomenoloji çalışması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi (IJPES),*1, 1-8.

Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research, 3*(4), 89-107.

Bökeoğlu, Ö.Ç. (2009). *Finlandiya lisansüstü öğretim sistemi*. (7. Bölüm). K, Karakütük (Ed.) *Lisansüstü öğretim* sist*emleri*. (2. Baskı). Pegem Akademi.

Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim. 33*(147), 42-53.

Karakütük, K. (2002). *Lisansüstü öğretimin sorunları. Eğitim araştırmaları.* 2(7), Ankara: Anı Yayıncılık, 65-75.

Karakütük, K. (2001). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: Lisansüstüöğretimin planlanması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakütük, K. (1990). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *2*(1).

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* II, 94-114.

Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği., Resmi Gazete. Sayı: 17830, Tarih: 6.10.1982.

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(1), 25-40.

Teyfur, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devameden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*. *13*(19), 1745-1764.

Toprak, E. ve Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, *7*(13), 599-615.

Turhan, M. ve Yaşar, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(43), 200-218.

Dr. Demet İRBAN

2003 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2003-2005 yılları arasında Ağrı ili Eleşkirt ilçesi Molla Hüseyin Köyü İlkokulunda müdür yetkili öğretmen olarak, 2006-2008 yılları arasında Eskişehir ili Çifteler ilçesi Şehit Özcan Karabacak İlkokulunda, 2008-2010 yılları arasında Manisa ili Saruhanlı ilçesi Adiloba İlkokulunda, 2011-2018 yılları arasında da Ankara ili Altındağ ilçesi 24 Kasım İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2018- 2020 yılları arasında ise Ankara ili Çankaya ilçesi Akşemsettin İlkokulunda müdür yardımcısı olarak görev yaptı. 2020 yılında Bilecik ili Söğüt ilçesi 100. Yıl Atatürk İlkokulunda uzman sınıf öğretmeni olarak başladığı görevini sürdürmektedir

Yazar, 2018 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programını bitirdi ve uzmanlık aldı. Tez konusu, "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Süreci Uygulamaları"dır. Aynı yıl Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programını bitirdi. Tez konusu "Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri" dir. 2023 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programından mezun oldu. "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu tezi ile doktor unvanını aldı. Yazarın Uluslararası ve Ulusal Hakemli dergilerde yayınlanmış beş makalesi ve akademik bildirileri bulunmaktadır.

Çeşitli Ülkelerde Yetişkin Eğitiminin Durumunun Karşılaştırmalı İncelemesi

Haydar İRBAN

Jandarma Genel Komutanlığı, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi, haydarirban07@gmail.com, ORCID 0000-0001-8606-0503

Öz: Bu çalışmada, çeşitli ülkelerin (Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İsveç, İzlanda, Slovenya, Kanada, Singapur ve Güney Kore) yetişkin eğitimlerine yönelik benimsedikleri yaklaşımları karşılaştırmak amacıyla, ülkelerin yetişkin eğitimiyle ilgili kurumları, birimleri, eğitimlere katılanlar, eğitime ayrılan kaynaklar, eğitimin mali desteği incelenmiştir. Araştırmada bu ülkelerin seçilmesinin nedeni, ekonomik gelişim düzeylerinin yüksek oluşu ve bunda eğitimin etkisinin olabileceği varsayımıdır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Eurostat 2020 verilerine göre, karşılaştırılan 10 ülkeden 7 Avrupa ülkesinde 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdeleri sırasıyla, İsveç %34,3, Finlandiya %29,0, Danimarka %25,3, İzlanda %22,2, Hollanda %19,5, Avusturya %14,7 ve Slovenya %11,2'dir. Avrupa Birliği (28 ülke) ortalaması %11,3'tür. Altı ülkedeki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma oranı, Avrupa Birliği (28 ülke) ortalamasından daha yüksektir. Türkiye'deki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma oranı ise % 5,7'dir. İncelenen ülkeler yetişkin eğitimine önem vermekte, bütçe ayırmakta, desteklemekte, ilgili Bakanlıklarını, kurumları ve okullarını yetişkin eğitimi için seferber etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yetişkin eğitimi, yetişkin eğitimlerinin mali desteği*

Giriş

Bireylerin, örgütlerin, kurumların, ülkelerin değişimin gerisinde kalmaması için başvuracakları kaynakların en önemlilerinden birisi eğitimdir. Örgün eğitim kapsamında bireylerin okullarda, derslerde, yüz yüze öğrendikleri bilgiler, okul hayatı bitince güncelliğini kaybedebilmektedir. Okullarda öğrenilen bilgiler, meslek yaşamında ve hayatın geri kalan kısmında yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle, hangi meslekten olunursa

olunsun, hayat boyu öğrenmeye, bireylerin kendilerini geliştirmelerine ve yetişkin eğitimine ihtiyaç vardır.

Çeşitli kültür ve toplumların çoğunda yetişkinliğin başlangıcı zorunlu eğitimi bitirme, tam zamanlı bir işe girme ve evlenmiş olmakla betimlenir (Arnett, 2003; Lowe, 1985). Yetişkin, olgunlaşmış, makul davranışlar sergileyebilen, zorunlu öğrenimin dışına çıkmış kişidir. Yetişkin kavramı toplumsal açıdan tanımlandığında; iş ve meslek sahibi olan, eş, anne, baba gibi sorumluluklar alabilecek olgunluğa sahip, kendi hayatını yönetme sorumluluğunu psikolojik olarak üstlenmiş ve kendi kararlarını alabilen kişidir (Uysal, 2009). Knowles (1996) Yetişkin Öğrenenler adlı eserinde yetişkini dört farklı boyutta tanımlamıştır;

Biyolojik tanım: İlk ergenlik dönemindeki, biyolojik olarak üretilebilen yaşa ulaşan kişi yetişkindir.

Yasal tanım: Kanunlar tarafından bireylerin oy kullanabileceği, izin almaksızın evlenebileceği, sürücü belgesi alabileceği vb. eylemleri yapacak yaşa ulaştığı zaman birey yasal olarak yetişkin kabul edilir.

Toplumsal tanım: Bireyler, tam gün çalışan, anne-baba, eş, oy kullanan vatandaş ve benzeri toplumsal yetişkin rollerini yerine getirebildiği zaman yetişkindir.

Psikolojik tanım: Bireyler, kendi hayatlarından sorumlu olma, öz yönetimli bir benlik kavramına ulaştığı zaman yetişkin sayılır.

Genel olarak yetişkin; psikolojik olgunluğa ulaşmış, zihinsel ve bedensel, gelişimini tamamlamış, ekonomik bağımsızlığını kazanmış, kendi hayatlarını idare eden ve toplumda bir sorumluluk almış kişidir denilebilir (Celep 2003; Knowles, 1996; Shanahan vd., 2002).

Türkiye'de yasal anlamda, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 6. Maddesinde "çocuk" tanımından, henüz 18 yaşını tamamlamamış kişilerin anlaşılması gerektiği ifade edilmektedir (TCK, 2004). Bu ifadede Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi maddelerinin dikkate alındığı vurgulanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. maddesine göre; 18 yaşına kadar, her insan, daha erken yaşta ergin/reşit olma durumu dışında çocuk sayılmaktadır.

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 3. maddesine göre de 18 yaşını doldurmamış kişinin daha erken yaşta ergin/ergin olsa dahi, yasanın

uygulanmasında çocuk sayıldığı ifade edilmiştir (ÇKK, 2005). Bu hükümler Türkiye'de kanuni anlamda yetişkinin 18 yaş üstünde ve akıl sağlığı yerinde olan kişileri içerdiğini göstermektedir.

Yetişkin eğitimi, zorunlu eğitim sürecinin dışına çıkmış ve asıl meşgalesi artık okula gitmek olmayanların, yaşamlarının herhangi bir döneminde duyacakları öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini gidermek üzere düzenlenir (OECD, 1977). Yetişkin eğitimi, özellikle yetişkinleri hedef alan, tam gün ve devamlı olarak okula devam etmeyen bireylerin, kendi istekleriyle bilgi, anlayış ve becerilerini geliştirmek, kişisel ve toplumsal problemlerine çözüm bulmak, davranış ve tutumlarında fark yaratmak amacıyla düzenlenmiş bir süreçtir (Seçilmiş, 1996). Yetişkin eğitimine etki eden fiziksel özellikler; fiziksel dayanıklılık, görme ve işitme yeteneğinde azalma, ısıya uyum sağlayamama, sinir sistemindeki düşüştür. Yetişkinin ilişkileri, yaşının getirdiği rol ve sorumlulukları yaşamı daha anlamlı ve doğru kılmak çabası psikolojik olarak yetişkini etkiler (Kocabatmaz, 2019).

Bu çalışmada, çeşitli ülkelerin (Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İsveç, İzlanda, Slovenya, Kanada, Singapur ve Güney Kore) yetişkin eğitimlerine yönelik benimsedikleri yaklaşımları karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, ülkelerin yetişkin eğitimiyle ilgili kurumları, birimleri, eğitimlere katılanlar, eğitime ayrılan kaynaklar, eğitimin mali desteği incelenmiştir. Araştırmada bu ülkelerin seçilmesinin nedeni, bu ülkelerin ekonomik gelişim düzeylerinin yüksek oluşu ve bunda eğitimin etkisinin olabileceği varsayımıdır.

Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2012) tarama modelleri; geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez.

Ülkelerin yetişkin eğitimlerine yönelik benimsedikleri yaklaşımları karşılaştırmak amacıyla, Eurostat, European Commission, Eurydice, OECD, Statista, Google Akademik verileriyle bu ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin yazılmış tezlerdeki ve makalelerdeki yetişkin eğitimi hakkındaki verilerden istifade edilmiştir.

Bulgular

10 ülkenin yetişkin eğitimleriyle ilgili sorumlu Bakanlıkları, kurumları, birimleri, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Ülkelerin Yetişkin Eğitimleriyle İlgili Sorumlu Kurumları*

Ülke	Sorumlu Bakanlıklar, Kurumlar, Birimler
Avusturya	Avusturya Federal Eğitim, Bilim ve Araştırma Bakanlığı (BMBWF), Yetişkin Eğitimi Departmanı, Federal Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (BIFEB), Avusturya Sürekli Eğitim Akademisi, Federal Çalışma, Sosyal İşler, Sağlık ve Tüketicinin Korunması Bakanlığı (BMASGK), Federal Dijital, İşletme Bakanlığı (BMDW), Avusturya Yetişkin Eğitimi Kurumları (KEBÖ), Kamu sektörü (federal hükümet, eyalet hükümetleri ve belediye hükümetleri), Okullar, üniversiteler, uygulamalı bilimler üniversiteleri, kar amacı gütmeyen birçok ticari kuruluş. Sorumluluklar, federal düzey, il düzeyi, dernek, örgüt ve yerel düzeyde dağılmıştır.
Danimarka	Üst düzeyde, yetişkin eğitimi ve öğretiminin sorumluluğu şu üç Bakanlık arasında dağıtılmaktadır; 1. Çocuk, Eğitim ve Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı, 2.Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı ve 3.Kültür Bakanlığı. Halk Liseleri, Akşam Okulları, Gündüz Halk Liseleri, Üniversite Yayım Kursları. Yetişkin eğitim merkezleri (VUC) ve yükseköğretim kurumları, Üretim okulları, halk okulları ve akşam okulları, yetişkin mesleki eğitim merkezleri, mesleki teknik kolejler, ticaret kolejleri, ziraat kolejleri, sosyal ve sağlık hizmetleri okulları.
Finlandiya	Serbest yetişkin eğitimi veren eğitim kurumları: halk liseleri, yetişkin eğitim merkezleri, çalışma merkezleri, yaz üniversiteleri ve spor enstitüleridir. Genel ve ilgi odaklı: Yetişkinler için genel lise, Halk liseleri, Yetişkin eğitim merkezleri, Çalışma merkezleri, Spor enstitüleri, Müzik kurumları gibi temel sanat eğitimi veren kurumlar, Yaz üniversiteleri. Mesleki: Mesleki eğitim veren kurumlar, Mesleki yetişkin eğitim merkezleri. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri, Teknik okullar (Polytechnics). Ev ekonomisi danışmanlık örgütleri, El sanatları ve tasarım örgütleri. Diğerleri: Ticari örgütler. Yetişkin eğitimi ve öğretimi Finlandiya'daki yaklaşık 800 kurum tarafından sağlanmaktadır.
Hollanda	Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Belediyeler, 43 Bölgesel Eğitim Merkezi (tarım kolejleri dâhil değil), 12 uzman kolej ve iki "diğer kurum" (sağırlar ve inanç temelli ahlak merkezleri dâhil). Üç sektöre (kişisel ve sosyal hizmetler, sağlık hizmetleri ve mühendislik ve teknoloji) yayılmış, belirli meslek alanlarına (tarım hariç) odaklanan 16 uzmanlık merkezi vardır.
İsveç	Eyalet ve belediyeler, İsveç Kamu İstihdam Servisi, İsveç Ulusal Yetişkin Eğitimi Konseyi, Halk liseleri ve çalışma dernekleri.

İzlanda	İzlanda parlamentosu, yetişkin eğitimi dâhil olmak üzere eğitim sisteminin tüm seviyelerinden yasal ve siyasi olarak sorumludur; eğitimin temel hedeflerini ve idari çerçevesini belirler. Tüm eğitim, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın himayesi altındadır. Yetişkin eğitiminden Sorumlu diğer Bakanlıklar şunlardır; Maliye Bakanlığı, Sosyal İşler ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Balıkçılık ve Tarım Bakanlığı. Yetişkin eğitimi sağlayıcıları ise şunlardır; Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri, İleri Eğitim Ortaokulları, Üniversiteler, Çalışan Dernekleri ve Sendika Hareketi, Yerel Yönetimler.
Slovenya	Ulusal düzeyde, yetişkin eğitimi ve öğretiminin temel sorumluluğu, eğitimden sorumlu Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığına ve Üst Orta, Yüksek Mesleki ve Yetişkin Eğitimi Müdürlüğüne aittir. Yetişkin eğitimi ve öğretiminin belirli yönlerinden sorumlu olan diğer bakanlıklar Çalışma, Aile, Sosyal İşler ve Eşit Fırsatlar Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Tarım, Orman ve Gıda Bakanlığı'dır. Temel okullarda yetişkin eğitimi birimleri, Lise ve yükseköğretim kurumları, Halk liseleri adı verilen yetişkin eğitimi merkezleri, Üçüncü çağ üniversiteleri, İş faaliyetleri ve ana faaliyet konusu eğitim olmayan diğer kuruluşlardaki eğitim merkezleri, Dernekler, kütüphaneler, müzeler, galeriler, Ticaret odaları, el sanatları ve küçük işletme odaları ile diğer odalar, Sürücü kursları.
Kanada	Her eyalet ve bölgesel hükümet, farklı paydaşların yetişkin öğrenme ve beceri geliştirme girişimleri için kapasite geliştirmeyi destekler. Kanada Hükümeti eyaletlere ve bölgelere destek sağlar. Sürekli eğitim kursları; yerel okul kurulları, eyalet eğitim bölümleri, kolejler, üniversiteler, gönüllü kuruluşlar, sendikalar, kiliseler ve işverenler tarafından düzenlenmektedir.
Singapur	Yetişkin eğitimi özel kuruluşlarca verilmektedir. Yetişkin eğitimi "hayat boyu öğrenme" prensibiyle ele alınmakta ve eğitimin sürekliliği temel amaç olarak görülmektedir. Singapur İşgücü Geliştirme Ajansı, işverenlerle, endüstri kuruluşlarıyla, sendikalarla, öğretim örgütleriyle işbirliğini arttırmayı planlamaktadır. Singapur İşgücü Geliştirme Ajansı ve Ticaret ve Endüstri Bakanlığı, ekonomideki gelişmeleri desteklemek ve gerekli becerileri kazandırmak için beraber çalışmalar yürütmektedir. Singapur'da 49 Sürekli Eğitim ve Öğretim Merkezi ve 400'ün üzerinde Akredite Eğitim Örgütü, 23 ayrı sektörde eğitim hizmeti sağlamaktadır.
Güney Kore	Hayat boyu öğrenmede, merkezden doğrudan kaynak almadan, yerel kaynakların harekete geçirilmesi hedeflenmektedir. "Mutlu Eğitim Merkezleri" ve hayat boyu öğrenme ağı (portalı) kurulmuştur. Seul Üniversitesi yetişkinlere artan miktarda çevrimiçi uzaktan eğitim kursları sunmaktadır. Güney Kore, yaşam boyu öğrenmede üniversitenin rolünü genişletmek için çalışmakta, işçiler ve işsizler için mesleki eğitim oluşturmakta, yaşlılar için programlar geliştirmekte ve genişletmekte, okuma yazma programlarını daha öğrenci odaklı bir yönde geliştirmektedir.

Kaynak: Eurostat, 2020; European Commission, 2019; Eurydice, 2020; OECD, 2019; Statista, 2020.

Tablo 1'e göre, 10 ülke de yetişkin eğitimine önem vermekte ve hayat boyu öğrenme felsefesiyle hareket etmektedir. Yetişkin eğitimleriyle ilgili sorumlu Bakanlıkları, kurumları, birimleri açısından Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Hollanda ve İsveç ile İzlanda, Slovenya, Kanada, Singapur ve Güney Kore eğitim sistemleri karşılaştırıldığında benzerlikler ve kısmi farklılıklar göstermektedirler.

Yetişkin eğitimi, Avusturya'da üç farklı bakanlık, kurumlar, belediyeler ve okullar; Danimarka'da üç farklı bakanlık, kurumlar ve okullar; Finlandiya'da yaklaşık 800 kurum; Hollanda'da bir Bakanlık, belediyeler, kurumlar ve eğitim merkezleri tarafından; İsveç'te Eyalet ve belediyeler, İsveç Kamu İstihdam Servisi, İsveç Ulusal Yetişkin Eğitimi Konseyi, Halk liseleri ve çalışma dernekleri tarafından verilmektedir. 2020 verilerine göre, İsveç, Avrupa'da eğitim ve öğretime katılan yetişkinlerin en yüksek oranına sahiptir.

İzlanda parlamentosu, yetişkin eğitimi dâhil olmak üzere eğitim sisteminin tüm seviyelerinden yasal ve siyasi olarak sorumludur. Tüm eğitim, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın himayesi altındadır; diğer Bakanlıklarla koordine sağlanmaktadır. Slovenya'da ulusal düzeyde, yetişkin eğitimi ve öğretiminin temel sorumluluğu, eğitimden sorumlu Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığına ve Üst Orta, Yüksek Mesleki ve Yetişkin Eğitimi Müdürlüğüne aittir; diğer Bakanlıklarla koordine sağlanmaktadır. Kanada'da her eyalet ve bölgesel hükümet, farklı paydaşların yetişkin öğrenme ve beceri geliştirme girişimleri için kapasite geliştirmeyi destekler. Kanada Hükümeti eyaletlere ve bölgelere destek sağlar.

Singapur'da yetişkin eğitimi tamamen özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Singapur'da 49 Sürekli Eğitim ve Öğretim Merkezi ve 400'ün üzerinde Akredite Eğitim Örgütü, 23 ayrı sektörde eğitim hizmeti vermektedir. Güney Kore'de, merkezden doğrudan kaynak almadan, yerel kaynakların harekete geçirilmesi hedeflenmektedir. "Mutlu Eğitimi Merkezleri" ve hayat boyu öğrenme ağı (portalı) kurulmuştur. Tablo 2'de 10 ülkede yetişkin eğitimine katılanlar sunulmuştur.

Tablo 2. *Çeşitli Ülkelerde Yetişkin Eğitimine Katılanlar*

Ülke	Eğitime Katılanlar
Avusturya	Yetişkinler, dezavantajlı gruplar (Göçmenler vb.), eğitimi yarım kalmışlar, mesleki yeterlilik kazanmak isteyenler, ilgi duydukları bir konuda bilgi ve becerilerini genişletmek isteyenler, günlük yaşamda yararlı olan bilgi ve becerileri edinmek isteyenler, kariyer beklentilerini geliştirmek isteyenler.
Danimarka	Mesleki yeterlilik kazanmak isteyenler. Temel okuryazarlık ve aritmetik becerilerini geliştirmeyi amaçlayanlar. Danimarka'da her yıl yaklaşık 90.000 yetişkin genel yetişkin eğitimine katılmakta ve son yıllarda öğrenci sayısı artmaktadır. 2011 yılında, 25-64 yaş grubundaki nüfusun yaklaşık üçte biri eğitim faaliyetine katılmıştır. Yetişkinlere Yönelik Mesleki Eğitim Programlarına 2014 yılındaki katılımcı sayısı 565.000'dir.
Finlandiya	Uygulamada yetişkin bir öğrenci 25 yaş ve üzerindedir. Yetişkin öğrenen, ilköğretimden yükseköğretime kadar her düzeyde öğrenci olabilir. Son yirmi yılda, yetişkin eğitimi ve öğretimine katılım iki kattan fazla artmıştır. Yaşamlarının bir noktasında yetişkin eğitimine üç milyondan fazla insan katılmıştır, bu da yetişkin nüfusun yüzde 85'ine eşittir. En son yetişkin eğitimi veri toplama istatistiklerine (2018) göre, 18-64 yaşları arasındaki yetişkin eğitim ve öğretimine katılım oranı yüzde 50, yani 1,6 milyon kişiydi. Hem genel hem de mesleki çalışmalarda kadınlar hala erkeklerden daha aktiftir.
Hollanda	Yetişkin eğitimi, 18 yaş ve üstü Hollandaca okuryazarlık ve aritmetikle ilgili zorluklar yaşayan ya da yeterlilik kazanmak isteyen kişilere yöneliktir. Bazı durumlarda 16 ve 17 yaş grubu da uygun olabilir. Yetişkin eğitimi 18 yaş ve üzerindeki kişilere yeterlilik kazanma veya okuma ve yazma becerilerini geliştirme şansı verir. Yetişkin eğitimi hedef grupları: Okuma ve yazma güçlüğü çeken Hollandalılar; Dil sorunu olan göçmenler; Yaşlılar; yalnız anneler; uzun süreli işsizlerdir.
İsveç	2020 Avrupa Komisyonu Eurydice Raporu, Avrupa'da Yetişkin Eğitimi: Öğrenme Fırsatlarına Erişimi Genişletmeye göre, İsveç Avrupa'da eğitim ve öğretime katılan yetişkinlerin en yüksek oranına sahiptir.
İzlanda	Eurostat 2020 verilerine göre, 2019 yılında İzlanda'daki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdesi %22,2'dir. Yetişkin eğitiminin ana hedef grupları, örgün eğitimi az olan, eğitim ve mesleki fırsatları azalmış kişilerdir. Bu gruplara, sadece istihdam edilebilirliklerini artırmak için değil, aynı zamanda topluma aktif katılım fırsatlarını artırmak için uygun eğitim ve öğretim sağlanmaktadır. Eğitimin asıl amacı, işgücü piyasasındaki insanlar arasında eğitim fırsatlarını arttırmak, hedef grupların eğitim ihtiyacını gidermektir. Göçmenler için İzlandaca dil kursları ve engelli yetişkinler için eğitim verilmektedir.

Slovenya	Eurostat 2020 verilerine göre, 2019 yılında, Slovenya'daki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdesi %11,2'dir. Slovenya'da 2014-2015 döneminde toplam 517 eğitim kurumu, 430.109 kişiye yetişkin eğitimi vermiştir.
Kanada	2019 yılında, 16-65 yaşları arasındaki Kanada nüfusunun %49'u kurslara, programlara ve diğer yetişkin eğitimi ve öğretim biçimlerine katılmıştır. İş Sigortası sosyal haklarından yararlanamayan işsizler, lise diploması veya tanınmış bir sertifikası olmayan çalışanlar, işgücü piyasasında başarılı olmak için düşük düzeyde okuryazarlık ve temel becerilere sahip olanlar, yetişkin eğitimine alınmaktadır.
Singapur	Singapur'da hayat boyu öğrenme yetişkinlere uzaktan eğitim şeklinde sağlanmaktadır. Uzaktan eğitim, kişilere öğrenmede esneklik sağlamakta ve öğretim materyallerine erişimi kolaylaştırmaktadır. Eğitim kurumlarının %68'i uzaktan eğitimle kurslarını vermektedir. Singapur'da yetişkinler için lisans, yüksek lisans eğitimlerinin haricinde çeşitli mesleki kurslar da uzaktan eğitim şeklinde verilmektedir.
Güney Kore	Güney Kore, "süper yetişkin" toplumuna dönüşmüştür. Bu, esnek ve hayat boyu öğrenme yapısını gerektirmektedir. Her bir vatandaşın, kendine uygun programlarda eğitim alma imkânı vardır. Bir nedenle örgün eğitimi bırakmak zorunda kalmış olanlar da istemeleri halinde eğitimlerine devam edebilirler. Hayat boyu öğrenme kapsamında, temel seviyede okuma yazma becerisi olmayanlara da eğitim fırsatı sunulmaktadır. Kuzey Kore'den Güney Kore'ye geçenlerle çok kültürlü ailelere, okuma yazma eğitimi verilmektedir. Güney Kore, yaşam boyu öğrenmede üniversitenin rolünü genişletmek için çalışmakta, işçiler ve işsizler için mesleki eğitim oluşturmakta, yaşlılar için programlar geliştirmekte ve genişletmekte, okuma yazma programlarını daha öğrenci odaklı bir yönde geliştirmektedir.

Kaynak: Eurostat, 2020; European Commission, 2019; Eurydice, 2020; OECD, 2019; Statista, 2020.

Tablo 2'ye göre, 10 ülkenin yetişkin eğitimine katılanlar, eğitime katılma amacı olarak birbirine benzemektedir. Yetişkin kabul edilme yaşı ülkelere göre değişmektedir. 2020 Avrupa Komisyonu Eurydice Raporu, Avrupa'da Yetişkin Eğitimi: Öğrenme Fırsatlarına Erişimi Genişletmeye göre, İsveç Avrupa'da eğitim ve öğretime katılan yetişkinlerin en yüksek oranına sahiptir. Finlandiya'da yetişkin eğitimi veri toplama istatistiklerine (2018) göre, 18-64 yaşları arasındaki yetişkin eğitim ve öğretimine katılım oranı yüzde 50, yani 1,6 milyon kişidir. Danimarka'da her yıl yaklaşık 90.000 yetişkin, genel yetişkin eğitimine katılmakta ve son yıllarda öğrenci sayısı artmaktadır. Danimarka'da 25-64 yaş grubundaki nüfusun yaklaşık üçte biri eğitim faaliyetine katılmaktadır. Yetişkinlere Yönelik Mesleki Eğitim Programlarına 2014 yılındaki katılımcı sayısı 565.000'dir.

Eurostat 2020 verilerine göre, 2019 yılında İzlanda'daki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdesi %22,2'dir. Yetişkin eğitiminin ana hedef grupları, örgün eğitimi az olan, eğitim ve mesleki fırsatları azalmış kişilerdir. Bu gruplara, sadece istihdam edilebilirliklerini artırmak için değil, aynı zamanda topluma aktif katılım fırsatlarını artırmak için uygun eğitim ve öğretim sağlanmaktadır. 2019 yılında, Slovenya'daki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdesi %11,2'dir. Slovenya'da 2014-2015 döneminde toplam 517 eğitim kurumu, 430.109 kişiye yetişkin eğitimi vermiştir. Kanada'da, 2019 yılında, 16-65 yaşları arasındaki Kanada nüfusunun %49'u kurslara, programlara ve diğer yetişkin eğitimi ve öğretim biçimlerine katılmıştır. İş Sigortası sosyal haklarından yararlanamayan işsizler, lise diploması veya tanınmış bir sertifikası olmayan çalışanlar, işgücü piyasasında başarılı olmak için düşük düzeyde okuryazarlık ve temel becerilere sahip olanlar yetişkin eğitimine alınmaktadır. Singapur'da, yetişkinler için hayat boyu öğrenme, uzaktan eğitim şeklinde sağlanmaktadır. Uzaktan eğitim, bireylere öğrenmede esneklik sağlamakta ve öğretim materyallerine erişimi kolaylaştırmaktadır. Eğitim kurumlarının %68'i uzaktan eğitim yoluyla kurslarını düzenlemektedir. Güney Kore, yaşam boyu öğrenmede üniversitenin rolünü genişletmek için çalışmakta, işçiler ve işsizler için mesleki eğitim oluşturmakta, yaşlılar için programlar geliştirmekte ve genişletmekte, okuma yazma programlarını daha öğrenci odaklı bir yönde geliştirmektedir. Tablo 3'de on ülkenin yetişkin eğitimlerinin finansmanı / mali desteği sunulmuştur.

Tablo 3. *On Ülkenin Yetişkin Eğitimlerinin Finansmanı ve Mali Desteği*

Ülke	Finansmanı / Mali Desteği
Avusturya	Avusturya Federal Eğitim, Bilim ve Araştırma Bakanlığı, yetişkin eğitimi veren birimleri ve öğretim kurumlarını desteklemektedir. Belirlenen önkoşullar ve kıstaslar dikkate alınarak, 1973 Federal Finansman Yasası (Yetişkin Eğitimi Fon Yasası) kapsamında, yetişkin eğitimi fon ve kamu kütüphanelerine federal fonlardan para aktarılmaktadır. Büyük ölçüde yetişkin eğitimi ve öğretimi, kamu tarafından finanse edilir, aynı zamanda öğrencilerin kendileri ve / veya ilgili şirketler maliyetlerin bazılarını karşılar. Yetişkin eğitimi ve öğretiminin finansmanı, hangi programa katılındığına bağlıdır. Yetişkin eğitim ve öğretim programlarının ve kalkınma projelerinin finansmanı için, Avrupa Birliği'nin Avrupa Sosyal Fonu (ESF) fonları esas olarak 2000'li yılların başından beri büyük ölçüde kullanılmaktadır. Avrupa Sosyal Fonu (ESF), dezavantajlı yetişkinlerin topluma, eğitime ve işgücü piyasasına kalıcı uyumunu sağlamak, engellerin azaltılması ve eşit fırsatların yaratılması ve profesyonelleşme ve kalite geliştirme projeleri için fon sağlar.

Danimarka	Her ders için öğrenci, katılım için küçük bir ücret öder. Yetişkinlere yönelik mesleki eğitim programları kamu tarafından finanse edilmektedir. Ortalama olarak, kullanıcı ücreti, toplam harcamanın yaklaşık yüzde 15'i kadardır ve normal olarak işverenler tarafından ödenir. Yetişkin eğitimi konusu Daha çok ve daha iyi yetişkin ve sürekli eğitim" olarak ele alınmaktadır. 2014-2020 döneminde 1 milyar DKK (Danimarka Kronu) daha fazla ve daha iyi yetişkin eğitimi ve öğretimi için tahsis edilmiştir.
Finlandiya	Eğitim Bakanlığının ana harcamalarının yüzde 7'den fazlası yetişkin eğitimine ayrılmıştır. Bu toplamın yaklaşık yüzde 40'ı mesleki yetişkin eğitimi ve öğretimi ve çıraklık eğitimine, dörtte biri (Yüzde 25'i) yükseköğretim kurumları tarafından sağlanan yetişkin eğitimine, yüzde 5'i liberal yetişkin eğitimine ve yaklaşık yüzde 5'i yetişkin eğitimi veren öğretim elemanlarını geliştirmeye ayrılmıştır. İleri ve uzman mesleki yeterlikler dışında, yetişkin eğitimi ve yeterliklere yol açan eğitim ücretsiz olarak verilmektedir. Hükümet, öğrenci ücretlerini makul bir seviyede tutmak için yetişkinlere yönelik diğer eğitim ve öğretim biçimlerini de desteklemektedir. Devlet, eğitim kurumuna gidip gelme maliyetleri konusunda öğrencilere kapsamlı yardım sağlar. Ayrıca, kurumlar barınma olanakları sunabilir ve yetişkin eğitimi veren halk liseleri gibi yatılı okul tipi kurumlar da vardır.
Hollanda	1 Ocak 2015'te Özel Amaçlı Hibeler (Yetişkin Eğitimi) Kanunu yürürlüğe girdi. Bu yasa, yerel yönetimlere yükseköğretim kursları için bütçeleme konusunda daha fazla özgürlük vermektedir. Üç yıllık bir süre boyunca, bölgesel eğitim merkezlerinin bütçelerinin tamamını yetişkin eğitimi için harcama zorunluluğu kaldırılmıştır.
İsveç	Devlet, yaygın yetişkin eğitimine 1912'den bu yana mali destek sağlamıştır. Genellikle yaygın eğitimin devletten ayrı olarak yürütülmesi, ancak kamu fonları ile finanse edilmesi gerektiği konusunda anlaşmaya varılmıştır.
İzlanda	Diğer İskandinav ülkelerindeki durumun aksine, yetişkin eğitiminin çoğu devlet ya da belediyeler tarafından finanse edilmemektedir. Öğrenciler eğitimleri için ödeme yaparlar ve mesleki eğitim fonlarına geri ödeme için başvururlar. Para kaynağı; bugün mesleklerin çoğunda mesleki eğitim fonu vardır. İşverenler ile bu tür fonlara maaşların belli bir yüzdesi kadar ödenmesi konusunda anlaşmalar yapılmıştır. Çalışanlar, hâlihazırda ödemiş oldukları kurs ücretlerinin kısmi veya tam olarak geri ödenmesi için başvurabilir veya işverenleri veya sendikaları tarafından düzenlenen ve hibelerle finanse edilen kurslara ücretsiz olarak kabul edilebilir. 2000 yılındaki maaş müzakerelerinde, en büyük sendikalardan bazıları özel mesleki eğitim fonları oluşturmayı kabul etmiştir. Balıkçılık ve işçilerin yanı sıra, ofis ve mağaza çalışanları da dâhil olmak üzere, çeşitli meslekleri kapsamaktadır. Amaç vasıfsız işçilerin eğitimini güçlendirmektir.
Slovenya	Yetişkin Eğitimi Mastır Planı ve yıllık planı hangi yetişkin eğitimi programlarının kamu yararına olduğunu belirler. Bu tür yetişkin eğitimi programlarının finansmanı üçte bir kurala tabidir: toplam maliyetin üçte biri katılımcıların ücretlerinden; üçte biri ilgili belediyelerin kamu bütçelerinden ve üçte biri ulusal bütçeden karşılanmaktadır. Temel okul eğitimi ve belirli hedefli programlar gibi tamamen kamu tarafından finanse edilen programlar da vardır. Eğitim sağlayıcılar bu tür programlar için katılım ücreti talep edemez.

Singapur	Singapur hükümeti, hayat boyu öğrenme yardım ödeneklerini 2008 yılında 3 milyon dolara yükseltmiştir. Bunun 5 milyon dolara yükseltilmesi ve 2020 yılına kadar nitelikli işgücünün oluşturulması için çalışanların yaklaşık yüzde 60'ının en az bir diplomaya sahip olması amaçlanmaktadır.

Kaynak: Eurostat, 2020; European Commission, 2019; Eurydice, 2020; OECD, 2019; Statista, 2020.

Tablo 3'e göre, 10 ülkenin yetişkin eğitimlerinin finansmanı/mali desteği açısından karşılaştırıldığında, 10 ülkenin de yetişkin eğitimine önem vermesi ve hayat boyu öğrenme felsefesiyle hareket etmesi nedeniyle benzerlik gösterdikleri görülmektedir. İsveç'te Devlet, yaygın yetişkin eğitimine 1912'den bu yana mali destek sağlamıştır. Finlandiya Eğitim Bakanlığı'nın ana harcamalarının %7'den fazlası yetişkin eğitimine ayrılmıştır. Bu toplamın yaklaşık %40'ı mesleki yetişkin eğitimi ve öğretimi ve çıraklık eğitimine, dörtte biri (%25) yükseköğretim kurumları tarafından sağlanan yetişkin eğitimine, yüzde 5'i liberal yetişkin eğitimine ve yaklaşık yüzde 5'i yetişkin eğitimi veren öğretim elemanlarını geliştirmeye ayrılmıştır (European Commission, 2019e).

Danimarka'da 2014-2020 döneminde 1 milyar DKK (Danimarka Kronu) daha fazla ve daha iyi yetişkin eğitimi ve öğretimi için tahsis edilmiştir. Avusturya'da yetişkin eğitim ve öğretim programlarının ve kalkınma projelerinin finansmanı için, Avrupa Birliği'nin Avrupa Sosyal Fonu (ESF) fonları esas olarak 2000'li yılların başından beri büyük ölçüde kullanılmaktadır (European Commission, 2019b).

İzlanda'da, diğer İskandinav ülkelerindeki durumun aksine, yetişkin eğitiminin çoğu devlet ya da belediyeler tarafından finanse edilmemektedir. Öğrenciler eğitimleri için ödeme yaparlar ve mesleki eğitim fonlarına geri ödeme için başvururlar. Para kaynağı; bugün mesleklerin çoğunda mesleki eğitim fonu vardır. İşverenler ile bu tür fonlara maaşların belli bir yüzdesi kadar ödenmesi konusunda anlaşmalar yapılmıştır. Çalışanlar, hâlihazırda ödemiş oldukları kurs ücretlerinin kısmi veya tam olarak geri ödenmesi için başvurabilir veya işverenleri veya sendikaları tarafından düzenlenen ve hibelerle finanse edilen kurslara ücretsiz olarak kabul edilebilir (Eurydice, 2020f; 2020g; 2020h; Islandis, 2020; İzlanda Konsolosluğu, 2020; Magnúsdóttir, 2014; Mazlum, 2017; MESC, 2002; OECD, 2019). Slovenya'da, yetişkin eğitimi programlarının finansmanı üçte bir kurala tabidir: toplam maliyetin üçte biri katılımcıların ücretlerinden; üçte biri ilgili

belediyelerin kamu bütçelerinden ve üçte biri ulusal bütçeden karşılanmaktadır. Temel okul eğitimi ve belirli hedefli programlar gibi tamamen kamu tarafından finanse edilen programlar da vardır. Eğitim sağlayıcılar bu tür programlar için katılım ücreti talep edemez (Eurydice, 2017; 2020ı; 2020i; 2020j).

Kanada'da her eyalet ve bölge, genel eğitim harcamalarının bir parçası olarak yetişkin öğrenmesine ve beceri geliştirmesine önemli miktarda finansman sağlar. Kanada Hükümeti, engelli Kanadalıların istihdam durumunu iyileştirmek için eyaletlere yıllık 218 milyon dolar aktarmaktadır. 2006-2014 yılları arasında Kanada Hükümeti, 55-64 yaşları arasındaki işsiz yaşlı işçilere istihdam sağlamak için 270 milyon dolar yatırım yapmıştır (Government of Canada, 2020).

Singapur hükümeti, hayat boyu öğrenme yardım ödeneklerini 2008 yılında 3 milyon dolara yükseltmiştir. Bunun 5 milyon dolara yükseltilmesi ve 2020 yılına kadar nitelikli işgücünün oluşturulması için çalışanların yaklaşık yüzde 60'ının en az bir diplomaya sahip olması amaçlanmaktadır (Akyol vd., 2020; Bakioğlu ve Göçmen, 2014; Balcı, 2018; Cemaloğlu, 2016; Guan, Ding, Ho, 2015). Güney Kore'de, hayat boyu öğrenmede, merkezden doğrudan kaynak almadan, yerel kaynakların harekete geçirilmesi hedeflenmektedir. 2014 yılında, yereldeki merkezler ve yaşlı bakım merkezleri, bulundukları bölgelerde yaşayanların kolayca eğitim almalarını sağlamaya başlamışlardır. Mutlu Eğitimi Merkezleri ve hayat boyu öğrenme ağı (portalı) kurmuştur (Gülsoy Kerimoğlu, 2019; Hatisaru, 2018; İpek, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2020 Avrupa Komisyonu Eurydice Raporu, Avrupa'da Yetişkin Eğitimi: Öğrenme Fırsatlarına Erişimi Genişletmeye göre, İsveç Avrupa'da eğitim ve öğretime katılan yetişkinlerin en yüksek oranına sahiptir. Eurostat 2020 verilerine göre, karşılaştırılan 10 ülkeden 7 Avrupa ülkesinde 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdeleri sırasıyla, İsveç %34,3 Finlandiya %29,0 Danimarka %25,3 İzlanda %22,2 Hollanda %19,5 Avusturya %14,7 ve Slovenya %11,2'dir. Avrupa Birliği (28 ülke) ortalaması %11,3'tür. Altı ülkedeki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdeleri, Avrupa Birliği (28 ülke) ortalamasından daha yüksektir.

Türkiye'deki 25-64 yaş arası yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılma yüzdesi ise %5,7'dir (Eurostat, 2020).

Bilginin değişim hızı karşısında gelişmiş ülkeler dahi çok yeni sorunlara çözüm bulmakta güçlük çekmektedir. 2019 yılında Çin'de ortaya çıkan Corona (Covid-19) virüsü, kısa sürede 2020 yılının başlarında tüm dünyaya yayılmıştır. Dünyanın küçük bir köye benzediği, virüsün sınırları kolayca aştığı ve dünyanın en gelişmiş ülkelerin dahi hastalığa karşı etkin tedavi geliştirmekte zorlandığı gözlenmiştir. Dünyanın ekonomileri en güçlü G-8 ülkeleri arasında yer alan ABD, İspanya, İtalya, Almanya, İngiltere, Fransa sağlık sistemleri bile Corona karşısında yetersiz kalmışlardır. Dünyanın tamamına yakınında etkisini gösteren Corona virüsü ile mücadele, dünyadaki ülke liderlerinin uzun süre öncelikli gündem maddesi olmuştur. Bu gelişmeler karşısında, herhangi bir doktorun 6 yıl tıp fakültesinde öğrendiklerinin yeterli olduğunu düşünmesi mümkün değildir. Bunun için hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi başarı için şarttır.

Corona virüsü, sadece sağlık sistemini etkilememiştir. Ekonomi, güvenlik ve eğitim sistemleri başta olmak üzere ilgili tüm sistemler etkilenmiştir. Dünyada Corona virüsün yayılımını yavaşlatmak ve durdurmak için alınan en başlıca tedbirlerden birisi yüz yüze eğitime ara vermek olmuştur. Eğitime, internet, bilgisayarlar ve televizyonlar kullanılarak, uzaktan eğitim şeklinde devam edilmesi çözümü geliştirilmiştir. Okullardaki eğitimin, yüz yüze eğitim kadar etkili ve faydalı olmasa da mevcut sağlık koşulları ve ölüm tehdidi göz önüne alındığında, uzaktan eğitim şeklinde devam ettirilmesinin en uygun çözüm olduğu değerlendirilmektedir. Yetişkin eğitimi de bu süreçte imkânlar dâhilinde uzaktan eğitim şeklinde devam ettirilmektedir.

Dünyada değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Bireylerin, örgütlerin, kurumların, ülkelerin değişimin gerisinde kalmaması için başvuracakları kaynakların en önemlilerinden birisi eğitimdir. Örgün eğitim kapsamında bireylerin okullarda, derslerde, yüz yüze öğrendikleri bilgiler, okul hayatı bitince güncelliğini kaybedebilmektedir. Okullarda öğrenilen bilgiler, meslek yaşamında ve hayatın geri kalan kısmında yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik, doktorluk, mühendislik, avukatlık, hâkimlik, savcılık vb. hangi meslekten olunursa olunsun, hayat boyu öğrenmeye, bireylerin kendilerini geliştirmelerine ve yetişkin eğitimine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Adult Education In Europe 2019. *A Civil Society View.* (2019). https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/Country-Reports-2019.pdf Erişim Tarihi: 20.05. 2020.

Akyol, B., Ulutaş, M. ve Yavuzkurt, T. (2020). PISA sınavında başarılı olan ülkelerde (Singapur, Finlandiya ve Japonya) yetişkin eğitiminin örgütlenmesi ve türkiye karşılaştırması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(24).

Arnett, J. J. (2003). *Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups, new directions for child and adolescent development,* no. 100, Summer. www.jeffreyarnett.com/articles/ Erişim Tarihi: 10.04. 2020.

Atalay Mazlum, A. (2017). Türkiye ve İzlanda eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Ines Journal. 4(11),* 173-191.

Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2013). Kanada eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed) *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi: PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*. (2. Baskı) içinde Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Bakioğlu, A. ve Göçmen. G. (2014). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* içinde, (ss. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Balcı, A. (2018). Düşünen okullar öğrenen ulus: Singapur'da yaratıcılık ve eleştirel düşünme girişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(2).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, (1989).

Celep, C. (2003). *Halk eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2016). Singapur Eğitim sistemi. www.kamudanhaber.net /singapur-egitim- Erişim Tarihi: 12.04.2020

Council of Ministers of Education Canada (CMEC), (2012). www.cmec.ca/Publications/Lists/ pdf Erişim Tarihi: 20.05.2020.

Erdoğan, İ. (2001). Ulusal kalkınma ve eğitim ilişkisi, *Liberal Düşünce Dergisi*, *6*(21), 34-39.

Government of Canada (2020). Erişim adresi: www.canada.ca/en/immigration-refugees Erişim tarihi: 05.05.2020

Guan C., Ding D., & Ho K.W., (2015). E Learning in higher education for adult learners in Singapore. *International Journal of Information and Technology*, 5, 348-353.

Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Islandis (2020). Lifelong learning in Iceland, https://vefur.island.is/en/eduction_and_society/ Erişim Tarihi: 20.05. 2020.

İpek, C. (2018). Güney Kore eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* içinde (ss. 375-406). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İzlanda Konsolosluğu (2020). Erişim Adresi: https://www.izlandakonsoloslugu.com/izlanda-hakkinda/ Erişim Tarihi: 02.05.2020

Eurostat. (2020a). Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and educational attainment level. Age Class from 25 to 64 years old. Last update: http://appsso.eurostat .ec.europa.eu/ 23 Erişim Tarihi: 02.05.2020.

European Commission. (2019a). Education and training monitor 2019 Austria. Directorate-general for education, youth, sport and culture. https://ec.europa.eu/education/ Erişim Tarihi: 02.05.2020.

European Commission. (2019b). Education and training monitor 2019 Denmark. Directorate-general for education, youth, sport and culture. https://ec.europa.eu/education/ Erişim Tarihi: 02.05.2020.

European Commission. (2019c). Education and training monitor 2019 Finland. Directorate-general for education, youth, sport and culture. https://ec.europa.eu/education/ Erişim Tarihi: 02.05.2020.

European Commission. (2019d). Education and training monitor 2019 Netherlands. Directorate-general for education, youth, sport and culture. https://ec.europa.eu/education/ Erişim Tarihi: 02.05.2020.

European Commission. (2019e). Education and training monitor 2019 Sweden. Directorate-general for education, youth, sport and culture. https://ec.europa.eu/education/ Erişim Tarihi: 02.05.2020.

Eurydice, (2020f). Iceland adult education and training. 26 November, 2019. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Eurydice, (2020g). Iceland adult education and training. Distribution of responsibilities. 21 December, 2018. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Eurydice, (2020h). Iceland adult education and training. Main providers 30 January, 2018. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Eurydice, (2020ı). Slovenia adult education and training. 18 December, 2019. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Eurydice, (2020i). Slovenia adult education and training. Distribution of responsibilities. 16 March 2018. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Eurydice, (2020j). Slovenia adult education and training. Main providers. 19 March 2018. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Eurydice, (2017). The education system in the Republic of Slovenia 2016/2017 http://www.eurydice.si/images/publikacije/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Hatisaru, V. (2018). *Eğitim ve başarı: Güney Kore örneği, yabancı ülkelerde eğitim, öğretmen dünyası.* Nisan 2018. 49-52. https://www.researchgate.net/publication/ Erişim Tarihi:20.05.2020.

Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler–Göz ardı edilen bir kesim.* S. Ayhan (Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Knowles, M. (2009). *Androgoji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji* (Çeviren: Serap Ayhan), A. Yıldız ve M. Uysal (Ed), *Yetişkin Eğitimi* içinde (2.Baskı), (ss: 127-144). İstanbul: Kalkedon Yayınevi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kocabatmaz, H. (2019). Yetişkin eğitiminin tanımı ve kapsamı, Ereş, F. (Ed.). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.

Lowe, J. (1985). Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış. (Çeviri: T.Oğuzkan). Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Ankara.

Magnúsdóttir, S. K. (2014). *Adult education in Iceland.* https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/adult-education-iceland Erişim Tarihi: 20.05. 2020.

Mazlum, A. (2017). Türkiye ve İzlanda eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 173-191.

MESC (2002). Ministry of education, science and culture. *The education system in Iceland. Reykjavík: MESC.* Retrieved from eng.menntamalaraduneyti.is/ministry/

OECD (1977). *Learning opportunities for adults.* Paris: OECD Publications.

OECD (2019). Education at a glance, Iceland. https://www.oecd.org/education/ Erişim Tarihi:20.05. 2020.

Ramos, C., & Gopinathan, S. (2016). Vocational training and continuing education for employability in Singapore and Philippines, THF *Working Paper Series,* No: 1. https://www.researchgate.net /profile/ Erişim Tarihi: 20.05. 2020.

Seçilmiş (Demircioğlu), A. (1996). *Halk eğitim merkezlerindeki halkla ilişkiler çalışmalarının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Shanahan, M. J., Porfeli, E., Mortimer, J. T., & Erickson L. (2002). Subjective age ıdentity and the transition to adulthood: Demographic markers and personal attributess. *Youth Development Study,* 8, 76-81.

Shinil, K. (2014) Adult learning and education in Korea https://uil.unesco.org/fileadmin/ Erişim Tarihi: 20.05.2020.

Singapore in Figures (2019). Erişim adresi: www.singstat.gov.sg/-/media/ Erişim Tarihi: 12.04.2020.

Sönmez, A. (2018). *Türkiye ve Singapur eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Erişim Adresi: https://prezi.com/ Erişim Tarihi: 15.04.2020.

Statista, (2020). www.statista.com/statistics/ Erişim Tarihi: 20.05. 2020.

Statistics Canada (2008). www150.statcan.gc.ca/n1/ htm Erişim Tarihi: 20.05.2020.

Tan, J. (2015). The prospect of future development in Singapore. *Advancesin The Scholarship of Teaching and Learning,* 2, 56-65.

Taşdan, M. (2018). Kanada eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* içinde (ss. 593-607). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Uysal, M. (2009). Yetişkin eğitiminde program planlama. A. Yıldız ve M. Uysal (Derleyenler). *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde (ss. 199-228). Birinci Basım. Ankara, Kalkedon Yayınları.

Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (2004).

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (2005).

Haydar İRBAN

1976 yılında Kumluca/Antalya'da doğmuştur. 1994 yılında Kuleli Askeri Lisesi'nden, 1998 yılında Kara Harp Okulu'ndan Jandarma Teğmen ve Sistem Mühendisi lisans derecesi ile mezun olmuştur. 2003 yılında Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü'nde Genel Yönetim Tezli Yüksek Lisansını tamamlamıştır. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi ve Teftişi Tezli Yüksek Lisansını tamamlamıştır. 2000-2024 yılları arasında sırasıyla, Kırıkkale, Tokat, Ankara, Şırnak, Ankara, Afganistan, Şırnak, Ankara, Bosna Hersek, Bingöl, Tokat, Ağrı, Suriye, Ankara ve Bilecik'te yöneticilik ve eğiticilik görevlerinde bulunmuştur. Bilecik Söğüt'te Jandarma Albay olarak görev yapmaktadır. Halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi Doktora programında Doktora Tez aşamasındadır. "Eğitim Yönetimi ve Planlamasına Depremin Etkilerine Yönelik Bir Model Önerisi" konulu Doktora Tezini tamamlamak üzeredir.

BÖLÜM 3

ANILAR

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

TED Üniversitesi Öğretim Üyesi, yuksel.kavak@tedu.edu.tr

Değerli Dostum Prof. Dr. Kasım Karakütük İçin…

Herşeyden önce Değerli Dostum Kasım Hocanın meslek yaşamındaki 40. Yılını kutluyor, bilim alanına ve toplumsal yaşama katkılarının daha nice yıllar devam etmesini diliyorum.

Kasım Hocayla dostluğumuz 1990'lı yılların başına dayanmaktadır. Kongreler, toplantılar, jüriler, tez izleme komitesi üyelikleriyle başlayan ilişkilerimiz aynı zamanda Ankara Üniversitesi ve Hacettepe arasındaki işbirliklerini de güçlendirdi ve sürekli kıldı. Yıllardır birçok akademik ortam ve etkinlikleri paylaştık, aynı panellerde yer aldık. Özellikle lisansüstü düzeyde birçok bilim insanının yetişmesi ve eğitimcilerin mesleki gelişimlerine destek sağladık.

1980'li yıllara gelindiğinde, eğitim ekonomisi ve planlaması alanındaki tez çalışmaları ve yayınların artışıyla bu disiplin giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu bağlamda, Ankara Üniversitesi ve Prof. Dr. Mahmut Adem, bu yaygınlaşmanın öncüsü olmuştur. Kasım Hoca da o yıllardan bu yana eğitim ekonomisi ve planlaması disiplininin yaygınlaşması ve sürdürülmesinde öncüler arasında yer almıştır. Hocanın, eğitim planlaması, eğitim bütçesi yönetimi, eğitimin finansmanı, eğitimin demografik boyutları, eğitimde maliyet fayda analizleri, lisansüstü öğretim ve öğretim üyesi yetiştirme alanlarında çok sayıda kitabı ve makalesi bulunmaktadır. Karakütük, yayınlarında, eğitim planlamasının sadece teknik yönleriyle ilgilenmemiş aynı zamanda Türk eğitim sisteminin temel sorunlarına da -lisansüstü öğretim, eşitlik, demokratik ve laik eğitim, yükseköğretim, eğitimde verimlilik- yer vermiştir.

Kasım Hoca, üniversiteye sadece bilim insanı olarak değil aynı zamanda yönetici olarak ta hizmet etmiştir. Anabilim Dalı Başkanlığı, Bölüm Başkanlığı, Dekan Yardımcılığı ve Ankara Üniversitesi Rektör Yardımcısı

olarak çok değerli katkılarda bulunmuştur. Yöneticilik süreçlerinde de işbirliklerimiz hep devam etmiştir.

Kasım Hocayla, MEB'in özellikle Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu kapsamındaki projesinde 2-3 yıl çok yakın çalıştık ve çok güzel anılarımız oldu. Onun centilmenliğini, nezaketini, kararlı duruşunu, güzel sohbetini, yakınlığını ve nüktedanlığını hiçbir zaman unutmayacağım.

Sevgi ve dostlukla birlikte, nice yıllara Kasım Hocam…

Prof. Dr. Ayhan URAL

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi. urala@gazi.edu.tr

Örgütsel Kültür İnşacısı ve Aktarıcısı Bir Bilimci: Kasım Karakütük

İçinde olmaktan onur duyduğum eğitim yönetimi bilim alanına ilk adımları attığım 1990'lı yılların başında uzaktan tanıyordum sevgili Kasım Hoca'yı. Lisans eğitimimi Gazi Üniversitesi'nde tamamladıktan sonra taşrada yeni açılan bir üniversitede çalışıyor ve yüksek lisans eğitimime devam ediyordum. Çalıştığım üniversite Ankara'ya görece yakındı. Eğitim yönetimi bilim dalından olan kurucu rektör Prof. Dr. Kemal Güçlüol, sonraki rektör Prof. Dr. Hasan Nihat Bilgen ve Ankara'daki üniversitelerden emekli olarak ve/veya ders vermek üzere görevlendirilen hocalarla eğitim yönetimi bilim dalı, hatırı sayılır güçlü bir kadroya sahipti.

Bütün zorluklarına rağmen çağdaş bir üniversite olarak kurulan bu taşra üniversitesinin eğitim yönetimi programının ilk öğrencileri arasındaydım. Doğrudan ve dolaylı olarak temas ettiğimiz hocaların da Türkiye'de eğitim yönetiminin kuruluş sürecine katkı vermiş ilk bilimciler olduğunun bilincindeydim. Birlikte çalıştığım, ders aldığım, doğrudan ve dolaylı tanıdığım, kaynaklarından yararlandığım, etkilendiğim, büyük bir saygı, sevgi ve hayranlık duyarak anlamaya çalıştığım her biri, **Suphi**[*] gibi bir acayipti nazarımda. Cehalete karşı **bilim ile dayan**[**]ıyorlardı, görüyorduk. Kattıkları için kendilerine şükranlarımı sunuyor teşekkür ediyorum, aramızdan ayrılanların anısı önünde saygıyla eğiliyorum.

O yıllarda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye'deki eğitim yönetimi çalışmalarının merkezinde yer alıyordu. Orada çalışanlar, okuyanlar çok şanslıydı. Önemli bir akademik birikim ve geleneğe ortaklık ve tanıklık ediyorlardı. Biz ise taşradaydık ve uzaktan haberdar oluyor ve etkileşebiliyorduk. Bugünkü iletişim olanakları olmamasına rağmen haberdardık, ulaşabildiğimiz, erişebildiğimiz kişiler ve kaynaklar vardı, ilgimize dayalı olarak etkileniyorduk. 1990'ların sonunda doktorayı bitirmiş ve milenyumun başlarında Ankara'ya dönmüştüm. Gazi Üniversitesi'nde

---

[*] Hayaloğlu, Y. (2010). **Bir Acayip Adam.** Dur Ağlama Gözlerim. Ağaç Yayınevi. İstanbul.

[**] Arif, A. (2017). **Anadolu.** Hasretinden Prangalar Eskittim. Metis Yayınları. İstanbul.

olmama rağmen doğrudan temas etme olanağı yakalamıştım diğer üniversitelerdeki alan hocalarıyla. Değişik vesilelerle karşılaşıp tanışma olanağı bulduklarımla da saygın bir bağ kurabilmiştim. Bu ilişki ve işbirliği, daha çok Ankara Üniversitesi'nin eğitim yönetimi alanındaki merkezi rolüne dayalı olarak oraya yönelmişti. Ancak eğitim yönetimi bilim dalının -o yıllarda ve sonraki yıllarda farklı adlarla ifade edildi- kurucu hocalarının birçoğu emekli olarak okuldan ayrıldığı için bir kısmıyla tanışma olanağı bulamamıştım. Yerlerini, öğrencileri olan ikinci kuşak öğretim elemanlarına bırakmışlardı. Onlar da bize -bana- deneyimlerini hiçbir kısıt olmaksızın aktaran arkadaşlardı. Sevgili Dr. Karakütük ile de bu süreçte tanışma fırsatı buldum. Bu süreçte zaman zaman okula uğrayan alanın kurucu hocalarıyla da karşılaşma olanağı bulup tanışıyordum. Bir ziyaretimde sevgili Dr. Karakütük'ün odasında tanıştım Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu ile. Eserlerinden çokça yararlanmıştım bu alandaki herkes gibi. Bu kısacık ve rastlantısal tanışma bile beni derinden etkilemiş, bir başka önemli durumu fark etmemi sağlamıştı. Aynı zamanda sevgili Dr. Karakütük'ün eğitim yönetimi bilim alanının kurucularından Bursalıoğlu Hocanın bilimsel çalışmalarına, söylem ve eylemine özenle sahip çıkarak yaşattığını, geliştiren ve bizlere aktaran bir davranış içinde olduğunu fark etmiştim. Bu yaşantı, sevgili Dr. Karakütük ile daha sık görüşmemi ve çalışma yapmamı sağladı. Yeni kuşak bilimcilerin özensiz ve hatta gereksiz gördüğü bilimsellik, özen, nezaket ve saygıyı katıldığı kongre ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklerdeki tutum ve davranışları ile jüri görevlerinde de devam ettiriyor, geleneği sürdürerek kültürü geliştirip taşıyordu. Bana göre sevgili Dr. Karakütük, evrensel değerleri geliştirme, bilimsel araştırma ölçütlerine uygun çalışma, cumhuriyet kazanım ve değerlerine bağlılık, Türkçe yazım ve anlatım hassasiyeti gibi konularda alanın kurucularından aldığı bayrağı koruyup geliştirerek bizlere ve gelecek kuşaklara aktarabilmiş bir bilimcidir.

Eğitim yönetimi alanını kuran hocaların öğrencisi olan Sevgili Dr. Karakütük'ün bilimi, bilimsel çalışmaları bireysel ve toplumsal yaşamın merkezine koyma çabası ve mücadelesinin, o örgüt kültürünün inşasına tanıklık ve katkı vermesinin bir yansıması olduğunu düşünüyorum. Bu eşsiz kültürü aktarabilmesini de içinde yetiştiği Anadolu kültürüyle ilişkilendiriyorum. Dolayısıyla kendisini, örgütsel kültür inşacısı ve aktarıcısı bir bilimci olarak tanımaktan büyük onur duyuyorum.

Sevgili Dr. Kasım Karakütük, teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum.

Dayanışmayla.

Prof. Dr. Mehmet Metin ARSLAN

Kırıkkale Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi

Eğitimde Bilim ve Kültür Aktarıcısı Kasım Hoca

"Türkü sever türkü söyler…"

Değerli Kasım Hocam ile 1994 yılı Bahar Dönemi'nde Ankara Üniversitesinde doktora dersleri alırken Mahmut Adem Hoca'nın odasında tanıştım. Kendisinin eğitim yönetimi ve planlaması bölümünün araştırma görevlisi ve doktora öğrencisi olduğunu öğrendim. Ben o dönemde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında şube müdürü olarak görev yapıyordum. Haftada iki gün doktora derslerine katılmak için Cebeci - Beşevler arasında koşuşturuyordum. Her hafta derse geldiğimde fırsat buldukça Kasım Hoca'nın odasına uğruyor, programlarla ilgili bilgi alıyordum.

Kasım Hoca ile lisansüstü öğrencilik yıllarında ilişkimiz Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu arasındaki çatışmanın etkisinden dolayı mesafeliydi. Kurumlar arasındaki çatışmanın gündeminde "öğretmen yetiştirme", "ders geçme ve kredi sistemi" uygulaması konuları vardı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin kuruluşunun temel amaçlarından biri olan "Ülkede eğitim bilimleri alanında ihtiyaç duyulan uzmanları yetiştirme…" misyonu millî eğitim bürokrasisince pek kabul görmüyordu. O dönem bakanlıkta Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarından mezun olanlara yönelik uzman kadroları ihdas edilmemişti. Bu sorunu hocalar her fırsatta dile getiriyor ve bakanlığı eleştiriyorlardı. Eleştirileri kurumumda dile getiriyor, bakanlığın danışma ve karar organı olan Talim ve Terbiye Kurulu üye ve uzmanlarının düşüncelerini alıyordum. Fakülteye geldiğimde ders aldığım hocalarım ile Kasım Hoca ve diğer bölüm asistanlarıyla paylaşıyordum. Başta iki kurum arasındaki görüş farklılığından rahatsız olmama rağmen sonraları hocalarımın görüşlerinin yanında yer aldım. Talim ve Terbiye Kurulunda öğretmen işleri şube müdürlüğü yaparken öğretmen menşei (öğretmen olarak atamaya esas alınacak alanlar, bu alanlara göre mezun oldukları yükseköğretim programları ve aylık karşılığında okutacakları derslerin belirlenmesi) çalışmalarında fakültemin mezunlarının sorunlarını dile

getirerek etkili olduğumu düşünüyorum. Bu konuda Kasım Hoca'nın öğrencilerinistihdamına yönelik çabalarının etkisinde kaldığımı da söylemeden geçemeyeceğim.

Kasım Hoca ile ilişkimiz Kırıkkale Üniversitesinde göreve başladıktan sonra da devam etti. Hocanın idari görevleri nedeniyle uzun süre birbirimize selam göndererek haberleştik. Halk arasında derler ya "Selam götüren getiren sağ olsun.". Bizim selam taşıyanlarımız ikimizin de öğrencisi olan arkadaşlardı. Bu arkadaşlardan özellikle Aşık Mesuli (Abbas Turan Hoca) sağ olsun. Otuz yıllık tanışıklığımızın en uzun dönemi olan bu süreyi dumanla haberleşmeye benzetiyorum. Kasım Hoca ile dumanla haberleşmemiz epey uzun sürdü ama her ikimize de ak duman hiçbir zaman kara duman olarak görülmediğinden bu durumu her şeyin yolunda olduğu şeklinde algıladık.

Son yıllarda birçok akademik ortamda karşılaşmamız, fırsat buldukça bir araya gelip Kasım Hoca'nın bağlama dinletisine/bağlamayı konuşturmasına katılmamız rutin hâle geldi. Hoca ile farklılıklarımızı zenginlik kabul edip ortaklıklarımızı dostluğumuzun payandası gördüğümüzden birbirimize olan bağlılığımız gelişti. Kasım Hoca ile aynı ilin, muhterem eşi ile aynı ilçenin insanı olmamız nedeniyle kendisi beni büyük kayınbirader olarak lanse etmektedir.

Hayırlı damat Kasım Hoca'nın akademisyenlik vasfından bahsedecek olursam–gördüklerim dinlediklerim- öğrencilerin ve genç asistanların çeşitli sorunlarına samimi olarak eğildiğini ve onların gönlünde taht kurduğunu takdirle karşılamaktayım. Atatürk sevgisi saygısının yanında onun ilkelerini kendine yol olarak seçmiş; çağdaş, ilerici, ulusalcı ve bağlamacı derin bir entelektüel olan Kasım Karakütük kardeşime tüm sevenleri ve sevdikleriyle birlikte sağlık ve esenlik dolu bir ömür dilerim...

Prof. Dr. Ebru OĞUZ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi,
ebru.oguz@msgsu.edu.tr

Kasım Hoca'ya

Kasım Hoca'nın lisanstan itibaren eğitim ve özel hayatımda farklı bir yeri vardır. Hem akademik hem de bireysel olarak. Burada yüksek lisans döneminden bir anıyı paylaşmak istiyorum. O zaman Kasım hocadan "Nüfus ve Planlama" diye bir ders almıştım, ilk ödev benimdi, konumu hatırlamıyorum ama epey bir araştırma yaptığımı hatırlıyorum. Ödev raporunu teslim edip sunduktan sonra Kasım hoca her ödeve dönüt verirdi. Benim raporum epey bir kırmızıydı alır almaz ne kadar çok hatam var diye düşünüp üzülmüştüm. Ancak tüm düzeltmelere baktığımda hem içerik hem de biçimsel olarak ne kadar çok eksiğim olduğunu görmüştüm. Bu dönütler öğrencilikte de sonrasında da benim için bir öğrenme oldu.

Hayatın akışı içinde kırılma noktaları olduğunda da Kasım Hocanın desteğini hep hissetmişimdir. Ankara'dan Samsun'a giderken, Samsun'dan İstanbul'a gelirken akademiye ve hayata dair yaşanan gelişmeler de Kasım hoca her zaman hal hatır ve her hangi bir konuda desteğe ihtiyacımın olup olmadığını sorması hep yanımda olduğunu hissettirmiştir. Ankara'ya Fakülteme her gidişimde tüm hocalarımı ziyaret etmeye çalışırım. Kasım hocayı, kahkahaları ve misafirperverliği her zaman anarım. Bu anı kitabına hocama yakışır bir bölüm yazmak isterdim ama maalesef olamadı. Kısacıkta olsa kitapta yer almak istedim. Emekleriniz ve desteğiniz için çok teşekkürler, elbette çok fazla anı vardır, hayatımın 14 yılı Eğitim Bilimleri Fakültesinde geçti, hep ikinci evim dediğim yerdi orası ve bu duyguyu yaşama sebebim tüm hocalarım ve arkadaşlarımdı. Bunu hissettiren de sizler oldunuz.

Saygılarımla

Prof. Dr. Erten GÖKÇE

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Önemli Bir Değer: Kasım Karakütük Hoca

Çok kıymetli Kasım Karakütük Hoca ile 1990 yılında asistanlığa başladığım yıl tanıştım. Kendisi ne zaman bir sorunla karşılaşsak sorunun çözülmesi için yardımı olur, destek olur. Ve daima bir çözüm yolu bulmaya odaklanırdı. Olumlu ve yapıcı iletişimi, insanlara verdiği değer, her zaman ayağa kalkarak sizi karşılaması ve çıkarken kapıya kadar yolcu etmesi hiç unutamadığım olgulardan biridir.

Bir sorunumuz veya bir problemimiz olduğunda Kasım Hocaya gidip danışır ve kendisinden fikir alırdık. Bazen çok fazla iş yükümüz olur ve gerçekten yorulurduk. Bu süreçlerde bize destek olan aslında çok işin veya sorumluluk üstlenmenin insanı yetiştirdiğini, insana değer kattığını, bu işlerden rahatsız olmamamız gerektiğini, ne kadar çok çalışırsak kendimizi o kadar donanımlı hale getireceğimizi ifade ederdi. Bu yönüyle Kasım Hoca bize değer kattı, örnek oldu, liderlik etti ve her zaman kendisini saygıyla, hürmetle anacağımız bir akademisyendi. Kendisine sonsuz teşekkür ediyor, bundan sonraki yaşamında da sağlık ve mutluluklar diliyorum. Birlikte çalışmanın ve yıllarca aynı kurumda beraber görev yapmanın keyfini yaşadık. Bizlere çok iyi anılar ve çok güzel örnekler bıraktı. Aynı zamanda da bir akademisyen olarak her zaman iyi işler yapıp fakültemizin çehresinin değiştirilmesinde çok büyük emeği olan bir insandır.

Hiç unutamadığım anılarımdan birisini de paylaşmak istiyorum. O yıllarda lavabolarda kâğıt havlu ve tuvalet kâğıdı bulunmuyordu. Bu sorunu Kasım Hocaya anlattığımızda Dekan Yardımcısı olarak bu sorunu çözeceğini ve bununla ilgili gereken tedbirleri alacağını söyledi. Birkaç hata sonra bir kamyon dolusu kâğıt havlu ve tuvalet kağıdının fakültemize geldiğini gördüm. Kasım Hoca kişisel çabaları ve girişimleriyle bu sorunu çözmüştü. Her ne kadar öğrencilerimiz buna çok alışkın olmasa da zamanla bu kurumumuzun bir kültürü haline gelmişti. Çok kıymetli Kasım Hocaya kurumumuza kattığı değer için teşekkür ediyor, bundan sonraki yaşamında da sağlık ve mutluluklar diliyorum.

Hocam Prof. Dr. Kasım Karakütük

Doç. Dr. Ece Özdoğan Özbal

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

2009 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilan ettiği Eğitim Ekonomisi ve Planlaması doktora programına başvurmuştum. Mülakat için İzmir'den Ankara'ya geldim ve bölüm koridorunda sıramı beklemeye başladım. O sırada yüksek lisans başvuruları tamamlanmış, doktora başvuruları başlamıştı. Mülakat, dönemin anabilim dalı başkanı olan Kasım Hocamın odasında gerçekleştiriliyordu. İlk sıradaydım ve heyecanla bekliyordum. İçeri girdiğimde diğer hocalarla tanışma fırsatı buldum ve Kasım Hocam ile de ilk kez o gün tanıştım. Pozitif enerjisi sayesinde heyecanımı yenip soruları yanıtlayabildim.

Kasım Hocam o gün, geleceğim açısından son derece önemli bir öneride bulundu. Eğitim Ekonomisi ve Planlaması alanında doktora yapmadan önce yüksek lisans yapmam gerektiğini, ayrıca bilimsel hazırlık sürecine dahil olacağımı ve yaklaşık üç yıl daha eğitim almam gerektiğini belirtti. Bu, ikinci bir yüksek lisans anlamına geliyordu ve oldukça uzun bir süreçti. Ancak, Hocamın tavsiyesine uyarak yüksek lisans programına başladım. Onun desteği daha ilk tanıştığımız gün başlamıştı.

Yaz döneminde yüksek lisans başvurumu tamamladıktan sonra aynı yıl Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda uzman olarak göreve başladım. Derslerime yoğun bir şekilde devam ederken tez danışmanım Kasım Hocam oldu. Kendisi, geleceği öngörme yeteneğiyle bana yüksek lisans tezimde planlama çalışmamı, doktora sürecimde ise ekonomi çalışarak ekonomi ve planlama bütünlüğünü sağlamamı önerdi. Akademik kariyerimde danışmanımın önemi büyüktü ve bunu süreç içerisinde defalarca deneyimledim. Yüksek lisans tezim tamamlandıktan sonra doktora sürecim başladı ve yine Kasım Hocam danışmanımdı. Kendisi, öğrencilerinin çalışmalarını titizlikle inceleyen, onların iyi birer akademisyen olmaları için rehberlik eden bir hocaydı. Derslerini özenle işler, soruları yanıtlar ve ödevlerin bilimsel bilgiye uygun,

aynı zamanda Türkçe yazım kurallarına uygun bir şekilde hazırlanmasına önem verirdi. Öğrencilerine geri bildirim vermek için büyük bir emek harcar, onları sabırla yönlendirirdi.

Yüksek lisansa başladığımda akademisyen olmayı hedeflemiştim ve bu süreçte Hocamın önerilerini her zaman dikkate aldım. 2012 yılında yüksek lisansımı, 2017 yılında ise doktoramı tamamladım. Ancak Kasım Hocam ile çalışmalarımız bitmedi. Doktora sonrası süreçte hem akademik yayınlarda hem de onun editörlüğünü üstlendiği Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisinde birlikte çalışmaya devam ettik. Bu süreçlerde de akademik yayına ilişkin bana rehberlik etti.

Kasım Hocam, hocası Prof. Dr. Mahmut Adem'den aldığı bayrağı eğitim ekonomisi ve planlaması alanında taşımış ve bu alanın Türkiye'de gelişimine büyük katkılar sağlamıştır. Bilimsel yöntemi esas alan yaklaşımıyla yazdığı kitaplar, makaleler ve sunduğu bildirilerle örnek bir bilim insanı olmuştur. Atatürk'ün bilimsel, laik ve demokratik eğitim ilkelerinin önemini her zaman vurgulamıştır.

2009 yılından bu yana, 15 yıldır kendisiyle çalışmaktayım. Kasım Hocamın çalışkanlığı, özverisi, fakültesine ve üniversitesine sağladığı katkılar, eğitim ekonomisi ve planlaması alanında geliştirdiği yeni araştırma fikirleri ve bu alan için gece gündüz çalışması takdire şayandır. Öğrencilerine sevecen bir şekilde yaklaşır, kimseyi kırmamaya çalışır, araştırma görevlisinden profesöre kadar akademisyenliğin her aşamasındaki kişiyle iyi iletişim kurar. Hocam anlattığı fıkralar ile insanları yoğun ve gergin temposunda biraz da olsun gülmelerini sağlar. Akademisyenliğinin yanı sıra, Kasım Hocam aynı zamanda iyi bir aile babasıdır.

Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bu 40 yıl, hem alanımız hem de biz öğrencileri için çok kıymetlidir. Kasım Hocamın akademideki 40. yılını kutluyor, yetişmemde ve bugünlere gelmemde verdiği emekler için kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Dr. Pınar Ulutaş

Global Banking School Oxford Brookes University Partnership

Kasım Hocam'a Anı

Hocaların Hocası, Çok Değerli Danışmanım
Prof. Dr. Kasım Karakütük Hocam'a:

Çok değerli Kasım Hocam ile yüz yüze tanışmam doktora sürecimde gerçekleşse de, kendisini yüksek lisans hocamın hocası olarak ismen daha önceden tanıyordum. Fakülteye ilk geldiğim gün, tanışmak için odasına gitmiştim. Tereddütsüz, değerli zamanını ayırmış ve Ankara Üniversitesi'nde lisansüstü öğrenci olmanın ne anlama geldiğini, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nın kıymetli hocalarını ve kültürünü anlatmıştı. Bu sohbet, kalbimde Ankara Üniversitesi'ne ait olma isteğini daha da alevlendirdi. Odaya veda ettikten hemen sonra Eğitim Planlaması kitabını alarak bilim sınavına çalışmaya başladım.

Doktora bilim sınavını geçtikten sonra, danışmanım olarak kimle çalışmak istediğim konusunda hiçbir tereddüt yaşamadım. Kasım Hocam, akademik kimliğime sayısız katkılar sağlamış, kişisel rehberliğiyle bana ışık tutmuştur. Şehir dışından geldiğimizi bildiği için her hafta yalnızca bana değil, tüm öğrencilerine ev sahipliği yapar, nezaketi ve düşünceliliğiyle uzun yolculuklarımızı anlamlı hale getirirdi. Derse çay söyleyip öğrencilerinin içini ısıtır, fıkralarıyla yüzümüzü güldürür ve bizleri her zaman sıcak bir ortamda karşılamayı ihmal etmezdi. Kasım Hocam, her zaman paylaşımcı, öğrencilerine değer veren ve bunu onlara hissettiren biriydi.

Kasım Hocam'ın kalbime dokunduğu birçok anısı var, ama birini paylaşmak isterim. Bir çevrim içi eğitim kaydımı, görüşlerini almak için hocamla paylaşmıştım. Hocam da kayıtta kullandığım kahve kupası yerine Ankara Üniversiteli logolu bir kupa kullanabileceğimi önermişti. Ben de kampüste, Cebeci kampüsünde bulamadığımı söylemiştim. Hocam, bir sonraki hafta bana, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Ankara Üniversitesi logolu kupa ve rozet hediye etti.

Kasım Hocam'ın Ankara Üniversitesi ve Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'na katkıları, araştırmaları, yetiştirdiği öğrencileri ve ortaya koyduğu eserler herkes tarafından bilinir; ismi, eğitim planlamasında bir marka haline gelmiştir. Yetiştirdiği öğrenciler, bugün çeşitli üniversitelerde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Ancak, onun alan bilgisinin ve insani özelliklerinin ötesinde benim için en değerli yanı, tez danışmanım olarak bana kattıkları ve benim için yaptıklarıdır.

Tez yazım süreci, dünya genelinde COVID-19 salgınının yaşandığı döneme denk geldi. O sırada İngiltere'ye taşınmıştım. Ülke değiştirmenin getirdiği zorluklar ve salgının belirsizliği içinde birkaç kez doktora sürecini bırakma noktasına geldim. Ancak her defasında Kasım Hocam beni yeniden ayağa kaldırdı. Bazen "Umarım iyisinizdir," bazen yalnızca "Pınar" diye başlayan mesajlarıyla bana moral verdi. Bu manevi destek, sürece tutunmamı sağladı. Saat farkına rağmen, Türkiye saatiyle gece 11'den sonra bile bana zaman ayırdı. Kasım Hocam'ın hakkını asla ödeyemem; kendisine tüm kalbimle minnettarım.

İngiltere'ye gelişimin dördüncü yılında, Londra'da büyük bir üniversitede akademik işleyişten sorumlu dekan yardımcısı olarak çalışıyorum. Bu, Türkiye'den sadece dört yıl önce taşınmış biri için hem gurur verici hem de oldukça zorlayıcı bir görev. Ancak gönül rahatlığıyla söyleyebilirim ki, bu pozisyonun bana teklif edilmesinin en büyük nedeni, kişisel özelliklerimin yükseköğretim planlaması dersinde öğrendiklerimle birleşmesiydi. Bu süreçte "İyi ki" diyorum. Çalıştığım üniversitenin insan kaynakları birimi, bana ilham olan kişilere dair bir görüşme yapmak istediklerini söylediler. Ben de akademik rehberliği, bilgisi ve duruşuyla kimden ilham aldığımı gururla paylaşacağım.

Değerli Kasım Hocam, size sonsuz saygı ve sevgilerimi sunuyorum. Sağlıkla nice yıllar, bizler gibi şanslı öğrenciler yetiştirmenizi diliyorum. Her zaman hayatıma dokunmaya devam etmeniz dileğiyle… Sizi çok seviyorum.

Gönül AYDIN

Ankara Üniversitesi, gonulaydin@ankara.edu.tr; ORCID: 0000-0002-5390-9256

Kıymetli Hocamla 40 Yıl İçinde Geçen 15 Yıl

Kasım Hocam, mesleğine son derece âşık ve öğrencilerine kendini adamış biri olarak Ankara Üniversitesi için büyük değerlerden ve benim yaşamımda da son derece önemli bir yere sahip değerli bir insandır. Kasım Hocamın benim yaşamıma girmesi 2007 yılında başlayan tezsiz yüksek lisans programı ile olmuştur. Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na öğrenci alımı sırasında mülakatta tanıştığım Hocam, güler yüzü ile mülakat sürecimi rahat geçirmemde etkili olmuştur. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na kabul edildikten sonra Hocamın programdaki tüm derslerini almıştım. Zorunlu, içeriği son derece yoğun ve matematik ağırlıklı bir ders olan *Planlama Teknikleri* dersi tüm arkadaşlarımın en çok zorlandığı ders iken benim en keyif aldığım ve en yüksek notla geçtiğim ders olmuştur. Bunda Kasım Hocamın etkisi ve katkısı çok büyüktür. Derslere devam ederken danışmanımın yurt dışı görevinden dolayı danışmanlığımı bırakacak olması nedeniyle Kasım Hocamdan danışmanım olmasını istedim. Beni hiçbir şekilde kırmadan çok sayıda danışmanlığını yürüttüğü öğrencisi olmasına rağmen memnuniyet duyacağını ifade ederek Hocamla olan uzun sürecim başlamış oldu. Tezsiz Yüksek Lisans Projem *Eğitim Harcamalarının GSMH İle Karşılaştırılması (1923-2011)* konuluydu. Adı proje olarak yer alsa da Kasım Hocam tez gibi kapsamlı bir çalışma yaptırdı bana. Ardından tezli yüksek lisansta da tez danışmanım olarak süreci devam ettirdik. Tezli yüksek lisans öğrenimim devam ederken Ankara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nda görev yapıyordum. Kasım Hocam bu nedenle *Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi Kapsamında Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi* konulu bir tez çalışması yürütmemi istedi. Bu süreç benim için hem öğretici ve hem de son derece keyifli geçti. Zorlanmandan ve çok fazla bunalmadan içinde de yer aldığım için süresinden önce mezun olmamı sağladı.

Hocamla Ankara Üniversitesi'nde Rektör Yardımcısı olduğu dönemde kurulmasına çok büyük katkı sağladığı Ankara Üniversitesi Sınav Yönetim Merkezi'nde (ASYM) görev yaparak ileriki süreçte de asistanı olarak birebir çalışma şerefine erişmiş kişilerden biriyim. Kasım Hocam doktora sürecimde farklı bir konu çalışmak isteğim için tez danışmanım olamadı ancak bu sürece birlikte başladığım ve süreci birlikte tamamlamak istediğim için beni kırmayarak tez jürimde olmayı kabul etti. Hocam, hala bu sürecimde tez danışmanım gibi bana zaman ayırarak destek ve yardımcı olmaya devam etmekte; sadece akademik olarak değil her zaman bana olan desteğini ve ilgisini yakından hissettirmektedir.

Kasım Hocamı şu şekilde anlatabilirim: Özgüveni yüksek, açık sözlü ve dobra, bildiği doğruları her zaman savunan biridir. Ne düşünüyorsa onu açıkça karşısındakini kırmadan uygun biçimde söyler. Her zaman karşısındaki kişiye saygıyla davranır, onu önemser ve ona değer verdiğini hissettirir. Çok yardımseverdir. Kasım Hocamın en önemli kişilik özelliklerinden biri de dürüstlüğüdür. Dürüstlük, kendisinin bir bilim insanı olarak kişiliğinin temelinde yer alır. Çok çalışkan ve disiplinlidir, çok çalışır, yılmaz, yorulmaz. Başarısının temeli çalışkanlığı ve disiplinli olmasıdır. Öğrencileri ve arkadaşları ile olumlu iletişim kuran aynı zamanda çok iyi bir dinleyicidir. Hocamla olan sohbetlerden hem akademik bilgi hem de akademik terbiye olarak pek çok kazanım elde ettiğimi söyleyebilirim.

Kasım Hocam çok iyi bir bilim insanıdır; bilimsel yönden de çok üreticidir ve aynı zamanda araştırmacıdır. Bana verdiği görevleri ve ödevleri detaylı ve kapsamlı bir şekilde araştırmam nedeniyle bana *araştırmacı gazeteci* derdi. Kendisi, son derece yüksek niteliklere sahip bir öğretim üyesi olduğu için öğrencilerin danışman olarak öncelikli olarak tercih ettiği ve bu nedenle çok sayıda öğrenciye danışmanlık yapan, öğrenciler tarafından dersleri öncelikli olarak seçilen, odası hiç boş olmayan ve çok sevilen bir insandır. Ben ve birlikte ders aldığım arkadaşlarım kendisinden çok önemli bilgi, kazanım ve deneyimler elde etmiştir. Kasım Hocamın son derece nitelikli akademik çalışmalar ve yetiştirdiği nitelikli öğrenciler ile eğitim yönetimi alanının öncü bilim insanları arasında çok kıymetli bir yere sahip olduğu kanaatindeyim.

Kasım Hocam, girişimci ve araştırmacı bir bilim insanı olarak Rektör Yardımcılığı döneminde Üniversitenin belki de en önemli birimlerinden biri olan, Üniversiteye değer katan ve katmaya devam eden Ankara Üniversitesi

Sınav Yönetim Merkezi'nin (ASYM) kurucularındandır. Benim de görev yaptığım Merkezde kendisinin öncülüğünde çok büyük başarılara imza atılmıştır. 2014 yılında kurulan Merkez ile kamu, özel sektör, sivil toplum kuruluşları, uluslararası kurum ve kuruluşların gereksinim duydukları sınavlar gerçekleştirilmiştir. Kasım Hocamın güvenip inanarak kurulmasında etkili olduğu bu Merkez, kökleri Cumhuriyet öncesine kadar uzanan Ankara Üniversitesi'ni son derece iyi bir şekilde temsil etmektedir.

Rektör Yardımcılığı döneminde üzerinde iki yıldan fazla bir süre birlikte çalıştığımız, Hocamın editörlüğünü benim de editor yardımcılığını yaptığım ve Ankara Üniversitesi için hazırlanan *İkinci Vatan ve Ankara Üniversitesi* kitabına gösterdiği özen kendisi ile ilgili unutamayacağım anılardan biridir. Son derece uzun bir hazırlık süreci olan kitap için Hocamın verdiği emek takdire şayandır. Kitaba, Ankara Üniversitesi'ne hizmet etmiş olan Alman bilim insanlarının katkılarını konu edindiği ve bu bilim insanlarının bazılarının Türkiye için *ikinci vatanım* demiş olmaları göz önünde bulundurularak *İkinci Vatan ve Ankara Üniversitesi (1933-1970)* ismi konulmuştur. Kasım Hocam kitabın içeriği, bölüm başlıkları, bölüm yazarlarının belirlenmesi, kitabın hangi yılları kapsayacağı konularında çok titiz ve yorucu bir çalışma süreci sergilemiştir. Bu titiz çalışma sürecinin sonunda da on yedi bölümden oluşan çok kapsamlı ve Ankara Üniversitesi'ne yakışır bir kitabın hazırlanmasına öncü olmuştur.

Kasım Hocam mevzuat konularına da hakim ve mevzuata son derece riayet eden, mevzuatı tam olarak uyguladığını gördüğüm ender insanlardan birisidir. Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nde değişiklik yapılmasına çalıştığımız dönemde konuyla ilgili tüm mevzuatı derinlemesine incelemiş, Yönetmelik Komisyonu'nu sıklıkla toplamuş ve hukuksal konulara ilişkin hukukçuların sürekli görüşüne başvurmuştur. Doktora ve sanatta yeterlik savunmasında başarılı olan öğrenciye *biniş* giydirilmesi düşünce ve önerisi Kasım Hocama aittir.

Sanatsal yönü de çok kuvvetli olan Kasım Hocam, Üniversitenin Türk Halk Müziği Korosu'nun da kurucularındandır. *Güneşten Türküler* adını verdiği koroda Üniversiteden çok sayıda akademik ve idari personel yer almıştır. Son derece yoğun çalışma temposuna rağmen koro çalışmalarını asla aksatmayan Hocam, çok başarılı ve yoğun katılımlı konserlerin düzenlenmesini sağlanmıştır.

Dilin kullanımı konusuna çok dikkat eden Hocam, "ihtiyaç" yerine "gereksinim", "hayat" yerine "yaşam", "belirlemek" yerine "saptamak", "unsur" yerine "öge" kavramlarını kullanmam noktasında da uğraş vermiştir. İyi eğitimciler öğrencilerinin hafızalarında her zaman güzel anılarla yer almıştır. Kasım Hocam da benim ve tüm öğrencilerinin hafızalarında her zaman güzel anılarla yer almış ve alacaktır. Hocamı bilgi birikimi, bakış açısı ve duruşuyla her zaman örnek almaya devam edeceğim.

Kasım Hocamla sohbet etmek de çok keyiflidir. Özellikle anılarını anlatırken onu hem kendisi yaşar hem de size yaşatır. Saatlerce keyifle dinleyebilirsiniz anlattıklarını. Benim özel yaşamımda da bir baba gibi yanımda olup bana akıl veren bir insan olarak çocuk yetiştirme noktasında bana çok sayıda nasihatta bulunmuştur. *En iyi okul eve en yakın okul diyerek* kızımın okuluna yakın bir yere taşınmamda etkili olmuştur.

Çok değerli Hocam, başta eşiniz, kızlarınız ve torununuz olmak üzere tüm sevdiklerinizle birlikte Size mutlu, sağlıklı ve huzurlu yıllar dilerim. Akademik yaşamınızın 40. yılında bilime ve topluma yaptığınız katkılar çok büyük. İyi ki Sizin öğrenciniz olmuşum ve iyi ki Sizi tanımışım. Bana kattıklarınız, yaşamımın en önemli süreçlerinde her an yanımda ve bana destek olduğunuz ve güvendiğiniz için sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla

Dr. Selami YILDIZ

Prof. Dr. Kasım Karakütük

1990-1995 yılları arasında Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünde öğrenciyken, Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğretim üyelerinin odalarının bulunduğu koridorda zayıf, oldukça uzun boylu, her zaman sakin yüz ifadesiyle Araştırma Görevlisi Kasım hocayı elinde kâğıtlarla, kitaplarla uzaktan görürdük. Prof. Dr. Mahmut Adem hocanın Eğitim Planlaması, Eğitim Maliyesi, Eğitim Finansmanı dersleriyle ilgili olarak Kasım Hoca bize sürekli yardımcı olur, yol gösterir, ağbilik yapardı. Odasına gittiğimiz zaman bizi mutlaka oturtur, ıhlamur ısmarlardı. Bu ıhlamur öğretim üyelerinin çay ocağından gelirdi ve bizim o kadar çok hoşumuza giderdi ki sürekli olarak öğretim üyelerinin çay ocağına gidip orada ıhlamur içerdik. Biz son sınıftayken Kasım Hoca Öğretim Haritaları dersini açmıştı ama ben o dersi başka bir dersle çakıştığı için alamamış çok üzülmüştüm.

Yıllar sonra 2008 yılında doktora eğitimi için tekrar Fakülteye geldiğimde Öğretim Haritaları dersini bu sefer alma fırsatını buldum. Dersin bir bölümünde Dünya Bankası tarafından Afrika'da yürütülen öğretim haritaları çalışmalarını inceliyorduk. Afrika'da çalışmaların yapıldığı yer isimleri bize değişik geliyor, dersin ortasında kendimizi tutamayıp gizli gizli gülüyorduk. Bu gülüşmelerin süresi bazen istemsiz olarak uzayabiliyordu. O zaman Kasım hoca tatlı sert biçimde bizi ikaz eder ve tekrar derse odaklanmamızı sağlardı.

Disiplini, titizliği, dakikliği, düzeni Kasım hocayı benim gözümde hep farklı yerlere koymuştur. Tez danışmanlığımı yaptığı zamanlardaki yönlendirmeleri, iş yoğunluğuna rağmen çalışmalarımın değerlendirilmesine ilişkin kısa süredeki geri dönüşleri kendisine gıpta ile bakmamı sağlamıştır. İş yoğunluğum nedeniyle tez çalışmamın planlanandan daha yavaş ilerlemesinin söz konusu olduğu dönemlerde beni hep motive etmiş, cesaretlendirmiş ve benim çalışmalarımın itici gücü olmuştur.

Çalışmalarında gösterdiği disiplin ve titizliğin yanında insani yönünün çok kuvvetli olması, sıcak, hoşgörülü, sevecen ve içten davranışları, daima güler yüzlü olması Kasım hocayla çalışmayı hep zevkli kılmıştır.

Kasım hocanın Eğitim Planlaması kitabı, çalışmalarımda hep başucu kaynağım olmuştur. Eğitim ekonomisi ve planlaması alanında yapmış olduğu çalışmalar, ortaya koyduğu eserler ve yetiştirdiği öğrenciler ile eğitim bilimleri çalışmalarına ışık tutan Prof. Dr. Kasım Karakütük'ü tanımış olmanın mutluluğunu yaşıyor, 40. çalışma yılını canı gönülden kutluyorum. İyi ki varsınız hocam...

BÖLÜM 4

FOTOĞRAFLARDA

PROF. DR. KASIM KARAKÜTÜK

M.E.B.
MHEM

КЫРГЫЗ-ТУРК «МАНАС» УНИВЕРСИТЕТИ
КЫРГЫЗСКО-ТУРЕЦКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «МАНАС»
АБИТУРИЕНТ-2014
exams.manas.edu.kg
КЫРГЫЗ - ТУРК "МАНАС" УНИВЕРСИТЕТИ
KIRGIZISTAN - TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ

ATAUM

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

Örgütlerin amacı ⇨ Üretim yapmak
. Mal – hizmet üretmek
. Üyelerinin gereksinimlerini karşılamak

2016 Yılında Öğretim Elemanları Memurlar Öğrenciler Mezunlardan Oluşan 60 Kişilik Ankara Üniversitesi Güneşten Türküler Türk Halk Müziği Korosunu Kurdu (01.06.2016-Tıp Fakültesi Koferans Salonunda Konserde)

Ankara Üniversitesi Cebeci Spor Salonunda Doç. Dr. Tarık Soydan İle Spor Yaparken (01.12.2024)